

---

## Chercher du travail : le cas des enseignants titulaires remplaçants

Xavière Lanéelle

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3946>

DOI : 10.4000/ree.3946

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Xavière Lanéelle, « Chercher du travail : le cas des enseignants titulaires remplaçants », *Recherches en éducation* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 01 octobre 2007, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3946> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3946>

---



*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.

## **Chercher du travail : le cas des enseignants titulaires remplaçants**

Xavière Lanéelle<sup>1</sup>

### Résumé

*Les titulaires de zone de remplacement (TZR) sont des enseignants du secondaire dont la mission est le remplacement des professeurs absents. Ce sont des enseignants à l'emploi atypique puisqu'ils sont fréquemment dans des situations de sous-emploi. Certains cherchent alors du travail. Cette recherche s'effectue de diverses manières mais toujours en mobilisant ou en construisant un réseau social professionnel. Son efficacité n'est cependant pas toujours avérée, elle peut varier en fonction de l'ancienneté, de la matière et du vécu de l'emploi considéré.*

La société salariale du siècle dernier était définie par un pacte social qui permettait à l'immense majorité des salariés de bénéficier d'un statut protégé en échange de leur participation à temps plein à l'effort productif. Ce statut était celui caractérisé par le contrat à durée indéterminée à plein temps dans l'entreprise (CDI). Certes les situations des salariés n'étaient pas toujours aussi simples puisqu'il existait déjà des emplois en intérim et des chômeurs, mais ceux-ci ne constituaient pas la norme. L'individu ainsi protégé par son contrat et/ou son statut pouvait adhérer à la société c'est-à-dire qu'il pouvait développer des formes d'appartenance symboliques et matérielles à l'ensemble des institutions, aux représentations de la société. L'individu affilié était inscrit dans l'ordre social. C'est ce pacte qui a rendu enviable la condition de salarié en résolvant la première "question sociale". Aujourd'hui le chômage, les emplois atypiques : contrats à durée indéterminée, intérim, sous-emploi (dont le temps partiel subi) et leur menace participent de ce que Robert Castel (1995) a nommé "la déstabilisation des stables".

Pourtant une partie des salariés, les fonctionnaires, continue à être fortement protégée puisqu'ils disposent d'un emploi typique. Cela signifie-t-il qu'ils échappent à la "déstabilisation des stables" ? En partie seulement puisqu'il arrive qu'ils rencontrent des situations atypiques. C'est le cas, dans l'enseignement en France, pour les Titulaires de Zone de Remplacement (TZR), sans poste fixe et parfois même sans classe, qui remplacent les professeurs du secondaire absents dans le cadre de leur statut<sup>2</sup>. Paradoxalement ce statut a été élaboré dans le cadre de la loi Le Pors (1983) qui visait à mettre fin à l'emploi atypique dans les administrations publiques.

Faute d'être durablement inscrits dans les établissements, ces "doublures" (Le Floch, 2002) ne connaissent-ils pas des difficultés à s'intégrer ? Quelles conséquences à cet emploi atypique ? Le TZR en est-il satisfait ou ne cherche-t-il pas à travailler davantage, quand bien même il a souvent choisi ce statut ?

<sup>1</sup> IUFM des Pays de la Loire - CREN (Université de Nantes).

<sup>2</sup> Les TZR, dont le statut est régi par le décret 99-823 du 17/9/99, succèdent au Titulaires Académiques, qui avaient un statut analogue, lors la déconcentration de la gestion du mouvement des professeurs du second degré.

Nous répondrons à ces questions en expliquant d'abord en quoi consiste ce travail atypique. Puis nous envisagerons les réponses que les TZR sont susceptibles de donner à ce type de situation. Nous étudierons ici quelques cas : le cas d'un enseignant qui a une longue expérience du métier, et deux cas de néo-titulaires en analysant leur capital relationnel, c'est-à-dire leur réseau socio-professionnel. Si nous n'utilisons pas le concept de "capital social", c'est à dessein. En effet notre démarche s'inscrit dans une démarche qui recherche "dans le principe d'une variation d'échelle une exceptionnelle fécondité, parce qu'elle rend possible la construction d'objets complexes et donc la prise en compte de la structure feuilletée du social" (Revel, 1996) qui s'est nourrie de l'analyse des réseaux sociaux de l'école anthropologique de Manchester<sup>3</sup>, ou encore de celles mobilisées par la microstoria (Levi, 1989). Néanmoins nous conservons le mot capital, puisqu'il peut produire des services tel le capital d'une entreprise sert la production.

### *Dispositif méthodologique*

Une enquête qualitative menée avec des entretiens semi-directifs (25 TZR), avec un suivi longitudinal sur trois ans, lorsque celui-ci a été possible ; en effet certains ont obtenu un poste fixe et n'ont pu par conséquent être suivis.

La collecte des réseaux sociaux professionnels par un générateur de nom inspiré de celui utilisé par Maurizio Gribaudo (1998), avec également un suivi.

Les réseaux professionnels sont ensuite cartographiés pour l'analyse. La cartographie a une visée exploratoire puisqu'elle permet en visualisant les données de donner certaines pistes d'analyse mais aussi une visée de présentation, le graphe cartographié étant à la fois une objectivation et un support au discours. Nous avons donc choisi de représenter graphiquement les relations en les inscrivant dans une carte stylisée de la zone de remplacement ou de la ville où se situe l'établissement concerné.

Les relations sont notées de 1, 2, 3 etc. dans la zone ; 101, 102, 103 etc. lorsqu'elles se situent dans un établissement ; 201, 202, 203 etc. lorsqu'elles se situent dans un autre établissement. La nature des relations d'ego est symbolisée par des disques aux trames de couleur différentes. La multiplicité<sup>4</sup> peut être figurée en outre par un symbole placé à côté du numéro de la relation. Les liens entre les relations sont figurés par des lignes. Chaque format de ces lignes symbolisant la nature de la relation.

## **1. Des emplois atypiques**

Le "Titulaire de zone de remplacement" - oxymore s'il en est, tant le mot "titulaire" est attaché à la stabilité alors que l'expression "zone de remplacement" impose la discontinuité des espaces et temporalités - exerce un travail que nous pouvons qualifier d'atypique compte tenu de ses caractéristiques.

Les TZR étaient 37 322<sup>5</sup> en 2001, formant 9,26 % du total de l'effectif des enseignants. Ils enseignent dans toutes les matières mais sont particulièrement concentrés dans certaines matières (15,2% des TZR enseignent les Lettres, 15,2% les Langues vivantes, 10,9% les mathématiques) et dans l'enseignement général (88,6% d'entre eux). Si nous prenons pour exemple l'académie de Nantes où nous avons enquêté, un TZR sur deux est sans classe à l'année, contrairement à tous les enseignants typiques en poste fixe qui sont titulaires de leurs classes, le "titulaire mobile" (Le Floch, 2002) est rattaché à un établissement où il est susceptible d'être appelé à tout moment pour remplacer un collègue absent. Il "navette" ainsi pendant l'année entre établissements, parfois éloignés de son domicile et parfois au cours de la même journée lorsqu'il est nommé sur plusieurs établissements. Nous avons rencontré des situations où le trajet

<sup>3</sup> Comme par exemple celle de J.-C. Mitchell (1969).

<sup>4</sup> Une relation peut avoir de multiples natures : collègue, collègue de la même matière, ami etc.

<sup>5</sup> Note d'information du MEN 00.52.

domicile-travail dépassait 60km (9 enseignants de notre population) alors même que l'enseignant résidait à l'intérieur de sa zone de rattachement. Parfois cette distance est beaucoup plus longue du fait que, néo-titulaire, il n'a pas obtenu l'Académie ou le département de son choix et a conservé son domicile d'élection (c'est le cas d'Anne, SES, 24 ans, ex-PLC de l'IUFM des Pays de la Loire, qui s'est mariée, habite Bordeaux, où son conjoint a un emploi et a travaillé à Pons, Charente Maritime, soit à 118km de son domicile en 2003-2004 puis à Rochefort, 157km).

Pour ce qui est de la nomination sur plusieurs établissements, il est arrivé à un TZR angevin d'être nommé sur trois établissements de la Sarthe distants entre eux de 12km, 18km et 20km ; la ville du domicile étant à 130km de l'établissement le plus lointain<sup>6</sup>.

À chaque fois la distance perturbe la vie de celui qui la vit, amputant les budgets-temps familiaux et professionnels. Ainsi Julie (SES, 29 ans), nommée sur deux établissements distants de son domicile de 94km, souligne l'amplitude horaire de ses journées (son temps de trajet aller-retour est de 2h30mn, ses deux établissements sont à 20 mn l'un de l'autre, et elle a 14 heures de cours dans l'un et 4 heures dans l'autre) : *"je ne connais pas de nourrice qui prenne un enfant à six heures et demie, surtout quand on le reprend à sept heures le soir (...). Cette année, j'aurais pas eu de premières les années d'avant, je serais pas organisée comme je suis organisée, c'est-à-dire que j'ai tout tapé sur mon ordinateur, j'aurais vraiment eu du mal à faire cours ! J'ai pas le temps de faire mes cours en fait"* signifiant ainsi qu'elle ne consacre plus beaucoup de temps à ses préparations et moins de temps qu'elle le souhaiterait à son enfant. D'ailleurs, le jour où elle n'a pas de cours et n'est pas obligée de se déplacer, elle garde son fils (3 ans) à la maison et ne travaille pas.

Certes dans un cas sur deux aussi, les TZR peuvent être affectés à l'année sur un poste demeuré vacant, souvent du fait d'un congé prolongé (maladie, formation) du titulaire, ou sur un "budget de moyens provisoires" (BMP). Dans ce cas le TZR est plus stable et sa mobilité se joue davantage d'une année sur l'autre. En effet, s'il lui arrive d'être nommé plusieurs années consécutives sur le même poste, c'est loin d'être systématique. Là aussi, il devra s'adapter aux changements que cela suppose comme le type d'établissement avec son projet, ses élèves, des nouveaux collègues et souvent des nouveaux manuels. Patricia (Espagnol, 37 ans) a renoncé de ce fait à organiser des voyages scolaires parce que *"quand on change chaque année on ne peut pas faire des projets"*.

Entre deux missions, ou lorsque son BMP est limité (ainsi Céline n'a que 14 heures de cours cf. infra), le TZR reste dans son établissement de rattachement, à moins que son chef d'établissement ne tolère qu'il reste chez lui, malgré les consignes des rectorats. Or, le taux d'occupation des TZR varie entre 60% et 70% au niveau national (Grignon & Vallet, 1999). Le TZR connaît donc une certaine intermittence, l'enseignant étant tantôt en remplacement, tantôt sans emploi d'enseignant, même s'il exerce quelques fonctions alternatives exigées par son supérieur hiérarchique dans son établissement de rattachement : soutien, surveillances, permanences au centre de documentation et d'information (CDI). N'est-il pas alors en situation de sous-emploi ? L'INSEE (Arnault, 2005) définit le sous-emploi : "toutes les personnes pourvues d'un emploi, salarié ou non, qu'elles soient au travail ou absentes du travail, qui travaillent involontairement moins que la durée normale du travail dans leur activité et qui étaient à la recherche d'un travail supplémentaire ou disponibles pour un tel travail durant la période de référence".

Pour ce qui concerne la première proposition de la définition, le TZR est en sous-emploi. En effet, s'il doit un temps de présence dans son établissement de rattachement de 18 heures pour un certifié, 15 heures pour un agrégé, les tâches auxquelles il est susceptible d'être affecté ne requièrent pas forcément un temps de préparation (surveillances de devoir, de travail autonome dans des salles informatiques ou au CDI). Il est donc en sous-emploi si on se réfère à la durée légale du travail de 35 heures. Il fait donc à ce titre partie des 1 197 000 personnes en sous-emploi en 2004 en France, soit 4,8% des actifs occupés. Sous-emploi particulièrement élevé

<sup>6</sup> Ce cas a été cité par un représentant syndical qui nous a accordé un entretien. Le TZR aurait finalement pu refuser un des établissements grâce à un appui de ce syndicat.

chez les jeunes (9,5% des 20-24 ans actifs occupés), ce qui est sans doute notre cas ici puisque ce statut est une voie fréquente d'entrée dans le métier. L'INSEE précise que le sous-emploi touche davantage le secteur tertiaire (93% des personnes sous-employées) et que le secteur de l'éducation en concentre une part non négligeable<sup>7</sup> (Arnault, 2005).

Mais qu'en est-il de la "recherche d'un travail supplémentaire ou disponibles pour un tel travail durant la période de référence" (deuxième proposition) ? Les TZR ressemblent-ils aux "64% des personnes en sous-emploi [qui] souhaiteraient travailler davantage et sont disponibles pour cela" ? Plusieurs TZR de notre population recherchent du travail (10 personnes). C'est à eux que nous nous intéresserons ici.

## 2. Chercher un travail

Nous avons choisi ici de "penser par cas" (Passeron & Revel, 2005) c'est-à-dire de fonder notre interprétation sur "l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une *singularité* accessible à l'observation" dont "la réhabilitation méthodologique" est récente mais concerne la plupart des sciences humaines. Nous en présenterons trois, qui montrent comment, en situation de sous-emploi, un enseignant peut être amené à chercher du travail.

### ■ Conserver un travail

Daniel (EPS, 55 ans)<sup>8</sup> a travaillé pendant 25 ans dans le même établissement puis est parti outre-mer pour réaliser un rêve de jeunesse, un *"projet que j'avais d'ailleurs depuis très longtemps"*. Trois ans plus tard, à son retour, il a perdu son poste et se retrouve TZR ce qu'il avait anticipé et qu'il accepte: *"Je suis très fier de cela et je ne regrette absolument rien"* dit-il. Il faut dire qu'il a rejoint - grâce à la bonification de points à laquelle il avait droit en rentrant d'un territoire d'outre-mer - son département d'origine. Non seulement il assume son statut mais il ne se plaint même pas des nominations hors-zone<sup>9</sup> : *"L'île d'Oléron ça me faisait 170km par jour. Pour deux semaines (...) Si mon remplacement s'était prolongé je me serais arrangé. Il y a des campings, je prenais un bungalow. (...) après tout c'est mon problème à gérer si on m'appelle à 80-90 km de chez moi... j'y vais... c'est mon lot hein !"*

Il souhaite de préférence des remplacements longs pour pouvoir véritablement travailler : *"des remplacements de courte et moyenne durées c'est quand même un peu plus de la garderie. Vraiment. On nous demande, au niveau des inspecteurs, de plancher sérieusement sur le problème du projet d'établissement, construire des choses, c'est normal, c'est très bien. Construire tout en fait : les évaluations, le choix des activités par rapport aux installations et c'est devenu très cadré, qu'on accepte ou qu'on n'accepte pas, c'est très cadré. Il me paraît difficile de rentrer dans un "match" entre guillemets, d'arriver pour 3 semaines. Certes dans le meilleur des cas, il y a un bon projet en EPS, avec éventuellement toutes les séances, les leçons qui sont déclinées. Néanmoins les activités sont très variées et quand on n'a pas de recul par rapport à une activité... Par exemple, j'arrive ici et je trouve beaucoup de courses d'orientation. Sur une activité comme ça, je n'ai aucun vécu. C'est comme ça je n'ai aucun vécu pédagogique. Je ne me sens pas à faire n'importe quoi"*.

Daniel présente par conséquent un véritable souci de respecter les instructions officielles, en témoigne sa référence au projet d'établissement et à l'inspection. Cependant il a aussi un souci pour les élèves : faire de la *"garderie"* n'est pas un attribut de sa profession d'enseignant. Il a donc pour objectif de participer à l'efficacité du système. L'idéal est donc pour lui d'obtenir des remplacements à l'année où il peut mener une véritable activité pédagogique.

<sup>7</sup> Mais cette publication ne donne aucune information sur le % d'enseignants en sous-emploi.

<sup>8</sup> Cet enseignant, bien que son nom soit anonymé, l'est peu puisque les noms de lieux ne le sont pas. Cependant comme il a déclaré qu'il n'a *"rien à cacher"*, nous avons pris cette liberté.

<sup>9</sup> Au premier entretien, sa zone est Sud Charente Maritime.

Il vit par conséquent très mal le sous-emploi qu'il a connu à deux reprises pendant la période de notre enquête : 2 semaines en 2003-2004, et 27 semaines consécutives en 2004-2005. La première expérience, bien que brève, est qualifiée la même année de *"très inconfortable. Si je caricature, j'avais plus l'impression d'être là pour faire le café, ranger les ballons, aller aux relations avec l'administration, aller au casier, ramener, et puis c'est tout. On peut être appelé pour des classes, des surveillances. Pour des compléments par exemple de CDI, des choses comme ça. Jamais on m'a appelé. J'ai demandé. On m'a dit : Ben oui, voyez avec les collègues. Bon. Je sais que sur un plan syndical, justement, on ne doit pas tomber dans ce travers-là. Moi, sur un plan personnel je l'aurais fait parce que je m'ennuie autrement. C'est pour cela que la situation de remplacement me convient beaucoup mieux"*.

Daniel se prête donc à ces occupations qui, lorsqu'elles sont détachées de l'exercice du métier, apparaissent comme des tâches indues à la plupart des TZR enquêtés. Non qualifiées, elles conduisent l'enseignant à affirmer que sa situation est *"inconfortable"* et qu'il aurait même accepté de faire des tâches déqualifiées pour se sentir exercer. En effet, les tâches de CDI données aux TZR ne sont pas des plus gratifiantes. De nombreux documentalistes veillent à la sauvegarde de leur propre qualification, en refusant de laisser aux remplaçants des opérations de prêt ou de catalogage, qui signifieraient que tout le monde peut exercer leur métier. Les documentalistes n'accordent donc que de simples tâches de magasinier aux TZR. En souhaitant même effectuer ce type de tâche, Daniel renonce à être dans la norme syndicale, pour laquelle un enseignant peut refuser toutes tâches qui ne correspondent pas à sa qualification. Pourtant son engagement syndical est ancien et son adhésion<sup>10</sup> est éloignée de l'"engagement post-it" opportuniste et précaire des nouveaux syndiqués (Ion, 1997). On aurait donc pu trouver chez lui un comportement plus hostile à ces occupations.

Pour éviter les périodes de sous-emploi et les remplacements de courte durée, puisqu'il éprouve le besoin d'avoir du temps pour travailler de manière satisfaisante, il cherche lui-même ses remplacements. Il nous explique sa stratégie : *"je recherche un remplacement plutôt de longue durée que de courte durée. C'est ce que j'ai fait depuis 2 ans, parce que je suis ancien dans le coin, les collègues ont des plans. Je téléphone, je trouve un coin. Je téléphone. Je me planque pas ! Je téléphone au Rectorat, je dis il y a un poste là-bas, ça m'intéresse. Donc j'ai demandé un poste de remplacement à l'année à Pons, je l'ai eu. Après l'année dernière il y a eu à l'année aussi à Gémozac. A 2km de chez moi. Je l'ai proposé, je l'ai eu. Les remplacements à l'année, j'hésite à demander hors-zone. J'ai demandé pourtant, à la frontière de la zone, à 10km de Gémozac, et il a fallu que je fasse preuve de beaucoup de diplomatie pour essayer de leur expliquer qu'un agent qui était dans de bonnes conditions était un peu plus performant que quelqu'un qui y allait à reculons. Qu'il y avait 10km et que c'était un peu ridicule de mettre quelqu'un qui viendrait de Royan<sup>11</sup>... avec les indemnités... alors que moi je leur demandais rien. Un remplacement à l'année m'intéresse profondément sur le plan professionnel. Minimum un an de stabilité. Vous voyez j'ai mon casier, je suis tout content d'avoir mon casier, d'avoir mes élèves"*.

Pour chercher et maximiser ses chances d'obtenir un remplacement, il se sert donc des ressources relationnelles qu'il a pu accumuler du fait de son ancienneté dans le département. En glanant des renseignements sur les absences dans sa discipline dans sa zone et même au-delà, il développe une véritable stratégie de réseau.

L'utilisation d'un réseau social pour chercher du travail est "classique", elle a d'ailleurs fait l'objet d'une analyse canonique de la recherche sur les réseaux sociaux avec le livre de Mark Granovetter, *Getting a job* (1974) où il montre que les étudiants d'Harvard mobilisent de manière préférentielle leurs liens faibles – relations rarement côtoyées, au contenu peu signifiant<sup>12</sup> – pour trouver un emploi. C'est la "force des liens faibles". Analysons donc ici de manière plus approfondie les liens qu'est susceptible de mobiliser Daniel.

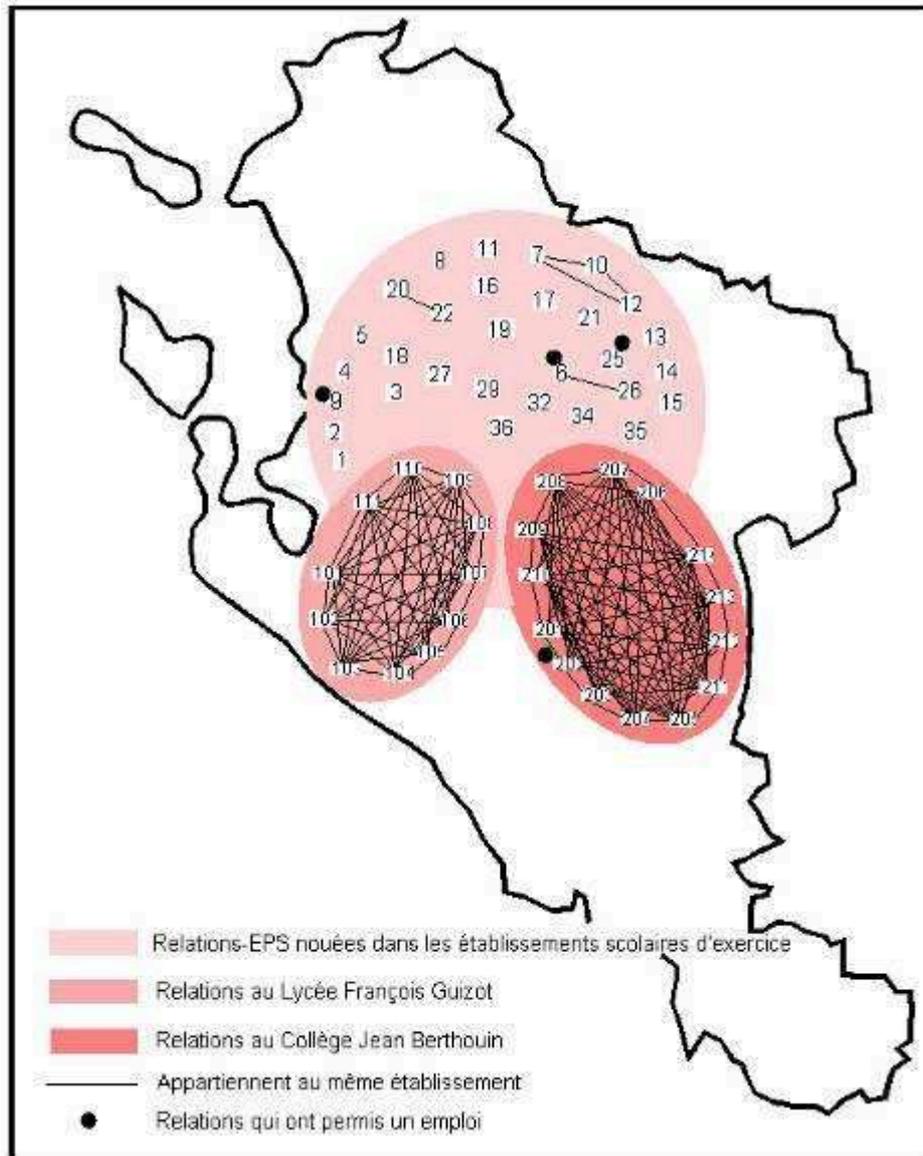
<sup>10</sup> Il mentionne dans un entretien toutes les dimensions idéologiques qui l'ont fait adhérer à un syndicat et pas à un autre.

<sup>11</sup> C'est la ville hors-zone où il est en poste à la date de cet entretien.

<sup>12</sup> A contrario des liens faibles, les liens forts comme les relations amicales et familiales.

Son réseau est étendu et diversifié puisqu'il a plusieurs composantes : une composante EPS qui comprend 35 personnes-ressources (numérotées de 1 à 35), des composantes liées aux établissements dans lesquels il a été nommé (nous avons recueilli deux de ces réseaux).

Figure 1 - Le réseau professionnel de Daniel



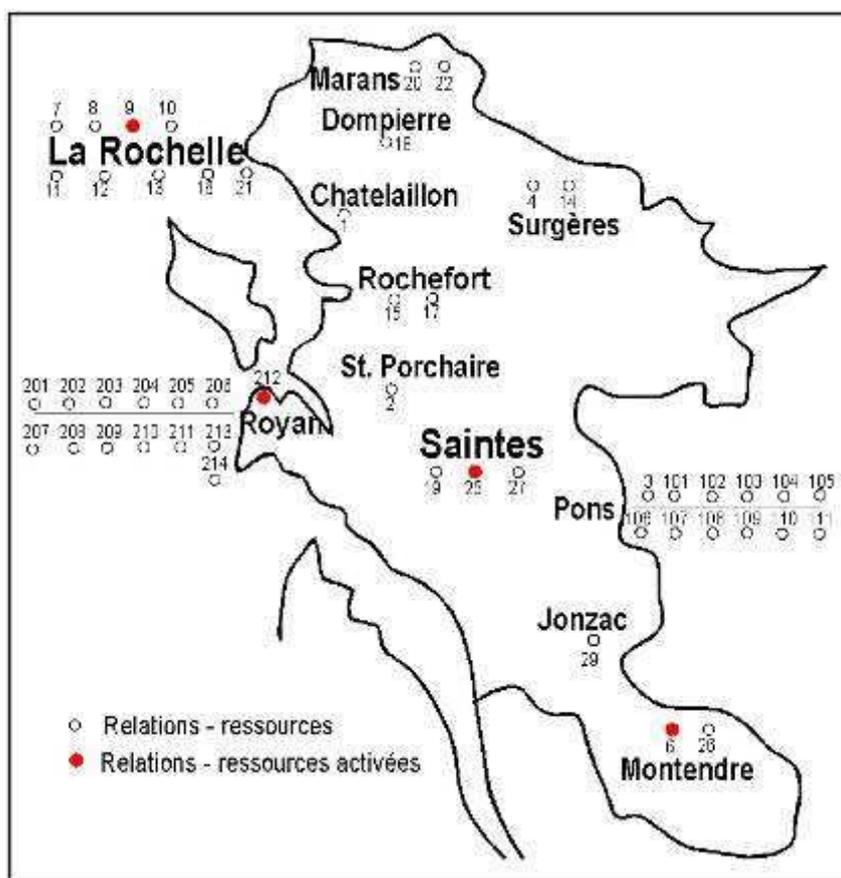
Le sous-réseau EPS est majoritairement composé d'anciens élèves, que Daniel a connu dans l'établissement où il a été stable pendant 25 ans, devenus professeurs d'EPS. Le nombre est étonnant quand bien même la durée d'accumulation de ce "capital relationnel" est longue. Mais il faut le situer dans le contexte EPS : dans les années 80-90 on y a connu une explosion du nombre des postes qui a permis à de nombreux jeunes d'entrer dans le métier et d'être nommé dans leur département d'origine. C'est un type de relations qui s'inscrit particulièrement bien dans ce qu'on nomme la logique du carnet d'adresses (Degenne & Forsé, 1994), bien qu'il ait développé des liens forts avec certains d'entre eux du fait de la temporalité longue dans laquelle ils s'inscrivent (Lanéelle, 2007). À ceux-là, Daniel a rajouté à son réseau professionnel d'autres

enseignants d'EPS : le fils d'un ami professeur (1), la sœur de Daniel, elle-même enseignante d'EPS (5), une ancienne stagiaire (34), l'IPR (9) et les enseignants d'EPS côtoyés dans les établissements (107 à 111 et 206 à 210).

S'ajoutent deux sous-réseaux constitués dans les établissements où figurent des relations diverses avec l'administration, des collègues d'autres matières et des agents (sous-graphe constitué à Pons par les relations de 101 à 111 et celui constitué à Royan par les relations de 201 à 214).

Ce réseau est efficace. On voit que son activation lui a procuré la connaissance de remplacements à effectuer. En effet, 6 a permis à Daniel de faire un remplacement à Montendre, 25 l'a informé d'un remplacement à Saintes, 212 l'a informé du second remplacement à Royan en 2005-2006 : "le directeur adjoint a bougé. Elle avait envie de m'avoir. Oui, elle a beaucoup bougé". Quant à 9, qui est IPR, il l'informe régulièrement des absences lorsqu'il en a pris connaissance. De plus le réseau étant spatialement étendu sur tout le département, il multiplie les ressources dont Daniel peut disposer à Rochefort, St Porchaire etc. et même au-delà. La zone a été élargie depuis le premier entretien, Daniel peut donc être amené à exercer jusqu'à Marans c'est-à-dire dans tout le département.

Figure 2 - Lieux d'exercice des relations - ressources de Daniel



Notons tout de même que la stratégie n'est pas toujours couronnée de succès puisqu'elle a échoué en 2004-2005 pour un remplacement que lui avait signalé un ancien élève (25) et qu'il en a fait "une grosse déprime" et en éprouve une certaine amertume : "j'ai fait une tentative de remplacement, enfin y'avait un remplacement à faire sur Saintes, qui m'intéressait énormément. Oui. C'était pas loin. Congé maternité jusqu'à pratiquement la fin de l'année. Et puis la règle administrative ! Bon OK c'est comme ça, j'appartiens à une administration, je me plie à la règle

*administrative. Y avait un TZR disponible sur Saintes, donc il coûte moins cher, on le prend mais ce qui m'a un petit peu froissé c'est que (...) les activités correspondaient exactement à mes compétences (...) y'a qu'une chose qui compte c'est la calculette".* Sans travail, en effet, l'individu se retrouve en dehors du collectif de travail alors qu'aujourd'hui la norme est d'être actif, autonome, performant, dynamique (Boltanski & Chiapello, 2000). Ne pas obéir à cet impératif l'a donc conduit à la dépression.

Mais tous n'ont pas ce capital relationnel qui permet d'agir afin d'exercer le métier. D'une part tous n'ont pas l'ancienneté de Daniel, d'autre part, tous n'ont pas une discipline qui s'y prête, et par conséquent un important réseau-ressource mobilisable dans le temps.

Ainsi les néo-titulaires ne disposent d'aucun capital relationnel initial. Certains vont néanmoins constituer un réseau social local permettant de s'intégrer. Là aussi nous verrons "un cas" qui pose la question de la légitimité de la recherche d'un travail dans n'importe quelles conditions.

### ■ Démarrer dans le travail

Véronique (Histoire-Géographie, 26 ans) est néo-titulaire, TZR par extension des vœux. Elle a fait le remplacement d'une collègue en congé de maternité dans son lycée de rattachement au premier trimestre. Ensuite, au second trimestre elle n'a plus eu de classe mais elle est intervenue : *"en soutien en Seconde, Première et Terminale et je fais des heures de CDI"* pour compléter ses 18 heures de présence dans l'établissement. Cependant, *"depuis la rentrée d'avril, j'ai pas fait d'heures de soutien parce que le proviseur adjoint ne m'en a pas donné"*. Nous pouvons donc considérer que Véronique est en sous-emploi dans la mesure où 18 heures de présence dans un établissement ne saurait être considérées comme un temps plein dans la mesure où elle ne fait alors ni préparation de cours, ni correction de devoirs, ni même de suivi d'élèves puisqu'elle n'a plus d'heures de soutien.

Tout est en place par conséquent pour que cette situation de sous-emploi soit mal vécue. D'ailleurs elle dénonce l'administration *"c'est vrai qu'on a un peu de mal avec l'administration (...) quand on va voir le proviseur adjoint (105 cf. figure infra), pour lui demander des heures de soutien, et justifiées ! il nous dit qu'on va m'occuper à d'autres choses. Par exemple je suis allée le voir avant les vacances d'avril pour lui dire que ce serait bien de faire encore du soutien aux Term'. Que c'était le moment de l'année où ils en avaient le plus besoin à peu de temps du bac et il m'a dit :*

*- Pendant la grève<sup>13</sup> est-ce que vous avez eu des élèves ?*

*- Non c'était la grève j'en ai pas eu.*

*Alors il m'a dit :*

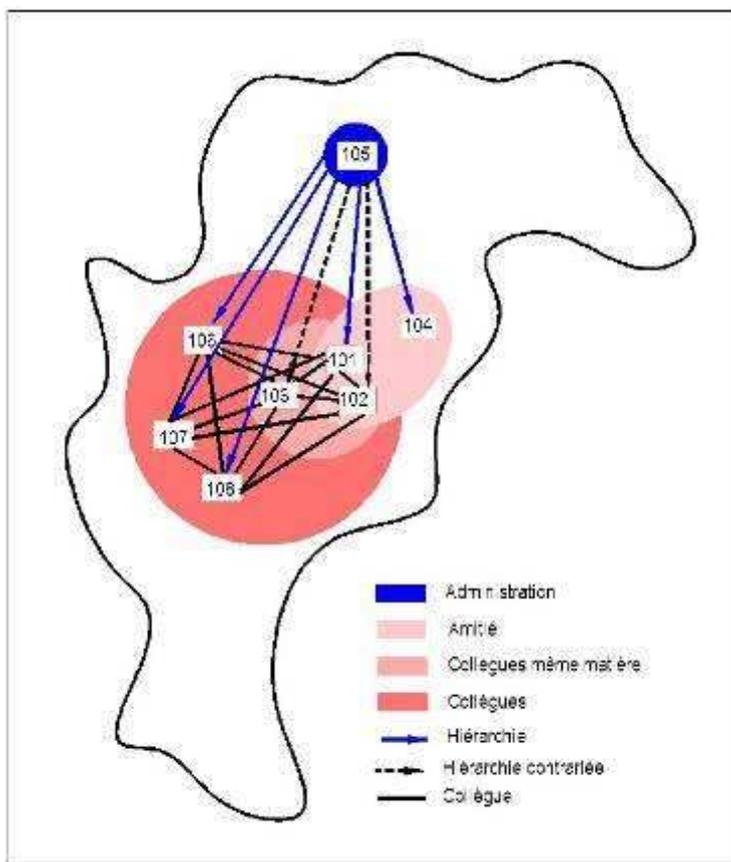
*- Bien alors, c'est qu'ils n'en ont pas besoin.*

*- Il y a eu pendant ce moment-là des heures de cours mais c'est vrai qu'on a eu des jours où les élèves étaient mobilisés... où il y avait pas d'élèves. Donc ça se passe pas très bien. Parce qu'il veut utiliser les TZR à autres choses, il dit qu'il veut rentabiliser (...) Parfois on a l'impression d'être de la ressource mais c'est pas de la ressource humaine. Voilà !"*

Véronique cherche donc du travail puisqu'elle a mené une démarche auprès du chef d'établissement pour la poursuite du soutien. Ses relations difficiles avec l'administration de son établissement s'expliquent par le fait qu'elle désire travailler et en a eu de trop rares occasions pendant l'année : seulement pendant un trimestre.

Or, Véronique a su construire un réseau : *"moi, cette année, je me suis dit que bon, fais pas ton escargot ! va voir les profs et puis essaye d'être naturelle et assez ouverte et voilà !"*

<sup>13</sup> Grèves de 2006 au sujet du Contrat Première Embauche (CPE).

Figure 3 - Le réseau de Véronique<sup>14</sup>

Dans son réseau figurent "Mathieu (101, même matière), c'est LE PROF de la salle des profs. Un peu la grande gueule, celui qui chante, qui a toujours... je pense... un personnage. Et là c'est Mathieu, et j'ai un très très bon contact avec lui !"; Claire (102) qui "m'a proposé plusieurs fois de passer chez elle le dimanche...", et Marie (102) qu'elle a hébergée "lors des conseils de classe pour pas qu'elle fasse la route" parce qu'elle habite loin. Elle cite en outre une assistante d'Allemand (104) avec laquelle elle est devenue amie (elles ont le même âge), un professeur avec lequel elle joue au badminton, deux professeurs, d'autres matières, avec lesquels elle a eu l'occasion de faire les TPE alors qu'elle était en remplacement au premier trimestre. Son réseau est donc assez large : 8 relations alors qu'en début d'année elle ne connaissait personne<sup>15</sup> ; certains liens sont déjà multiplexes, les relations sont diversifiées puisque les âges vont de 28 ans à 55 ans, les deux sexes sont représentés, quatre collègues d'autres matières sont cités. On retrouve déjà la même diversité de relations qu'ont les enseignants en poste fixe de certains cercles qu'avait analysé Yves Dutercq (1993). Ceci prouve la capacité de Véronique à nouer des relations et celle de ses collègues à l'accueillir. Mais l'intérêt de ce parcours tient dans le fait que la recherche de travail de Véronique s'accompagne de pratiques peu conventionnelles.

Marie (102) lui a fait "cadeau d'une semaine de cours". Probablement parce qu'elle se plaignait de ne pas enseigner et cherchait du travail. Peut-être aussi parce qu'elle était soucieuse de conserver ou de développer des compétences et qu'elle appréciait cet exercice de pratique accompagnée ?

<sup>14</sup> La forme de la commune de l'établissement est vague pour préserver l'anonymat.

<sup>15</sup> Certains TZR ne mentionnent dans ces conditions que 2 ou 3 relations.

Ce don était singulier, Véronique l'a bien senti puisqu'*"On l'a pas dit à l'administration. Elle (Marie, 102) était présente quand je faisais le cours. Elle était au fond de la classe. Et c'est vrai qu'on s'est posé la question, si l'administration avait eu l'écho de ça. En sachant qu'on a pas de très bons rapports avec l'administration, on peut nous, on peut avoir des ennuis. Mais ça va. Rien n'a été su, les élèves n'ont pas... n'ont rien dit."*

Première pratique non-conventionnelle : en effet, les relations hiérarchiques avec l'administration sont contrariées, puisque Véronique exerce sans leur autorisation avec la complicité de sa collègue Marie (102).

Seconde pratique non-conventionnelle : ce qu'elle a fait en soutien.

*"C'était pas vraiment du soutien, c'était plutôt du cours parce que je rattrapais des choses qui avaient pas été... pas été... bien faites. Je sais pas si c'est mal préparé ou parce que c'est les élèves qui avaient pas très bien compris..."*

- *Qui décidait que ce n'était pas bien fait ou pas bien compris ?*

- *Et bien... euh... en fait c'est... ce qu'il y a, c'est... qu'on a un collègue [il s'agit de son ami Mathieu], c'est la première année qu'il a des terminales et ça ne se passe pas bien (...) Et je me suis rendue compte que les élèves ne comprenaient pas bien les choses. Donc mon soutien s'est transformé en reprise des cours.*

- *C'est vous qui avez jugé, ou c'est ce collègue qui le sentait ?*

- *Non, c'est pas trop le collègue... c'est plutôt mon autre collègue...*

- *Et qu'est-ce qu'il en dit lui ?*

- *Bon... C'est... Il sait pas vraiment ce que j'ai fait avec sa classe. Et je lui ai pas dit : bon ce concept ils ne l'ont pas maîtrisé. J'ai un peu caché la vérité... et d'ailleurs par rapport à cela ça a pas été très évident de gérer le soutien parce qu'en fait je demandais à ma collègue avec laquelle ça se passe bien, ce qui était important pour les élèves. Sur le programme, ce qu'il fallait qu'ils sachent"*

Pratique peu déontologique s'il en fut. Ainsi, si Véronique parvient à travailler, elle le fait en contrariant les règles (de l'administration, de la déontologie entre collègues).

Ce "cas" nous rapproche ici des cas des casuistes. Quelle légitimité à ces pratiques ? La "bonne volonté" exprimée dans la recherche de travail les justifie-t-elle ? Quelles réponses peuvent donner les hiérarchies dans ce cas ? Nous ne répondrons pas à cette question, son intérêt étant simplement de soulever des problèmes qui se posent dans les établissements. L'examen d'un dernier cas retiendra notre attention.

#### ■ **Chercher du travail... ailleurs**

Céline (SES, 29 ans) aussi est un cas singulier puisqu'elle est sur deux établissements du Val de Marne en sous-service *"j'ai un établissement où j'ai une seule classe de seconde. Et l'autre établissement où j'ai seconde et première"*. L'un facile au *"public assez diversifié (...) plutôt classe moyenne voire cadre supérieur d'origine familiale... avec d'assez bons éléments, enfin, certains avaient des difficultés mais très très calmes, très très sérieux dans l'attitude, et voire des très bons éléments dans la classe, moteurs quoi !"*. Par contre l'autre lycée est difficile : *"classé en zone prévention violence où depuis le début de l'année il y a eu des événements très graves.(...) Et où je suis en sous-service, donc je fais des heures de soutien... Ou alors, bon ..."*

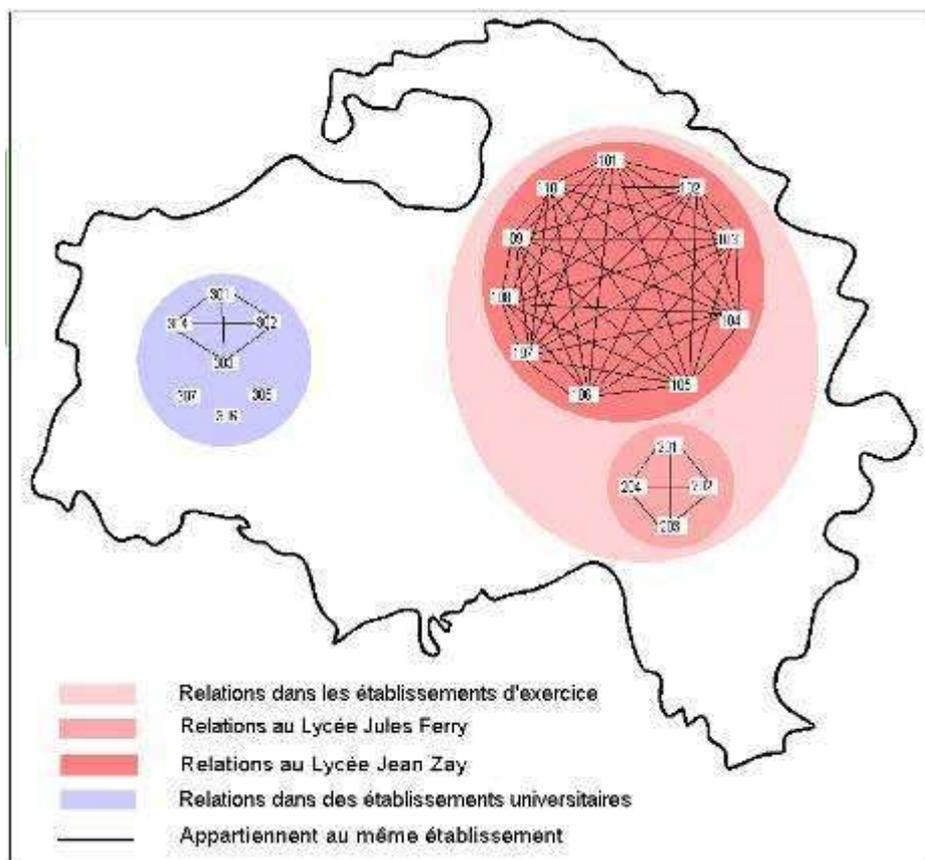
Que signifie ce *"ou alors, bon ?"* quand par ailleurs elle nous dit à la fin de l'entretien, hors enregistrement, *"tout compte fait ça m'arrange d'être TZR" ?*

Sa singularité tient également à son parcours. Elle a préparé le CAPES en même temps qu'un DEA. Reçue aux deux, elle raconte : *"j'ai eu la vocation de la recherche, à la fin de mon DEA (...) j'ai été en congé sans solde pendant un an. Et à la fin de cette première année de congé sans*

*solde, j'ai eu un poste de moniteur et du coup, j'ai été détachée dans l'enseignement supérieur pour exercer le monitorat qui m'a valu le stage puisqu'à la fin des deux années, j'ai été titularisée par les commissions. Donc, sans inspection, sans rien, enfin sans... formation ! Et, euh, voilà, après j'ai été détachée deux ans sur un poste d'ATER Et puis voilà ! Donc là, ça se terminait ATER !"*

L'enseignement dans l'enseignement secondaire n'est donc pas son premier choix, la position d'ATER étant généralement liée à la recherche d'un emploi à durée indéterminée à l'Université. Elle dit néanmoins s'intéresser à son enseignement et avoir suffisamment d'autorité pour l'exercer. Mais observons la configuration de son réseau professionnel.

Figure 4 - Le réseau professionnel de Céline



Réseau bien différent de celui de Daniel si nous utilisons les mêmes critères de construction. En effet, si celui de Daniel est entièrement organisé dans l'enseignement secondaire, celui de Céline reste lié "professionnellement" à l'Université. Son réseau garde donc les traces de son parcours à moins qu'il ne révèle... des relations-ressources pour travailler davantage... ailleurs.

De plus, elle a *"toujours une recherche en cours avec des membres de [son] laboratoire"* (301, 302,303 et 304) et son budget-temps, révèle un temps stratégique. Lorsque nous lui demandons à la fin de l'année scolaire de raconter comment elle organisait ses journées elle nous avoue après quelques détours : *"L'université c'est moins urgent ? (...) Mais quand je m'engage dans quelque chose... c'est le problème. Quand on s'engage dans quelque chose après on est pris par les appels à rendre quelque chose. Donc... mais... mais bon vis à vis du lycée c'est l'attente des élèves et puis mon attente aussi. Mais je dois dire que les fois où j'ai vraiment, où j'avais vu que je le ferais pas... je faisais plus rapidement mes cours. Par exemple au mois de décembre,*

*j'avais une étude à... je m'étais engagée sur une étude. J'aurais jamais du le faire et je n'en finissais plus, et je travaillais avec 3 collègues de mon labo et... et je faisais mes cours mais euh... j'aurais pu les approfondir trois fois plus. Et je l'ai pas fait.*

*- Et ça s'est moins bien passé avec les élèves ?*

*- ... Ben peut-être. Les premières non. Je maîtrisais vraiment, il n'y avait pas de difficulté intellectuelle donc... avec les secondes, j'ai probablement manqué de recul, de temps, pas de temps de préparation vraiment, mais de temps d'affinage. Peut-être de varier les exercices que je leur ai fait faire... c'est-à-dire que j'aurais pu..."*

Et son activité extra-scolaire déborde encore plus dans la mesure où elle fait des heures à l'Université. Elle se justifie d'une certaine manière en invoquant qu'elle est "couverte" par son proviseur : *"Sauf que mon chef d'établissement le sait parce que j'ai demandé un cumul de rémunération pour l'activité de recherche que je mène. Et pour les quelques cours que j'ai fait. Parce que j'ai fait 3-4 cours, donc il le sait. Et puis je lui ai demandé une absence, une autorisation d'absence, il y a 15 jours parce que j'étais à un colloque, donc il sait mon activité, il l'a toujours bien acceptée".*

Elle cherche donc bien du travail mais le cherche dans l'enseignement supérieur. Les contacts soigneusement mentionnés avec des chercheurs de trois établissements universitaires différents sont sans doute entretenus à ces fins (301 à 307).

Recontactée en 2006, elle m'annonce avoir été nommée dans l'enseignement supérieur après avoir tenté plusieurs fois d'être recrutée les années précédentes. Céline a donc déployé une stratégie de fuite. "Celles-ci peuvent prendre des formes plus ou moins radicales et plus ou moins visibles : il y a d'abord l'abandon pur et simple de la profession, ce qui est assez rare en France étant donné que la sécurité de l'emploi est actuellement une valeur très prisée sur le marché du travail. Il y a également la possibilité de partir vers d'autres fonctions dans l'enseignement" (van Zanten & Gropiron, 2002) possibles ici parce que Céline disposait déjà d'un diplôme qui permettait un autre travail à l'intérieur même de la fonction publique. Mais peut-on réellement parler de fuite dans son cas puisque la recherche d'emploi était engagée avant même qu'elle ne rencontre les difficultés d'une affectation sur deux établissements dont l'un difficile ? Toujours est-il que d'autres enseignants dans notre population ont fui, mais ces stratégies étaient invisibles dans leurs réseaux professionnels puisqu'elles étaient davantage orientées vers un repli sur la sphère familiale.

## Conclusion

Les TZR peuvent être confrontés à un exercice professionnel atypique marqué par l'alternance entre des périodes de remplacement, où ils exercent effectivement leur profession et des périodes où ils sont certes présents dans des établissements mais sans classe, sans responsabilité d'enseignement hormis, parfois, quelque soutien ou aide ponctuelle à leurs collègues. Nous avons qualifié ces périodes de sous-emploi puisque la durée de leur travail est inférieure à la durée légale des enseignants et que certains cherchent à travailler davantage.

Pour ce faire, ils mobilisent ou construisent des réseaux sociaux professionnels qui deviennent des ressources pour travailler. Ces relations leur permettent d'obtenir des remplacements ou d'obtenir des tâches d'enseignement même lorsqu'ils n'ont pas de classe. Les enseignants qui ont une longue expérience professionnelle ancienne peuvent bénéficier de ressources relationnelles anciennes, plus propices à la mobilisation pour trouver du travail tout particulièrement dans certaines matières. Pour les jeunes enseignants, la construction du réseau reste à faire.

Chercher un travail est devenu un impératif dans notre société, en effet le chômeur comme la personne en sous-emploi sont toujours soupçonnés de l'être volontairement. Les notions économiques de "chômage volontaire" (des néoclassiques à Milton Friedman) ou de "trappe à

inactivité" jettent "scientifiquement" le discrédit sur ces personnes qui préféreraient substituer l'oisiveté au travail grâce aux allocations chômage. Le TZR est aussi suspecté ; ainsi Louise a subi des propos vexatoires. Des proches lui ont même reproché "d'être payée à ne rien faire". Il ne faut donc pas s'étonner s'ils cherchent du travail.

### Bibliographie

ARNAULT S. (2005), « Le sous emploi concerne 1,2 million de personnes », *INSEE Première*.

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO È. (2000), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

CASTEL R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

DEGENNE A. & FORSE M. (1994), *Les réseaux sociaux*, Paris, Colin.

DUTERCQ Y. (1993), *Les professeurs*, Paris, Hachette Éducation.

GRANOVETTER M.S. (1974), *Getting a job*, Cambridge, Harvard University Press.

GRIBAUDI M. (dir.) (1998), *Espaces, temporalités, stratifications*, Paris, Editions de l'EHESS.

ION J. (1997), *La fin des militants ?*, Paris, Les éditions de l'Atelier.

LE FLOCH M.-C. (2002), *L'enseignant et sa doublure. Qualifications et division du travail aux marges du système éducatif*, Thèse de doctorat, Université de Lille.

LEVI G. (1989), *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le piémont du XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Gallimard.

MITCHELL J.-C. (1969), *Social Networks in urban situations*, Manchester University Press.

PASSERON J.-C. & REVEL J. (2005), *Penser par cas*, Paris, Editions de l'EHESS.

VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M., ROBERT A.D. (2002), *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute.