Trois transitions, deux situations professionnelles, une vie : le cas des enseignants intermittents

*Three transitions, two professional situations, one's life. The case of intermittent
teachers*

Xavière Lanéelle

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4984>

DOI : 10.4000/ree.4984

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Xavière Lanéelle, « Trois transitions, deux situations professionnelles, une vie : le cas des enseignants
intermittents », *Recherches en éducation* [En ligne], 11 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le
30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4984> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4984>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Trois transitions, deux situations professionnelles, une vie : le cas des enseignants intermittents

Xavière Lanéelle¹

Résumé

Les intermittents de l'éducation, professeurs remplaçants, titulaires ou non, qui ont changé de métier ou de statut vivent une triple transition : spatiale, professionnelle et temporelle. Ces transitions s'accompagnent de mécanismes d'adaptation qui passent par des stratégies. Certaines sont efficaces et permettent à l'enseignant un développement professionnel qui consolide son identité au travail. Il en est ainsi de celles qui s'orientent vers l'amélioration des compétences professionnelles par un fort engagement dans le métier ou par la poursuite de la formation. L'intégration dans les réseaux sociaux locaux est aussi favorable. Une anticipation réaliste, l'insertion dans un tissu de relations locales, un ancrage territorial compatible sont parmi les facteurs clés de la réussite. A contrario, celui qui n'a pas bénéficié de ces ressources peut néanmoins se construire en s'appuyant sur un projet qui, s'il se réalise, améliorera son futur. Certains néanmoins échouent. Le risque est alors la désocialisation professionnelle avec toutes ses menaces.

Les parcours professionnels des enseignants ne sont pas tous linéaires. C'est le cas pour certains professeurs intermittents, qui alternent des périodes où ils enseignent et d'autres où ils ne pratiquent pas le métier, sur lesquels nous avons choisi de nous centrer. Si une majorité d'enseignants en France entre dans le métier sur concours, à l'issue des études et d'une formation dans les IUFM puis mène une carrière horizontale (Becker, 1952), une minorité a changé de métier volontairement, ou de statut. En outre, ces parcours peuvent être marqués par la mobilité que celle-ci soit spatiale ou sociale. Ces changements s'accompagnent de mécanismes d'adaptation ou de refus des individus face aux événements, « *selon un processus d'ouverture/fermeture à la nouveauté* » (Robin et Ratiu, 2005, p.13) qui marquent leur parcours de vie. Le concept de transition est alors fécond pour appréhender ces aménagements.

Le concept de transition désigne en effet des périodes de passage entre deux états, qui ne sont pas forcément stables, auxquelles l'individu doit s'ajuster de manière fonctionnelle. Les transitions sont donc des processus d'adaptation (mais dans certains cas de non adaptation) qui combinent une double dimension : objective (le changement de métier, de statut, de lieu) et subjective dans la mesure où la perception du changement et son saisissement en font partie. Autrement dit, les transitions sont caractérisées par des ruptures ou des aménagements du système représentationnel. Baubion-Broye (1998) va même plus loin en ajoutant à ces caractéristiques leur participation aux processus de construction identitaire. Le changement déclenche de nouvelles pratiques et de nouvelles valeurs qui participent à la réélaboration de l'identité.

La dynamique de transition met ici en jeu des éléments existentiels et professionnels. En effet, les parcours de formation - ou leur absence - les nouveaux contextes professionnels et spatiaux sont susceptibles d'affecter les identités au travail (Balleux, 2007 ; Roux-Perez, 2005). Ils engagent le processus de socialisation secondaire² (Berger et Luckmann, 1997) où la conversion professionnelle est cruciale mais n'est pas le seul facteur de tension.

¹ Maître de conférences, IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes.

² Certains sociologues, comme Émile Durkheim ou Talcott Parsons, considèrent la socialisation achevée à l'âge adulte. Pour d'autres, elle se poursuit, ils distinguent par conséquent la socialisation primaire (durant l'enfance et l'adolescence) de la socialisation secondaire.

En quoi cette transition liée à ces parcours de mobilité, tant sociale, professionnelle que spatiale, influence-t-elle le processus d'élaboration et/ou de consolidation de leur identité professionnelle ?

Les trajectoires des intermittents de l'éducation sont marquées par la discontinuité et les acteurs vivent une triple transition :

- une transition professionnelle et organisationnelle parce qu'il y a changement de lieu de travail et/ou de l'activité (Baubion-Broye, 1998 ; Balleux, 2006) ;
- une transition environnementale (Robin et Ratiu, 2005), parce qu'ils sont mobiles, parfois à plusieurs titres ;
- une transition vers le futur avec soit une bifurcation si l'enseignant formule un nouveau projet de changement, soit au contraire une transition dans la continuité où l'enseignant développe des stratégies pour améliorer sa position actuelle (Boutinet, 1990).

Nous adoptons ici une démarche compréhensive laissant aux acteurs la parole sur leur identité, tout en sachant que les acteurs sont capables de plusieurs appartenances y compris paradoxales. Notre approche a consisté à repérer des représentations³ véhiculées par quelques fragments périphériques⁴ des discours qui régissent leur relation au monde et interviennent dans la définition de leur identité ; ces affirmations étant du type :

- *je suis comme ceux-là*, i.e. je dis faire partie d'un groupe, et je dis que je me sens reconnu par ses membres. C'est pourquoi nous nous attacherons à la dimension relationnelle. En effet, l'enseignant ne peut stabiliser son identité professionnelle d'enseignant qu'en acquérant de nouvelles compétences afin de mieux maîtriser son métier mais ce processus réflexif est favorisé par l'intégration dans un groupe de pairs (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Or, l'analyse sociologique des réseaux sociaux égocentrés permet d'appréhender les inscriptions sociales à l'œuvre lors des processus de socialisation. La socialisation peut être appréhendée sous différents angles : intériorisation d'une culture, construction sociale de la réalité, mais aussi comme la résolution de tensions entre son image de soi et celle qu'autrui porte sur soi (la transaction objective, Dubar, 1992) ;
- *je suis-je*, ce qui peut impliquer un *je suis différent de toi*. Cette identité s'appuyant, pour être valorisée, sur une double résolution de tensions : réconcilier une identité prédicative de soi avec l'identité réelle telle qu'elle est vécue (transaction subjective, Dubar, 1992) et conservation d'une cohérence de soi malgré la pluralité des appartenances (Roux-Perez, 2005).

La recherche s'appuie sur :

- une enquête qualitative fondée sur des entretiens compréhensifs mettant en relief le développement professionnel d'enseignants remplaçants du secondaire ayant connu cette triple transition (onze enseignants titulaires ou contractuels, huit ont fait l'objet d'un suivi longitudinal de plusieurs années avec un entretien une fois par an). Les entretiens, retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Giglione et Matalon, 1978), centrée sur le contexte de la triple transition, l'exercice du métier (nous considérons comme traces d'une identité professionnelle, l'affirmation de faire partie du groupe enseignant et d'y être reconnu comme tel, la mention de son intérêt pour les tâches du métier...) ;
- la collecte de réseaux sociaux par un générateur de nom (proche de celui de Gribaudo, 1998), dispositif méthodologique permettant de faire émerger et de collecter les relations significatives d'un individu. Le générateur est composé d'un questionnaire et d'un tableau où l'enquêté caractérise ses relations. Pour chacune d'entre-elles sont ainsi notifiés : prénom, âge, profession, nature du premier contact, lieu et date de ce premier contact, nature de la

³ Les représentations se présentent sous différentes formes. Nous retiendrons qu'elles sont des « Images qui condensent un ensemble de significations ; systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner sens à l'inattendu » (Moscovici, 1998, p.364).

⁴ Ces fragments sont périphériques dans la mesure où les enquêtés n'étaient pas directement questionnés sur leur identité.

relation – celle-ci ayant pu évoluer – au temps de l'enquête. Le réseau porte les traces de l'intégration (Lanéelle, 2007a, 2008) ;

- l'enregistrement des généalogies sur trois générations, afin d'inscrire le parcours de l'individu dans la temporalité plus longue de la dynamique familiale.

Après avoir décrit les conditions de l'intermittence, nous présenterons trois parcours où le projet de vie, la nature de la transition (bien ou mal anticipée), l'insertion relationnelle dans l'(les) établissement(s), une formation préalable au métier (ou son absence) ont affecté le processus, jamais achevé, d'élaboration de l'identité professionnelle. Puis nous en ferons l'analyse.

1. De la condition des intermittents

L'enseignement en France a recours à des intermittents ; en effet, depuis le XIX^e siècle, le Conseil d'Etat a entériné par la jurisprudence un certain nombre de principes, repris depuis dans les

Constitutions de 1946 et 1958, dont la continuité du service public, ce qui signifie qu'il doit répondre de façon continue à la demande des usagers en utilisant des professeurs remplaçants. Ces derniers sont soit Titulaires de Zone de Remplacement (TZR), soit maîtres-auxiliaires⁵, vacataires ou contractuels. Ils suppléent les absences ou sont affectés aux Budgets de Moyens Provisoires (BMP).

Les TZR ont réussi le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) ou l'agrégation et ce statut est pour beaucoup un point de passage obligé à l'entrée dans le métier. En 2009, 32 460 enseignants titulaires dans le second degré étaient affectés sur zone de remplacement où ils effectuaient soit un remplacement à l'année, soit plusieurs. Dans les zones de remplacement, plus de sept enseignants sur dix sont certifiés (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, MESR, 2009, p.96)⁶. Bien que présents dans toutes les disciplines, ils sont concentrés dans l'enseignement général (88,6% d'entre eux) et dans certaines matières : 41,3% des TZR enseignent les Lettres, les Langues Vivantes ou les Mathématiques (Le Floch, 2002). L'intermittence concerne ces titulaires lorsqu'ils attendent un remplacement dans leur établissement de rattachement⁷. On leur confie alors parfois des tâches de documentation ou de surveillance, mais globalement ils sont en sous-emploi (Lanéelle 2007b).

18 548 enseignants en 2009 étaient maîtres-auxiliaires, vacataires et contractuels (MESR, 2009, p.97). Les vacataires et les contractuels sont précaires. Les premiers ne peuvent effectuer que 200 heures et, si l'inspection ne les a pas distingués, ils cesseront d'enseigner. Par contre, à l'issue des 200 heures, certains deviennent contractuels. Les contrats ont une durée d'un an et sont susceptibles de ne pas être renouvelés. L'intermittence de ces non-titulaires se traduit par des périodes de chômage entre deux missions.

Nous les avons donc nommés « intermittents de l'éducation », puisqu'ils alternent des périodes où ils enseignent, d'autres où ils ne pratiquent pas le métier étant en sous-emploi ou au chômage.

Ils sont mobiles à plusieurs titres : ils peuvent être affectés loin de leur domicile, ils changent d'établissement parfois plusieurs fois dans l'année, et presque toujours d'une année sur l'autre quand ils ont eu la chance d'avoir un poste à l'année ; enfin, ils peuvent parfois être mobiles dans la même journée lorsqu'ils sont affectés simultanément à plusieurs établissements.

⁵ Il s'agit d'un reliquat. L'Éducation Nationale n'en recrute plus, elle leur a substitué les vacataires et contractuels.

⁶ Nous remercions Nadine Esquieu qui nous a transmis ces données.

⁷ Les TZR sont rattachés à chaque rentrée scolaire à un établissement mais ils n'y effectueront pas forcément des remplacements. Ils sont obligés d'y être présents entre deux remplacements.

2. Histoires de vie

Nous avons choisi de « penser par cas », c'est-à-dire de fonder notre interprétation sur « *l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation* » (Revel et Passeron, 2005,

p.9). Cette méthode a une double origine : ancienne avec la casuistique, plus récente avec la pensée du cas médical, lexical ou psychanalytique. Elle a accompagné, bien que critiquée, le développement de l'analyse compréhensive, mais sa réhabilitation est récente. Elle concerne désormais la plupart des sciences humaines selon Revel et Passeron. Le cas est « *plus et autre chose qu'un exemple* », il est « *ce qui tombe à pic* » (Boarini, in Passeron et Revel, 2005, p.129). Nous présenterons successivement les cas de trois enseignants choisis pour leurs différences de statut mais aussi parce qu'ils permettent de construire une intelligibilité générale des processus de transition : Christine (TZR) qui a été comptable et a choisi de devenir enseignante, Maheta (vacataire puis contractuel) devenu professeur grâce à divers concours de circonstance et Richard, qui en changeant de région, a changé de statut. Bien que voulue par tous, cette nouvelle situation professionnelle a bousculé profondément leur vie.

■ Christine

Christine (39 ans, Économie-Gestion), depuis quinze ans cadre comptable en entreprise, a décidé de devenir enseignante. Ses raisons ne relèvent pas d'une motivation précoce pour le métier puisque :

- séparée de son mari, elle veut consacrer plus de temps à ses enfants ; elle mentionne d'ailleurs les vacances scolaires comme motivation ;
- elle a besoin de davantage de revenus, puisqu'un chef de famille monoparentale ne peut bénéficier des économies d'échelle d'une vie en couple ;
- elle veut lutter contre l'isolement qu'elle ressent dans sa position hiérarchique intermédiaire.

Bien qu'elle avoue qu'elle ne savait rien du métier d'enseignant : « *pas plus que tout le monde croit en savoir* » dit-elle ; elle a passé le CAPET⁸ et fait son stage à Poitiers, ville dont elle est originaire.

Après son année de stage, elle est nommée à Créteil, en banlieue parisienne, sorte de second point de passage obligé des néotitulaires. Elle y sera TZR en poste à l'année, ce qu'elle a demandé pour mieux organiser sa vie domestique. Les difficultés spatiales sont alors sa préoccupation majeure, parce qu'elle fait la navette trois jours par semaine entre Créteil et Poitiers. Coût du trajet en argent et en temps, fatigue sont ses contraintes, bien que son proviseur lui ait aménagé son emploi du temps. On peut dire qu'elle ne vit pas complètement sa transition professionnelle, trop préoccupée par ses enfants, ses trajets pour véritablement s'investir dans son travail, qu'elle fait d'ailleurs uniquement dans le train et pendant que ses enfants sont à l'école les deux jours où elle est chez elle. Elle occupe le temps du trajet en train de manière utilitaire : le matin pour travailler, le soir pour se reposer comme tous ceux qui ne souhaitent pas s'installer dans la navette (Lanéelle, 2005). Elle sera cette année-là tendue vers un projet : avoir un poste dans l'académie de Poitiers. Il faut dire qu'elle a une forte identité territoriale poitevine liée sans doute à l'ancrage de trois générations de sa famille tant paternelle que maternelle dans le Poitou. Elle obtiendra satisfaction l'année suivante grâce à un subterfuge. En effet, comme elle n'a pas divorcé, elle peut bénéficier encore du rapprochement de conjoint.

La véritable transition professionnelle commence l'année suivante lorsqu'elle sera nommée TZR dans la Vienne. Elle a demandé des remplacements de courte durée. A ce moment-là, elle entre vraiment dans le métier : alors que le trajet envahissait ses propos, désormais c'est davantage le métier qui est au cœur de son discours. Elle n'éprouve aucune difficulté avec les élèves et est

⁸ Le CAPET est le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique alors que le CAPES est celui de l'enseignement secondaire.

« tout de suite ravie parce que ça m'a plu d'être devant une classe, c'était quand même un peu mon angoisse ». Elle ne semble pas être aux prises avec le « tâtonnement, la préoccupation de soi-même ("Est-ce que je fais le poids ?"), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe etc. » (Huberman, 1989, p.7), mais elle n'en est bien sûr pas à une phase de stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique. En effet, les remplacements sont de courte durée et elle doit faire face dans l'urgence plusieurs fois dans l'année à des changements.

Nous assistons à un développement professionnel heurté ; curieusement il ne l'est pas pour des causes professionnelles mais à cause de la mobilité imposée. Son maître-mot est « s'adapter », d'une part, à une multiplicité d'établissements, puisqu'elle fait différents remplacements ; d'autre part, à des niveaux divers : Brevet de Technicien supérieur (BTS) industriel, BTS force de vente, classes de 1^{ère} et terminale en Sciences et Technologies de la Gestion (STG), terminales Brevet d'Études Professionnelles (BEP), terminales bac pro en secrétariat et maintenance électrique. Ce qui lui fait dire : « des choses à chaque fois très nouvelles. En Éco-Gestion, le panel de niveaux est très différent et donc les matières sont traitées très différemment en fonction des différents niveaux, l'essence de la matière est toujours la même mais les référentiels sont spécifiques à chaque formation ». Elle y trouve cependant un avantage : « voir tout ce qui peut se faire », mais aussi un inconvénient, la nécessité de l'adaptation qui passe avant les autres préoccupations pédagogiques. « Les collègues ont été prévenus au mois de juin. Je sais que pendant les vacances ils ont travaillé pour préparer leurs cours et être opérationnels (...) moi, en général c'est la veille pour le lendemain (...) c'est parfois très juste, j'improvise, je n'ai souvent que les niveaux donc en cours d'année on ne sait pas forcément où les élèves en sont ». Certes, « il y a le cahier de textes, les classeurs (...) j'emmène des livres et j'essaie d'improviser, il faut se motiver ». Le statut de TZR prolonge la situation de transition professionnelle en multipliant les événements qui vont obliger Christine à y faire face.

Cependant la socialisation professionnelle de Christine est en cours puisqu'elle est satisfaite de son changement tout en tirant profit de son emploi antérieur : « mon expérience en entreprise me sert, m'est utile et me fait voir les choses de manière différente ». La « transaction subjective », entre ce qu'elle a prévu d'être et ce qu'elle est, semble se faire facilement (Dubar, 1992). Elle regrette simplement que le rectorat n'anticipe pas les remplacements et déplore le fait que « les élèves soient plusieurs jours sans remplaçant alors que je suis disponible ». Cette période lui permet donc de remanier son identité professionnelle. En effet, nous considérons comme Baubion-Broye (1998), que « la socialisation passe par des conduites de personnalisation qui traduisent une intériorité active du sujet » (p.30). L'individu est acteur de sa propre socialisation professionnelle pendant la transition, d'une part en développant des tactiques pour se conformer aux buts et méthodes de la nouvelle organisation et d'autre part avec des tactiques correspondant à une socialisation individualisée qui lui permet aussi de re-façonner son identité de métier.

De plus, elle s'intègre facilement dans les équipes disciplinaires, bien qu'il lui soit arrivé de ne pas pouvoir être en contact avec le collègue qu'elle remplaçait, ce qui lui compliquait la tâche. Elle s'investit aussi dans son établissement de rattachement en y faisant du soutien, en travaillant en binôme avec une collègue et en supervisant les caisses de la cafétéria, les remises en banque. Elle fait donc partie des groupes de pairs, et se sent reconnue par ses membres. La tension qui existe souvent pour les TZR entre leur image de soi et celle qu'autrui porte sur eux ne semble pas l'affecter (la transaction objective, Dubar, 1992). Par contre, elle trouve qu'elle n'est pas bien intégrée par les collègues des autres matières. C'est en effet une des limites que rencontre le TZR. Ne restant pas suffisamment longtemps dans un établissement, « c'est pas facile de s'intégrer juste pour quelques semaines », il peut passer inaperçu et lorsqu'il est dans son établissement de rattachement, il est parfois jaloué puisqu'il n'a ni copies, ni conseils de classe, ni gestion d'une quelconque relation avec les parents d'élèves (Lanéelle, 2007).

Cependant à la fin des trois années où nous l'avons suivie, elle aura transité par les mêmes établissements si bien qu'elle se sentira intégrée. Elle cite une douzaine de collègues et garde des contacts réguliers avec certains et en éprouve de la satisfaction : « je voulais avoir des

collègues, parce qu'en entreprise je n'avais pas de collègues car j'étais dans une position intermédiaire. Je n'étais pas l'égale du patron et les employés m'excluaient du fait de ma position ». Ces années verront la consolidation de son identité. De nouveaux registres apparaissent dans son discours : souci des progrès de ses élèves, de la transmission des savoirs et savoir-faire, de l'évaluation. Elle est devenue non seulement une professionnelle attentive à la réussite de ses élèves, mais elle accepte aussi toutes les tâches qu'on lui propose, même si celles-ci ne sont pas dans son statut comme enseigner à des élèves de Lycée Professionnel alors qu'elle a un CAPET⁹, ou aller en dehors de sa zone.

Elle souhaiterait un poste fixe dans le futur. Néanmoins, elle est très exigeante en la matière, elle veut « *Poitiers ou rien* ». Sa transition vers le futur est néanmoins sage : « *je me suis fait un petit peu une philosophie, en me disant que, quand je fais ma demande, je n'attends pas en me disant je vais avoir un poste ; je fais ma demande parce que c'est ce que je souhaite mais je sais pertinemment que ça va prendre du temps* ».

■ Maheta

Maheta (41 ans, Mathématiques) est devenu enseignant en plusieurs temps au long d'un parcours décousu. Alors qu'il était étudiant à Brazzaville, il apprend qu'il faut remplacer un professeur décédé : « *C'était au lycée. Donc il [le directeur] vient en classe, je suis étudiant, et donc il me désigne et dit : "il s'agit d'un remplacement au pied levé" (...) J'étais pas le meilleur étudiant, j'étais un délégué des étudiants, et donc compte tenu de ça j'avais la possibilité de parler devant le public assez souvent* ». C'est sa première expérience, elle est de courte durée.

Suivent ensuite des études chaotiques menées entre le Congo et la France (Nantes) et ponctuées par une maladie chronique. Il voudrait alors « *travailler en entreprise, avec l'objectif de Brazzaville* ». En effet, les immigrés ont toujours le projet de repartir, même si dans bien des cas ils finissent par s'installer dans le lieu d'immigration, ce qui occasionne des transitions environnementales critiques (Ratiu et Robin, 2005). Parallèlement, commence alors une période difficile puisqu'il est obligé de « *faire le ménage* » dans un institut de formation pour vivre. Cet emploi durera, au-delà de ses études, jusqu'à ce qu'un jour il rencontre une amie qui y « *faisait des cours le soir* ». Etonnée de voir un ancien camarade, « *prise par cette désolation* », elle le présente au directeur de cet établissement afin de lui céder ses cours.

Là, il se « *met à mieux connaître le milieu* » et demande un poste de vacataire au rectorat de Créteil, connu pour être déficitaire. Il est recruté en Seine et Marne où « *ça s'est très bien passé et ça m'encourage (...) au collège, j'étais bien reçu ; mais c'est un remplacement vraiment terrible : aucun document de ce que le collègue avait laissé (...) et je termine l'année¹⁰, très bonne année* ». Dès son entrée dans la profession et bien que le remplacement soit « *terrible* » Maheta est satisfait de sa « *très bonne année* ». Il peut l'être puisque la mobilité sociale est au rendez-vous : de fils d'agriculteur au Congo et ex-technicien de surface, il est devenu enseignant. La transaction professionnelle est néanmoins tendue probablement du fait qu'il n'a aucune véritable compétence professionnelle.

En 2002, il revient à Nantes, où il s'est marié et habite. Il raconte : « *fort de cette expérience [d'enseignement en Seine et Marne], je dépose un dossier [dans l'académie de Nantes] et là on m'appelle pour un remplacement (...) au début c'est un contrat vacataire* », puis il devient contractuel. « *L'avantage c'est la longue période et c'est mensualisé* ». Il sera nommé à Châteaubriant. Il trouve que cette année se passe bien car il est : « *bien encadré aussitôt [par deux collègues], la collègue la plus expérimentée m'a demandé d'emblée si j'avais déjà enseigné, j'ai dit oui. "C'est déjà bien, vous connaissez déjà comment se tenir en classe, c'est déjà bien". Maintenant s'agissant de l'aspect des cours elle m'a proposé une aide, la première aide essentielle : "vous n'avez pas le temps d'avoir une idée claire du début du programme (...) je*

⁹ Statutairement ceux qui ont un CAPET n'enseignent que dans les lycées techniques, ceux qui ont un CAPLP dans l'enseignement professionnel.

¹⁰ Il s'agit de l'année civile.

vous donne mon plan... et à partir de ce plan vous allez bâtir votre cours (...), donc je commence comme ça". Et au fur et à mesure on discutait avec elle : "qu'est-ce que tu as préparé ? " et lorsqu'on arrive quasiment au 2^{ème} trimestre elle me demande de participer, de venir dans ma classe, j'ai dit pas de problème venez chez moi ». Cette collègue, qui a pris ce rôle de mentor par sympathie, sera l'agent socialisateur qui permettra un début de construction de son identité enseignante et permettra son adaptation. De plus, il est bien intégré : il cite dix enseignants, dont deux de sa discipline et l'adjoint dans son réseau ; il en considère deux comme amis.

L'année suivante, ce processus se consolidera. Il change d'établissement mais bénéficie d'une formation. Il l'apprécie car en effet, *« que vous ayez des connaissances c'est pas suffisant pour enseigner et la discipline a quelques particularités et les grandes lignes de ces particularités étaient insuffisantes, alors c'était une très bonne formation, ça nous a permis de regarder notre façon de faire au lieu d'être toujours dans la tendance de cours magistral. Au cours de l'année nous avons eu quatre journées comme ça, donc au cours de la même année Monsieur l'inspecteur officiellement a nommé un tuteur pour chaque vacataire »*. Certes, c'est insuffisant, mais il se pense désormais enseignant puisqu'il prétend n'avoir plus besoin d'aide de manière formelle.

En 2004, il obtient la nationalité française et rencontre l'inspecteur qui le rassure et lui dit qu'il devrait approfondir ses connaissances et passer le CAPES, ce qui est sans doute un début de reconnaissance de l'institution. Son épouse, qui a réussi le CAPES, est nommée TZR à Poitiers. Il y déménage tout en restant dans l'académie des Pays de la Loire où il espère décrocher un contrat à durée indéterminée (CDI).

En 2005, il obtient deux BMP l'un à Guérande, l'autre à Nantes, avec un mauvais emploi du temps qui l'oblige à enseigner dans les deux établissements dans la même journée. Il dit sa lassitude : *« Point de l'enseignement bien mais la fatigue... »*. Il s'intègre bien à Nantes, plus près de chez lui, *« parce que les collègues (quatre sont cités) ont été vraiment mieux avec moi. Mieux accueilli et mieux suivi en quelque sorte. Ça veut dire qu'on discutait avec eux, ils étaient très ouverts. Cette fois-ci, c'était pas la même collaboration, que celle que j'avais avec ma collègue Françoise, c'était une collaboration bien : vous êtes jeune enseignant, si vous voulez bien, je vous apporte mon expérience. Mais là c'est différent, Chantal par exemple et ses trois autres collègues veulent bien discuter avec moi plus ou moins en situation d'égalité (...) leur façon de vivre aussi, de façon introspective (...) d'ailleurs avec Chantal, elle me présente comme étant une des solutions et non la solution elle a toujours ce côté très intellectuel »*. C'est la première fois qu'il est reconnu de façon égalitaire et comprend ce qu'est une pratique réflexive. La tension entre son identité pour lui et son identité pour les autres semble s'être réduite, ses compétences accrues.

En 2006, il est de nouveau à Châteaubriant et profite de revoir les collègues avec lesquels il a sympathisé. Il est admissible au CAPES interne. En 2007, il perd sa place : *« cette fois-là y a un TZR qui prend la place. Le TZR, je suis plus ou moins en concurrence avec elle, donc je perds le contrôle »*. Or, il a six ans d'ancienneté, il devrait obtenir un contrat à durée indéterminée (CDI), il le sait. Il pense que le rectorat *« fait exprès, il évite de faire des CDI, parce que sinon ça lui coûte trop cher en chômage »*. Syndiqué au Syndicat National des Enseignants du Second degré (SNES), il se mobilise et finit par assiéger le rectorat. Il est soutenu dans sa démarche par une pétition, signée par de nombreux collègues. Il l'interprète comme le signe de son intégration, ignorant que la profession a tendance à s'unir autour de telles causes sans même connaître l'enseignant concerné. De guerre lasse, le rectorat l'affectera sur un petit BMP, puis sur un temps plein et il obtiendra son CDI. *« Cette année-là aussi je suis admissible au concours »*. Il attribue son échec à ce moment-là à sa fatigue et au fait qu'il ne travaille pas assez.

L'année suivante, il continue à préparer le concours, est admissible mais ne l'obtient pas. Il attribue cette fois son échec au fait qu'il est un « mauvais fils ». Son père est décédé il y a quelques années, et il n'est pas encore allé sur sa tombe. Il n'envoie plus de subsides au village, sa mère ayant aussi disparu. Il en éprouve mauvaise conscience. En effet, il a réussi sa vie professionnelle au regard de la norme africaine et il devrait envoyer de l'argent à sa famille

élargie. Mais il a beaucoup de frais : la route, son hébergement, l'entretien de sa propre famille, une femme dont on comprend à demi-mot qu'elle est dépen-sière, le fait qu'il habite un beau quartier pour éviter que ses enfants ne fréquentent un milieu qu'il rejette – celui des cités – mais surtout, c'est récurrent dans son discours, « *je ne suis pas allé sur la tombe de mon père* », il pense que « *c'est peut-être ça qui me porte malheur* ».

■ Richard

Richard (40 ans, SES) a été reçu au concours brillamment. Nommé à une heure de Paris, il a rencontré Sandrine qui était native de Bordeaux, enseignante elle aussi. Ils ont été TZR quelques années avant d'obtenir un poste fixe. Néanmoins Sandrine regrette Bordeaux et aspire à y revenir « *Moi j'étais très bien où j'étais* ». En effet, Richard profite de la proximité de la capitale, pour y développer des activités. Son réseau professionnel est très large : il est en contact régulier avec les 600 personnes de la liste de diffusion « sciences-éco-soc », est membre actif de l'association des enseignants de sa discipline, nomme de nombreuses relations parisiennes avec lesquelles il co-écrit des manuels, enseigne à la préparation au CAPES d'une université de la région parisienne, et à celle de l'agrégation d'une autre. Mais Richard n'est pas hostile au projet de sa compagne dans la mesure où ses propres parents ont pris leur retraite dans la région et que le Train à Grande Vitesse (TGV) relie en trois heures Bordeaux à Paris.

En 2006, ils estiment qu'ils ont accumulé suffisamment de points pour obtenir la région et ils demandent leur mutation. Il s'agit donc d'une démarche volontaire de changement de résidence et d'emploi. Ils pensent obtenir un poste à Bordeaux, d'autant qu'ils se sont renseignés et que trois postes apparaissent disponibles. Cependant, leurs anticipations sont déjouées puisque deux postes sont finalement affectés à des enseignants pour des mesures de carte scolaire¹¹ et que le rectorat les affecte, ensemble, puisqu'ils ont demandé un poste joint, dans les Landes comme TZR. Richard va donc connaître à la fois une transition spatiale et professionnelle dans la mesure où il déménage et passe d'un statut de titulaire d'un poste fixe à un statut de remplaçant.

Sa transition professionnelle est douloureuse, il ne s'accommode pas du changement. Il va alors déployer maintes stratégies pour essayer d'obtenir un poste fixe. La première stratégie est professionnelle : il obtient des cours à l'Université et à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), écrit des articles dans des revues professionnelles et dans des manuels, s'investit dans un ambitieux projet pédagogique au sein de son établissement de rattachement. Il pense que s'il se distingue, il va, à défaut de points puisqu'il en a perdu l'essentiel avec sa mutation, obtenir la reconnaissance de l'institution. Il espère que son Inspecteur Pédagogique Régional (IPR) dessinera un poste à exigences particulières, ciblé sur l'expérimentation pédagogique à laquelle il participe. C'est la déception. « *J'ai eu l'illusion de penser, vu que je suis très naïf que le fait de s'investir professionnellement...* » dit-il. Mais l'IPR ne l'entend pas ainsi, il se refuserait à contribuer à la constitution de « *passe-droits* ».

Il tente alors un second type de stratégie, il envisage de demander un poste fixe dans les Landes, renonçant par la même à obtenir Bordeaux. « *Dans ma vie j'avais toutes les ambitions du monde sauf vivre dans les Landes (rire sarcastique) mais dans l'état de désespoir que j'étais d'être TZR... On s'en rend pas compte du sacrifice de demander le poste fixe ici !* ». On mesure ici le coût de la transition spatiale d'un parisien.

Il déploie alors, face à l'échec, un troisième type de stratégie : celle de la prise de parole (Hirschman, 1972). « *J'écris au rectorat, au ministère, à tous les niveaux. Alors une fois le rectorat a répondu. C'est assez rigolo, puisque j'avais écrit treize lettres qui étaient restées sans réponse. (...) ils m'écrivent que je n'ai pas à me plaindre de mon statut de TZR parce que justement c'est un statut difficile et comme je suis compétent c'est les profs les plus compétents qu'on doit mettre là dedans* ». Suit une litanie de plaintes : baisse de sa note administrative, affectation en BTS alors qu'il n'a pas le CAPET correspondant, erreur dans son dossier d'accès à

¹¹ Lorsqu'un poste est supprimé dans un EPLE, l'enseignant qui est muté bénéficie d'une mesure de carte scolaire : il obtient une bonification de 1500 points pour obtenir un poste dans la même ville, ou le même département, ou la même académie. A titre de comparaison, Richard est entré en Aquitaine avec 381 points.

la hors-classe » (il n'en a guère l'âge d'accès) et erreur sur sa note pédagogique. Il enregistre toutes ses conversations téléphoniques avec le ministère et le rectorat. N'est-ce pas une manifestation pour le moins curieuse si ce n'est paranoïaque ? Et de dénoncer, de plus en plus, l'institution : *« Je ne suis qu'un NUMEN¹² (...). De toute façon, on peut être le prof le plus nullissime de l'histoire de la terre, du moment qu'on a un rapprochement de conjoint avec deux enfants et qu'on a un peu d'ancienneté, on a un poste point. Et on peut être le prof le plus performant, le plus diplômé qui soit, si t'as pas de rapprochement... »*. Nous pouvons remarquer qu'ici la dénonciation prend une forme « anormale », comme la nomme Luc Boltanski (1990) tant elle est exagérée. C'est souvent le cas chez les TZR (Lanéelle, 2007b). Conseillé par l'IPR et conscient de son mal-être, il cherche à rencontrer une psychologue du travail, qui le décoit : *« Oh ça était ubuesque, j'ai été au rectorat pour ça (...) je viens vous parler de mon mal-être professionnel. Elle me dit : "ah non, pour moi, psychologue du travail, ce n'est pas écouter la souffrance des gens au travail". Alors elle me dit : "vous n'en pouvez plus de votre métier?". J'ai dit non, ce n'est pas exactement ça. Alors, elle me dit : "je peux vous conseiller le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)". C'est pas ça. Moi je veux faire mon métier, c'est tout »*.

Cet épisode comme les différentes stratégies déployées montrent l'attachement de Richard à son métier et le hiatus qui s'est fait entre son image de soi et celle que l'institution lui renvoie. Il est devenu différent de ce qu'il était et de ce qu'il veut être. Ceci explique sans doute aussi qu'il ne se sent plus reconnu par les autres enseignants comme un des leurs. D'ailleurs son réseau social local est étroit. Il ne cite que quelques membres de l'équipe avec laquelle il mène une expérimentation, et encore pour les critiquer, et son IPR.

L'étape suivante pour Richard est la défection (Hirschman, 1972). Il s'est agi d'abord d'une sorte de décrochage : *« Je suis en état de démotivation extrême. Ça se passe très bien avec les élèves, comme je suis plutôt sympa, ils sont très contents mais souvent je ne fous rien en classe »*. Il leur a dit de se plaindre car *« j'adorerais que mon employeur vienne me convaincre, il paraît qu'il y a quelque chose qui ne va pas (...) Vous avez un salarié extrêmement démotivé qui vous le dit et en plus vous ne réagissez même pas »*. Il ne mutualise plus rien sur la liste de diffusion depuis six mois, envisage de quitter l'association : *« j'arrête, j'arrête tout. Je fais le minimum (...) c'est une question de principe, j'ai perdu la foi »*. La défection se situe par conséquent à tous les niveaux de son ancien engagement professionnel.

Depuis, il est en passe de quitter la fonction publique pour rejoindre l'enseignement privé en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE). La troisième transition de Richard, celle du projet, est donc entamée aux dépens de la vie personnelle si ce n'est du métier. Il dit en effet qu'il aura six heures de trajet aller-retour, obligé de coucher sur place alors qu'il a de jeunes enfants et qu'il va *« y perdre en termes financiers, c'est pas grave »*. Il prétend que c'est le rectorat qui l'écarte du cœur du métier : *« je trouve ça dommage d'avoir un employeur qui me pousse... il m'a écrit, sur une lettre du rectorat, que si j'étais pas content, je n'avais qu'à faire autre chose, ils m'ont dit : vous n'avez qu'à postuler sur un poste de PRAG¹³ ou postuler sur les postes en prépa. Et moi, juste, j'ai dit : c'est dommage, quand vous avez un salarié dont vous êtes satisfait, de lui dire la seule solution qu'on vous donne c'est de partir »*. Il regrette que le rectorat n'admette pas sa situation inconfortable en reconnaissant : *« on trouve que c'est dur ce qui vous arrive mais on ne peut rien faire parce qu'il y a un système, il est comme ça (...). Rien que ça, rien que d'entendre ces mots-là, ça m'aurait fait du bien. Jamais entendu »*.

3. La triple transition entre les deux situations professionnelles

Les trois enseignants que nous avons rencontrés ont donc vécu une triple transition, période du cours de leur vie pendant laquelle il ont pu – ou non – s'adapter en menant des stratégies afin de participer à leur propre développement professionnel.

¹² Le NUMEN est le numéro d'identification des agents de l'Education Nationale en France.

¹³ Professeur agrégé affecté dans l'enseignement supérieur.

Spatiale tout d'abord, puisque chacun a dû s'adapter à un autre lieu : Créteil puis les villes des remplacements pour Christine, les Landes pour Richard, la France pour Maheta. Cette première transition n'est pas simple. Christine est aux prises la première année aux contraintes de la navette : fatigue, coût, etc. (Lanéelle, 2005). Richard supporte mal la province, sa référence territoriale restant parisienne. Quant à Maheta, il est déraciné et attribue ses échecs au fait qu'il n'a pas encore honoré la tombe de son père. Pensée irrationnelle ? Non, simplement la trace culturelle d'un processus de deuil, l'immigré prenant conscience qu'il devient un étranger par rapport à son pays d'origine (Balleux, 2006).

La deuxième transition est professionnelle. Les trois enseignants ont soit changé de travail (Christine et Maheta), soit de statut (Richard). Cette transition n'est pas qu'un bref passage entre deux états stables, elle peut avoir un large empan chez les intermittents de l'éducation, comme d'ailleurs chez d'autres actifs : agriculteurs devenant ouvriers, passages par la précarité (Baubion-Broye, 1998). En effet, la nature de la nouvelle organisation ou du nouveau statut bouleverse les repères professionnels anciens, le milieu d'arrivée étant sensiblement différent du milieu de départ. Le temps d'adaptation dépendra de l'individu, de ses représentations, de ses ressources pour traiter le changement. De plus, la discontinuité est vécue différemment selon l'histoire des acteurs et celle de leur lignée (Maheta), la période du cycle de vie concernée (Christine) etc. Les deux premiers sont relativement satisfaits du changement, même s'ils envisagent une transition vers un futur plus paisible dans le cadre d'un loyalisme vis-à-vis de l'institution (Hirschman, 1972), Christine en obtenant un poste fixe, Maheta une titularisation. Leur attachement au métier, à ses différentes dimensions montre que le processus de socialisation professionnelle se poursuit et qu'une identité professionnelle d'enseignant se construit. Richard, *a contrario*, ne s'est pas adapté et en souffre. Pourtant il avait déjà connu la position de remplaçant, mais il s'agissait alors de son entrée dans le métier.

Il apparaît que l'important dans la transition professionnelle est qu'elle ait été bien anticipée (Boutinet, 1999). Christine est rassurée, le métier qu'elle avait envisagé sans trop le connaître la satisfait et l'espoir d'un poste fixe lui fait accepter les contraintes d'un statut d'intermittente, toujours difficile à assumer. Il en est de même pour Maheta. Il aime son métier et fait tout pour le conserver. Bien que dans un contexte de précarité, il en est satisfait. La perspective d'une réussite au concours le fait tenir même s'il a des accents tragiques lorsqu'il échoue : « *Je suis désespéré. Je sors d'un 4ème échec à l'interne, j'étais encore en train de panser les douleurs du dernier échec* ». Par contre un changement mal anticipé peut désocialiser l'enseignant. Il en est ainsi pour Richard qui n'assume pas bien ni sa vie en province, ni son statut de TZR, et son projet est un pis-aller puisqu'il l'écarter de son vrai métier. De plus, il est essentiel que l'enseignant puisse effectuer la double transaction, objective et subjective, présentée par Claude Dubar. Or, si ceci est possible pour Christine qui parvient à être, au moins partiellement – mis à part le statut – l'enseignante qu'elle a souhaité être et se sent reconnue par ses pairs ; c'est déjà plus difficile pour Maheta qui enseigne certes, est entouré de collègues qui le reconnaissent (en témoignent les vingt relations citées comme ayant du sens pour lui), mais qui éprouve les plus grandes difficultés à être reconnu par l'institution. Or, se sentir comme les autres suppose de réussir le concours. Ce qui lui a été impossible pour l'instant malgré toutes ses tentatives. Pour Richard, la confirmation de son identité professionnelle se heurte à plusieurs obstacles qui sont autant de chocs biographiques : déménagement dans une petite ville, perte d'un poste fixe, absence de reconnaissance de la hiérarchie. Berger et Luckmann (1997) ont montré que de tels chocs pouvaient entraîner une désocialisation. Il semble bien que ce soit le cas pour Richard qui ne se sent plus l'enseignant qu'il souhaitait être et qu'il avait momentanément su être, il ne se sent plus reconnu ; il en résulte un repli sur soi que nous aurions pu nommer la fatigue d'être soi¹⁴ pour paraphraser Ehrenberg (1998). Les attitudes de l'enseignant recèlent en effet des aspects pathologiques : la prise de parole est anormale car excessive et le désengagement du réseau social professionnel l'est aussi. Comme le dépressif, l'enseignant s'isole, il le fait sans doute parce que le processus complexe et continu d'élaboration de l'identité ne repose plus pour

¹⁴ Ehrenberg analyse dans *La fatigue d'être soi*, la dépression contemporaine de certains actifs comme l'incapacité à s'assumer de façon autonome alors que cette injonction est très forte.

lui sur sa compétence à faire « *en sorte de conserver une cohérence (unité), tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes* » (Roux-Perez, 2005, p. 79).

La troisième transition, vers le futur, est elle aussi essentielle pour orienter positivement les comportements, et éviter que les acteurs « *se condamnent à une répétition mortifère ou à une inadaptation suicidaire* » (Boutinet, 1999, p. 295). En effet, le projet, s'il est une anticipation optimiste de l'avenir, permet à l'acteur de conserver une représentation positive de lui-même susceptible de conforter son engagement.

Conclusion

Cette recherche, fondée sur quelques cas, ne permet sans doute pas de généralisation. Néanmoins, elle éclaire la compréhension des mécanismes de transition et permet d'appréhender la multiplicité de ses dimensions.

En effet, ce type de démarche permet de mettre l'accent sur une condition, l'intermittence en éducation, certes minoritaire au sein des enseignants, mais qui est largement un point aveugle de la recherche. Cette intermittence et la triple transition qu'a vécues notre population (professionnelle, spatiale et vers le futur) multiplient les obstacles aux mécanismes d'adaptation. Cependant, les acteurs peuvent déployer des stratégies pour se développer professionnellement. Le loyalisme envers l'institution apparaît comme fondamental. Un engagement fort dans le métier ou la poursuite de la formation y participe. Mais ce loyalisme est aussi favorisé lorsque l'enseignant sait anticiper ses transitions avec réalisme, s'insère dans un réseau de relations qui va favoriser sa socialisation et accepte les contraintes spatiales du moment. Un projet peut aussi le soutenir momentanément.

Il est alors intéressant de connaître les difficultés et les stratégies de ces quelques acteurs parce qu'elles surviennent aussi de façon plus diffuse et moins discernable chez la plupart des enseignants.

Bibliographie

BALLEUX A. (2006), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10(4), pp. 603-627.

BALLEUX A. (2007), « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données », *Recherches qualitatives*, Hors Série, n°3, pp. 396-423.

BAUBION-BROYE A. (Ed.) (1998), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse, Erès.

BECKER H.S. (1952), « The Career of the Chicago Public School Teacher », *American Journal of Sociology*, n°57, pp. 470-477.

BERGER P. L. & LUCKMANN, T. (1997), *La construction sociale de la réalité*, 1^{ère} édition 1966, Paris, Armand Colin.

BOARINI S. (2005), « Collection, comparaison, concertation. Le traitement du cas, de la casuistique aux conférences de consensus », *Penser par cas*, J.-C. Passeron & J. Revel (Eds.), Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 129-158.

BOLTANSKI L. (1990), *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métailié.

BOUTINET J.-P. (1999), *Anthropologie du projet*, Paris, P.U.F.

- DUBAR C. (1992), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- EHRENBERG A. (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- GIGLIONE R. & MATALON B. (1978), *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*, Paris, Armand Colin.
- GRIBAUDI M. (Ed.) (1998), *Espaces, temporalités, stratifications*, Paris, Ed. EHESS.
- HIRSCHMAN A. O. (1972), *Exit, Voice and Loyalty*, Harvard University Press.
- HUBERMAN M. (Ed.) (1989), *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- LANÉELLE X. (2007a), « Les temporalités plurielles des enseignants mobiles », *Espace Populations Sociétés*, n°2007-3, pp.215-225.
- LANEELLE X. (2007b), « La prise de parole des enseignants titulaires remplaçants », *Actes du Congrès International AREF*, www.congresintaref.org/actes (consulté en août 2010).
- LANEELLE X. (2005), « Vie quotidienne dans le TGV : rôle du parcours de vie dans les investissements spatiaux, sociaux et familiaux chez les migrants pendulaires », *Transitions et rapports à l'espace*, M. Robin & E. Ratiu, (Eds.), Paris, L'Harmattan, pp. 213-240.
- LE FLOCH M.-C. (2002), « Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire », *Spirale*, n°30, pp. 63-75.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2009), *Bilan social 2008-2009*.
- MOSCOVICI S. (Ed.) (1998), *Psychologie sociale*, 7^{ème} édition, Paris, PUF.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (Eds.) (2005), *Penser par cas*, Paris, Editions de l'EHESS.
- ROUX-PEREZ T. (2005), « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Education Physique et Sportive », *Science et Motricité*, n°56-2005/3, pp. 75-96.
- ROBIN M. & RATIU E. (Eds.) (2005), *Transitions et rapports à l'espace*, Paris, L'Harmattan.
- UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005), « Le concept de « développement professionnel en enseignement : approches théoriques », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.31, n°1, pp. 133-155.