Année 2012- 2013

Nathalie LAUDE

LE TITULAIRE REMPLACANT DANS LE PREMIER DEGRE EN GUADELOUPE : VERS LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE

Mémoire Master 2 **F**ormation de **F**ormateurs d'**A**dultes
Réalisé sous la direction de Cynthia Frénet, IEN
et la co-direction de Patrick Picot, MCF à l'IUFM de Guadeloupe

IUFM de Guadeloupe
Université des Antilles et de la Guyane

Remerciements

- A Cynthia Frénet, IEN et directrice de mon mémoire, pour la qualité de son accompagnement, sa disponibilité, son attention et ses conseils.
- A Patrick Picot, MCF à l'IUFM de Guadeloupe, pour son expertise, son regard critique et ses encouragements.
- Aux personnes qui m'ont aidé dans mon processus de recherche en participant aux entretiens.
- A ma famille pour sa patience et son soutien.

Liste des abréviations

ASH : Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés
ATSEM : Agent Territorial Spécialisé d'Ecole Maternelle
AVSi : Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel
BFC : Brigade Formation Continue
B2i : Brevet Informatique et Internet
CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur
CAPA-SH : **C**ertificat d'**A**ptitude **P**rofessionnelle pour les **A**ides spécialisées, les enseignements adaptés et la **S**colarisation des élèves en situation de **H**andicap
CLIS : Classe d'Inclusion Scolaire
CM2 : Cours Moyen deuxième année
CREFOC : Cellule Rectorale de la Formation Continue
CP : conseiller pédagogique
DAASEN : Directeur Académique Adjoint des Services de l'Education Nationale
DIFOR : Division de la Formation continue
IEN : Inspecteur de l'Education nationale
IENA : Inspecteur de l'Education Nationale Adjoint au DAASEN pour le premier degré
IMF : Instituteur Maître Formateur
E.P.S : Education Physique et Sportive
MS : Moyenne Section de maternelle
NPS : Nouveau Professeur Stagiaire
PAF : Plan Académique de Formation
PAI : Projet d'Accueil Individualisé
PE : Professeur des Ecoles
PPMS : Plan Particulier de Mise en Sûreté
PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative
PS : Petite Section de maternelle
RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
TMB : Titulaires Mobiles Brigade
TMBFC : Titulaires Mobiles Brigade de Formation Continue
TPS : Toute Petite Section de maternelle
TR : Titulaire Remplacement
ZIL : Zone d'Intervention Localisée

SOMMAIRE

INTRODUCTION…….….....P06

I) LES REFERENCES SCIENTIFIQUES ET INSTITUTIONNELLES SUR LA QUESTION DU TITULAIRE REMPLACANT……..……..…….P08

I.1. Les Titulaires Remplaçants : des personnels au service de la régulation du système éducatif ……..….P 08
I.1.A) Le remplacement : une fonction permettant une flexibilité du système éducatif.…….....P 08
I.1.B) Le remplacement au premier degré dans l'académie de la Guadeloupe ….……....P 12
I.1.a) Un élément à prendre en compte : l'isolement géographique ……..….P 12
I.1.b) Quelques données sur l'académie en matière de remplacement ……..…..P 13
I.1.c) La circonscription observée……..…..P 15
I.2. Le TR : une fonction particulière du professeur des écoles……..…P 15
I.2.A) La formation initiale et continue du TR.……...…….....P 15
I.2.B) Les missions et obligations du TR..……..……....P 17
I.3. L'identité professionnelle du TR : une construction problématique……...P 18
I.3.A) Réflexions sur l'identité professionnelle.…..…….....P 18
I.3.a) L'identité personnelle ou « l'identité pour soi » ……..P 18
I.3.b) Les dilemmes identitaires……...P 19
I.3.c) L'identité professionnelle comme processus d'identification professionnelle…….P 20
I.3.d) L'identité professionnelle : un compromis entre « soi » et « autrui »…….P 20
I.3.e) La reconnaissance professionnelle……..P 22
I.3.B) La place des représentations……...P 23
I.3.C) Interactions et milieu d'exercice……P 24
I.3. D) La formation professionnelle…….P 26

II)LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE……...P 28

II.1. Les Caractéristiques de la Population ……P 29
II.1.A) La population A……..…..…….……P 29
II.1.B) La population B ……..…..P 30
II.1.C) La population C ……. ……..…P 30
II.2. Les outils utilisés : les grilles d'entretien semi-directifs……..P 31
II.3. Le déroulement des entretiens semi-directifs……...P 31
II.3.A) Les entretiens avec les TR …….……..….P 32
II.3.B) Les entretiens avec les PE en poste et les directrices d'école ……...P 33
II.3.C) L'entretien avec l'IEN de circonscription ……..……..P 33
II.3.D) L'entretien avec les acteurs de la formation……. P 34

III) PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS ……..……..…….P 34

III.1) Les représentations des acteurs sur la fonction de TR……..… P 35
III.1.a) La vision des TR……P 35
III.1.b) Représentations croisées des PE en poste et des directrices d'école ….……..……P 39

III.2) Le milieu d'exercice……..……..P 42
III.2.a) La vision des TR…….……P 42
III.2.b) Les conceptions des PE en poste ……..... P 47
III.2.c) L'avis des directrices d'école…….……P 50
III.3) La formation continue des TR…….…… P 53
III.3.a) Etre remplaçant : un savoir avant tout expérientiel…….……...P 53
III.3.b) L'ingénierie des formations académiques……...…P 53
III.3.c) La réalisation effective du stage : l'avis des TR……...P 55
III.3.d) Les pratiques des formateurs : les propos d'une conseillère pédagogique…….….P 57
III.4) Analyse critique de cette recherche…..……..……...P 59

IV) DISCUSSION ET PROPOSITIONS POUR LE CHANGEMENT…..…..…...P 60

IV.1) Evolutions possibles du dispositif de formation académique existant…..……P 64
IV.1.A) Analyser et concevoir le dispositif…….…….P 64
IV.1.B) Réaliser le dispositif…….…..……...P 65
IV.1.C) Evaluer le dispositif ……..……P 67
IV.1.D) Quelle posture possible pour le formateur ?.....P 67
IV.2) Favoriser l'accueil et l'intégration des TR dans les écoles…….…...P 70
IV.3) Renforcer une connivence professionnelle dans la circonscription…….…….P 71

CONCLUSION……...P 73

BIBLIOGRAPHIE…….……..P 77

ANNEXES…….…...P 81

INTRODUCTION

Depuis la mise en œuvre de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) en 2005, les dépenses de l'État sont désormais regroupées par mission, c'est-à-dire par politique publique. La deuxième mission la plus importante dans le budget de l'État, après le remboursement des dettes, est la mission Enseignement scolaire**.** En 2006, elle représentait 21,7 % des autorisations d'engagement de dépense du budget, soit 59 740 millions d'euros.[1] Pour l'année 2012, le budget consacré à l'enseignement s'élève à 62 212 millions d'euros.[2]

Or, ce système éducatif coûteux n'apparaît pas comme particulièrement efficace. Le rapport du Sénat *"Mieux gérer, mieux éduquer, mieux réussir"* [3] *de 1999 en* détaillait déjà l'insuffisance : non-maîtrise des savoirs fondamentaux par un pourcentage élevé d'élèves, inadaptation de certaines formations favorisant un taux de chômage élevé, dérive budgétaire continue…Cette dérive budgétaire est en partie liée à des dysfonctionnements générés par l'Éducation Nationale elle-même. Notamment par le "surcalibrage des concours" et un système de remplacement jugé "baroque, peu efficace et source de gaspillage", ces deux dysfonctionnements étant liés. Le premier résulte d'une insuffisance de gestion prévisionnelle des besoins en personnels qui concerne les enseignants. Le second, est lié indirectement à cette mauvaise anticipation des ressources humaines car, trop souvent, "les postes de remplacement constituent une variable d'ajustement dans la gestion des enseignants, et permettent d'affecter par défaut ceux qui n'ont pu être nommés sur un poste mis au mouvement". De ce fait, le système s'avère impuissant à assurer tous les besoins en remplacement.

C'est dans ce dispositif de remplacement imparfait qu'évolue le Titulaire Remplaçant (TR). Le fonctionnement du service public obéit au principe de continuité. Ceci impose l'organisation d'un système de suppléances dans les établissements scolaires. En effet, quelle que soit la nature des défaillances des enseignants et les jugements que l'on porte sur eux, les élèves ont le droit d'être encadrés et suivis sans interruption dans leurs apprentissages. Pour permettre cette continuité, des dispositions légales concernant le remplacement ont évolué avec la création d'une brigade de Titulaires Remplaçants. Celle-ci résulte du choix « d'un processus de régulation par lequel les autorités publiques tentent d'exercer une influence sur l'organisation, le fonctionnement et le changement du système scolaire.[4]» Avant 1985, les suppléances étaient assurées par des enseignants non titulaires (Maîtres Auxiliaires, contractuels, vacataires). Depuis cette date, les missions de remplacement sont assurées par des enseignants titulaires affectés sur les postes de Titulaire Remplaçant.

La mission des enseignants mobiles est effectivement difficile et délicate.[5] Murielle Le Floc'h a mis en exergue les contraintes qu'engendrait la mobilité liée à cette fonction de remplaçant. En effet, ces

[1] Le budget de l'Etat voté pour 2012 en quelques chiffres. Repéré à http://www.performancepublique.budget.gouv.fr/fileadmin/medias/documents/ressources/LFI2012/depliant_budget2012.pdf

[2] Quelles sont les dépenses de l'Etat par mission ? Repéré à http ://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/finances-publiques/ressources-depenses-etat/depenses/quelles-sont-depenses-etat-par-mission.html

[3] Grignon F., Vallet A. et al. (1999). Rapport au Sénat 328 (98-99), Mieux gérer, mieux éduquer, mieux réussir. Repéré à http://www.senat.fr/rap/r98-3281/r98-3281.html

[4] DEMAILLY, L. 2001. *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques.* Bruxelles :De Boeck Université.

[5] LE FLOCH, M.C. 2002. *L'enseignant et sa doublure. Qualifications et division du travail aux marges du système éducatif.* Thèse de doctorat soutenue à Lille en novembre 2002.

enseignants connaissent une triple mobilité. Elle est d'abord spatiale dans la mesure où ils sont amenés à se déplacer à l'intérieur d'une zone de remplacement, et même parfois au-delà, selon leurs affectations. Elle est ensuite professionnelle pour deux raisons. D'une part, il est fréquent que le poste de remplaçant soit un passage obligé au début de la carrière. Il s'agit alors de mobilité intra-générationnelle, l'enseignant mobile quittant le statut d'étudiant (ou l'emploi qu'il occupait précédemment) pour accéder à un nouvel/premier emploi. D'autre part, la mobilité professionnelle est aussi liée au fait que l'enseignant mobile est amené à changer fréquemment d'école. Dans un contexte d'école « en crise », la mobilité ne participe-t-elle pas à rendre problématique l'identité professionnelle des Titulaires Remplaçants ? L'instabilité actuelle des modalités de remplacement modifie la tâche centrale du TR qui incombe à tout enseignant : maintenir, affirmer ou rétablir une relation pédagogique satisfaisante dans les contextes les plus divers. Comment le TR légitime-t-il son autorité en dépit de sa mobilité ?

L'Institution reconnait la difficulté d'exercer une fonction de remplaçant. En effet, dans le vade-mecum[6] du Titulaire Remplaçant, le Directeur Académique Adjoint des Services de l'Education Nationale de Guadeloupe précise : « Les titulaires remplaçants ont la difficile mission d'assurer dans un délai très court la continuité du service public d'éducation, quels que soient la nature et le niveau de classe du collègue absent. » Mais, dans la réalité quotidienne de ces enseignants mobiles, comment ces contraintes sont-elles prises en compte par l'Institution ?

Bien que ma récente expérience en tant que TR m'ait permis de découvrir des classes, des équipes et des modes de fonctionnement nouveaux et variés, cette fonction occasionne certaines difficultés liées à la mobilité et elle requiert, par ailleurs, des compétences spécifiques. En effet, j'ai constaté qu'une des spécificités de la mission du remplaçant était de pouvoir faire face à une demande immédiate de remplacement, nécessitant de s'adapter aux écoles, aux classes, aux rythmes d'apprentissage des élèves, aux démarches pédagogiques des enseignants. Elle suscite, entre autres, une grande capacité d'adaptation, une aptitude à prendre des repères et à instaurer une discipline rapidement dans une classe pour pouvoir établir une relation d'enseignement. Elle nécessite également des compétences relationnelles afin de s'intégrer au sein d'une équipe. De ce fait, l'accueil par l'équipe pédagogique est primordial pour le TR qui doit se munir rapidement d'un certain nombre d'informations nécessaires à la continuité de son service. En outre, la communication avec les collègues, la présence d'outils de référence propres à l'école, aux cycles et à la classe du titulaire remplacé sont également nécessaires pour favoriser la continuité pédagogique. Ces conditions sont-elles toujours réunies lorsque que l'enseignant mobile arrive dans une école ? Le TR parvient-il à s'intégrer dans les équipes pédagogiques en dépit de sa mobilité ? De quelle manière est-il présenté aux collègues en poste et aux élèves ? Existe-t-il une collaboration entre TR et professeurs en poste ? Le TR est-il bien formé à cette fonction particulière ?

Mon expérience dans le domaine me permet de mieux cerner les enjeux mais aussi les dysfonctionnements liés à cette fonction. En effet, bien souvent ressort cette idée de poste flou, en redéfinition permanente, à clarifier dans les textes mais aussi sur le terrain. En effet, je suis souvent confrontée à des propos de la part des élèves tels que « Vous n'êtes pas une vraie maîtresse, vous n'êtes pas là pour longtemps. » Des collègues en poste déclarent parfois « T'as de la chance, tu n'as rien à préparer quand tu es remplaçante» ou bien « Tu n'as toujours pas obtenu de poste fixe ? » Ces

[6] CHRISTOPHE, H. 2009. Vade-mecum du Titulaire Remplaçant dans le premier degré. Académie de la Guadeloupe : Rectorat.

propos dénotent que le remplacement est encore assimilé à une fonction résiduelle que l'on subirait ou dont on ne mesure pas assez l'importance. Marie-Christine Le Floc'h[7] explique à ce sujet :

> Au fond, l'histoire récente des Titulaires Mobiles témoigne d'une difficulté à reconnaître le remplacement comme une fonction essentielle et les remplaçants comme des enseignants la plupart du temps compétents, ayant fait un choix, peut-être stratégique mais qui n'est pas sans risque, à un moment donné de leur carrière.

Ces réactions renvoient à une dépréciation de la fonction de TR. Elles m'ont amenée à envisager la question de la légitimité du TR, autrement dit, sa reconnaissance professionnelle comme un enseignant à part entière. Cela soulève la question de l'identité au travail et me conduit à proposer une recherche sur l'identité professionnelle du Titulaire Remplaçant dans le premier degré. Il s'agira par ce travail, reposant sur une approche socio-didactique, de m'intéresser à trois aspects :

- les représentations des acteurs (TR, PE en poste, directeurs d'école) à propos de la fonction de titulaire remplaçant
- le milieu d'exercice
- la formation continue des TR

L'analyse de ces trois éléments me permettra de faire émerger les freins mais aussi les leviers qui interagissent dans la construction de l'identité professionnelle du TR. Je tenterai alors de répondre à la problématique suivante : **quels sont les facteurs qui entrent en jeu dans la construction de l'identité professionnelle du TR** ?

Tout d'abord, je développerai des références scientifiques et institutionnelles autour de la fonction de Titulaire Remplaçant. Ensuite, j'expliciterai la méthode utilisée pour recueillir le point de vue des acteurs. Enfin, la troisième partie sera consacrée à l'analyse de l'impact des représentations, du milieu d'exercice et de la formation continue sur la construction de l'identité professionnelle du TR. Celle-ci devrait me permettre d'identifier les leviers possibles pour favoriser le développement professionnel des TR et proposer des modalités et des dispositifs de formation contextualisés et adaptés à leurs besoins.

I) LES REFERENCES SCIENTIFIQUES ET INSTITUTIONNELLES SUR LA QUESTION DU TITULAIRE REMPLACANT

I.1) Les Titulaires Remplaçants : des personnels au service de la régulation du système éducatif

I.1.A) Le remplacement : une fonction permettant une flexibilité du système éducatif

La fonction de Titulaire Remplaçant (TR) a été définie dans les textes officiels de 1973[8] et précisée par la circulaire de 1982. La mise en place de cette fonction de remplaçant visait, avant tout, à améliorer le fonctionnement du service d'éducation en répondant à une triple préoccupation. Il s'agissait, tout d'abord, de gérer de manière satisfaisante la demande de formation continue des professeurs en poste. Avec la féminisation de la profession, il était également souhaitable de prévoir

[7] LE FLOC'H M.C. 2001. Les enseignants titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire, *Recherche et formation*, n°37.
[8] Circulaire n° 73-355 du 22 août 1973.

au mieux le remplacement des enseignantes en congé de maternité. Enfin, il fallait mettre un terme au recrutement de remplaçants contractuels cherchant à se titulariser après quelques années d'expérience professionnelle, ce qui faussait les règles d'accès à la titularisation. Dès 1982[9], cette préoccupation s'est associée à celle d'accompagner et de dédommager ceux qui subissent ou acceptent ces conditions particulières et de veiller aux abus du dispositif. La définition légale de la fonction s'est alors accompagnée de compensations financières importantes, les primes étant justifiées à la fois par le coût des déplacements fréquents et la représentation d'un poste transitoire, obtenu souvent par défaut.

Le cadre de gestion du remplacement est le département, et c'est sous l'autorité du Directeur Académique Adjoint des Services de l'Education Nationale (anciennement Inspecteur d'Académie) que s'organise la fonction de remplacement. Celle-ci concerne tout autant le remplacement sur poste vacant que celui rendu nécessaire par tout type de congés (la suppléance). Les remplacements s'effectuent soit en brigade en général au niveau départemental, soit au sein d'une Zone d'Intervention Localisée (ZIL) dont le périmètre correspond historiquement à celui de l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) chargé de la circonscription. Si le DAASEN affecte les personnels en zone, c'est l'IEN qui gère les opérations de suppléances.

Lors de la création d'une brigade de Titulaires Remplaçant en 1973, les métiers du remplacement dans le premier degré ont été définis de manière très précise. On distingue alors quatre catégories de missions différentes selon la durée et la nature des remplacements prévus ou non. Les remplaçants, en fonction du type de suppléance ont pu construire des compétences précises ou des « spécialisations »[10] en fonction du type de remplacement :

- les remplaçants « ZIL » interviennent pour des remplacements assez courts, dans un périmètre proche de l'école de rattachement administratif. Ces remplacements nécessitent une flexibilité et une grande capacité d'adaptation car les ZIL sont le plus souvent appelés par leur inspection de circonscription le matin et doivent donc être capables de proposer des activités et des séquences d'apprentissage dans l'immédiat ;

- les « TMBFC » (Titulaires Mobiles Brigade de Formation Continue) sont dévolus à la suppléance des enseignants en poste qui partent en stages de formation. Ces remplacements prévus à l'avance (de quelques jours à plusieurs semaines parfois) permettent de prendre contact avec l'enseignant de la classe, aboutissant ainsi à une meilleure organisation et à une continuité du travail de la classe.

- les « TMB » (Titulaires Mobiles Brigade) interviennent davantage sur des remplacements longs dans le périmètre de la circonscription, sur des congés de longue maladie ou des congés maternité. L'absence prévue permet au remplaçant de s'organiser.

- les remplaçants « Décharges » sont affectés à l'année sur des classes de directeur et d'Instituteur Maître Formateur car ces derniers bénéficient d'une journée de décharge par semaine. Ce mode de suppléance suppose une coordination pédagogique, une entente et une bonne communication entre le titulaire de la classe et le remplaçant.

[9] Note de Service n° 82-141 du 25 mars 1982. Situation des instituteurs titulaires remplaçants.
[10] LE FLOC'H M.C. 2001. Les enseignants titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire. Construction et choix de spécialisations du travail enseignant. *Recherche et formation*, n°37, pp141-160.

De ce fait, pour une fonction identique, les remplaçants du premier degré pouvaient se satisfaire de combler toutes les situations de remplacements possibles. En effet, on ne gère pas un remplacement de deux jours dans l'urgence comme l'on assure un remplacement de quatre mois en début d'année scolaire. De plus, les enseignants souhaitant occuper des fonctions de remplaçant pouvaient opérer un choix lors du mouvement de mutation en favorisant l'un ou l'autre de ces types de remplacement, en fonction de ses compétences, de ses possibilités d'adaptation, pour se diriger essentiellement dans la voie vers laquelle il était le plus performant.

Or, depuis la rentrée scolaire 1999, les missions des enseignants mobiles se sont officiellement confondues et les indemnités se réduisent. Il ne demeure plus de spécialisation, chaque type de remplacement est potentiellement imposable aux enseignants mobiles par les IEN de circonscription. Ceci est lié à une organisation plus territorialisée et tendant à limiter les déplacements. Dans un contexte d'optimisation des ressources humaines, la gestion du personnel a été regroupée et centralisée par Bassin de Formation et d'Emploi (en moyenne deux circonscriptions) pour mutualiser les moyens. La volonté de réduire les indemnités de déplacement se traduit aujourd'hui par une priorité accordée aux missions dans les écoles de rattachement ou proches de celles-ci. On peut se poser la question de l'impact de ces réformes dans le développement de l'identité professionnelle du TR. Cette uniformisation des remplacements ne l'ébranle-t-elle pas en partie ?

Par ailleurs, le rapport Grignon et Vallet[11] faisait état en 1998 d'un « d'un système de remplacement baroque, peu efficace et source de gaspillage. » Sur ce point, le rapport relève " la mauvaise organisation des remplacements. » Il précise :

> Au-delà des moyens quantitatifs affectés au remplacement, aucune réflexion d'ensemble n'avait été menée pour envisager le remplacement comme un service ayant ses besoins propres. Trop souvent, les postes de remplacement constituent une variable d'ajustement dans la gestion des enseignants, et permettent d'affecter par défaut, ceux qui n'ont pu être nommés sur un poste mis dans le mouvement.

Cela conduit à la nomination par défaut, dans la plupart des cas, d'enseignants novices qui ne désirent pas occuper une fonction de remplaçant ou bien de professeurs qui n'ont pas obtenu de postes lors des phases de mutation. Comment développer une identité professionnelle lorsqu'on n'est pas satisfait de sa fonction ? Ces affectations non désirées n'influent-elles pas sur l'identité professionnelle du remplaçant ? Dans ce cas-là, n'entraînent-elles pas un manque d'investissement dans le travail qui aurait pour corollaire une difficulté à s'insérer et à se développer professionnellement ? Par conséquent se pose la question de l'affectation des personnels et notamment des néo titulaires sur des postes de remplacement.

Le rapport Grignon et Vallet souligne également que, même si la polyvalence naturelle des enseignants du premier degré permet de faire fonctionner le système de manière satisfaisante, la répartition du potentiel de remplacement entre les départements pourrait être revue. Certains départements ont un peu trop de titulaires remplaçants eu égard à leur besoins, ce qui justifie la politique de bassin explicitée précédemment. En outre, faute de remplacements, on peut observer une inactivité ponctuelle de certains TR. Christian Baudelot[12] juge de l'importance du travail par le sentiment d'utilité, par la reconnaissance sociale et l'autonomie qu'il procure. Or, comment le TR peut-il se sentir reconnu lorsqu'il est en situation de sous emploi ?

[11] Grignon F., Vallet A. et al. (1999). Rapport au Sénat 328 (98-99), *Mieux gérer, mieux éduquer, mieux réussir*. Repéré à http://www.senat.fr/rap/r98-3281/r98-3281.html

[12] BAUDELOT, C. 2003.*Travailler pour être heureux.* Paris, Fayard.

Par ailleurs, le rapport dresse les chiffres du potentiel de remplacement dans le premier degré. Il relate :

> Le potentiel de remplacement est évalué à 8,5 % du total des personnels en poste devant les élèves, pour faire face à un absentéisme évalué à 8 %, soit 5,5 % pour les congés maladie, maternité et 2,5 % pour les absences au titre de la formation continue. Malgré son importance, on évalue à 1 % les absences non remplacées, le coefficient d'utilisation des remplaçants étant évalué à 75 ou 80 % sur toute l'année.

Ces données montrent que certaines classes se retrouvent sans enseignants. C'est dans l'optique de palier le déficit de suppléances qu'ont été mises en place les dernières réformes. Cette mutation dans la gestion des remplacements répond aux nouvelles exigences d'efficacité économique de gestion souple, laquelle prend le nom de flexibilité dans le monde de l'entreprise. Cette flexibilité qui permet de s'adapter aux exigences de l'activité prend différentes formes. La typologie de Bernard Bruhnes[13] permet de constater que l'Education nationale a recours à deux sortes de flexibilité :

- La flexibilité quantitative en interne, qui permet d'utiliser des personnels de l'Education nationale pour assurer les remplacements. Elle peut être également externe, c'est ce qui arrive lorsqu'on a recours à des contractuels ou des vacataires.

- La flexibilité fonctionnelle qui est celle où l'enseignant est amené à changer de fonction ou à avoir une pluri activité. C'est le cas lorsque le TR est dans son école de rattachement et qu'il est utilisé parfois pour d'autres tâches que l'enseignement dans une classe.

Les absences de courte durée restent de plus en plus vacantes et ce sont principalement les longs remplacements et ceux pour stages de formation continue qui sont privilégiés. La flexibilité a ses limites dans le premier degré. S'il n'y a pas de personnel remplaçant disponible, on répartit les élèves entre les classes de l'école si elle en contient plus de trois. Il n'y a pas de solution pour les écoles à classe unique.

Les classes sans maître alimentent la colère des parents. Ils se plaignent que les enseignants absents ne soient pas remplacés. Luc Chatel[14], affirmait en mars 2011, dans une interview :

> Notre système du remplacement doit s'améliorer en étant plus souple et plus réactif. Il faut donc faire appel à des contractuels lorsque nos titulaires remplaçants ne sont pas disponibles. Ce n'est pas en recrutant davantage de titulaires remplaçants que ça marchera mieux. Les vacataires, étudiants ou jeunes retraités, peuvent très bien remplir ce rôle. Le système, trop rigide, a montré sa faillite dans le passé. Il faut donc l'assouplir.

On se trouve alors en présence d'une « flexibilité quantitative ». Le recrutement ponctuel de personnes non diplômées et externes à l'Education nationale ne se répercute-t-il pas sur l'identité professionnelle du TR qui ne peut plus légitimer sa professionnalité ? Néanmoins, l'institution est confrontée, d'une part à la gestion de l'absentéisme des enseignants et d'autre part, à la nécessité d'assurer la continuité du service. Par conséquent, on peut se poser la question de l'impact de la politique de remplacement et de gestion des ressources humaines sur le développement de l'identité professionnelle du TR.

I.1.B) Le remplacement au premier degré dans l'académie de la Guadeloupe

[13] BRUHNES, B. Mars 1989, La flexibilité du travail : réflexions sur les modèles européens, *Droit Social*

[14] Interview de Luc Chatel repéré à http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/04/03/01016-20110403ARTFIG00251-*recruter-des-remplacants-avec-pole-emploi.php***.**

I.1.a) Un élément à prendre en compte : l'isolement géographique

La Guadeloupe est un archipel comprenant deux îles principales qui sont la Grande Terre et la Basse-Terre que l'on appelle localement « le continent ». Marie-Galante, les Saintes, La Désirade, Saint-Barthélémy et la partie française de Saint-Martin complètent l'archipel. L'ensemble constitue une région, un département d'outre-mer et une académie. Cette structuration géographique est un premier facteur de complexité pour le remplacement. Par ailleurs, les déplacements sur les axes routiers sont parfois compliqués. Les encombrements en Grande-Terre et les routes sinueuses de Basse-Terre impliquent un raisonnement en temps de déplacement plutôt qu'en kilomètres à parcourir. Cette situation géographique a des conséquences sur la répartition des structures de l'Education nationale. Elle a engendré la création de douze circonscriptions dans le premier degré. Ceci se répercute sur la répartition des remplaçants qui est faite de manière à opérer un maillage du territoire. Le choix stratégique adopté en matière de remplacement est donc géographique.

I.1.b) Quelques données sur l'académie en matière de remplacement

Depuis la rentrée 2011, trois fonctions de remplacement se distinguent dans le premier degré en Guadeloupe :

- Les Titulaires Remplaçants qui sont rattachés administrativement à une école et qui effectuent des suppléances dans une circonscription. Ils remplacent des personnes absentes pour congé de maternité, de maladie ou autre. La durée de leurs remplacements varie de quelques jours à plusieurs mois, voire l'année scolaire. Ils peuvent être amenés à quitter leur circonscription pour réaliser des remplacements dans une autre momentanément défaillante en moyens de remplacement. Ils sont gérés par les Inspecteurs de l'Education nationale de circonscription. A la rentrée 2012, ils étaient 256.

- Les Brigades Formation Continue se déplacent dans toute l'académie. Ils remplacent des personnes en stage de formation continue et ces suppléances n'excèdent pas trois semaines. Les BFC sont sous la responsabilité de l'IEN Adjoint au DAASEN mais ils sont rattachés à une circonscription. Il y avait 45 BFC à la rentrée 2012.

- Les remplaçants qui interviennent dans le milieu spécialisé se déclinent en deux catégories : les ZIL ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) assurent des remplacements dans la circonscription ASH d'affectation. Leur mission varie de quelques jours à plusieurs mois et ils interviennent sur des congés de maladie, de maternité ou des autorisations d'absence. Les Brigades départementales ASH suppléent des collègues stagiaires qui préparent leur CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap) pendant les périodes de formation théorique. Ces remplaçants sont sous la responsabilité de l'IEN chargé de l'ASH. Ils étaient 20 à la rentrée 2012.

Le choix de conserver un groupe de remplaçants affecté à la formation continue est spécifique à l'académie de Guadeloupe. Dans l'ensemble des académies, on s'achemine vers une indifférenciation des missions avec des modalités propres à chacune. Dans notre académie, trois stages de formation continue, à public désigné, dans le premier degré, sont organisés tous les jours.

D'une part, cela montre une volonté de préserver la formation continue des personnels. D'autre part, cela explique le choix de conserver un groupe de BFC. Le rapport de la Direction générale de l'enseignement scolaire[15] (DEGESCO) confirme cette tendance. En effet, la part des remplaçants affectés pour des stages en Guadeloupe était de 8,76% en 2011-2012 contre 1,87% pour la moyenne nationale. De même, le potentiel de remplacement est très bon en Guadeloupe en comparaison avec les autres académies. Le pourcentage d'enseignants du premier degré affectés au remplacement à la rentrée 2011 était de 11,34[16] contre 7,92% pour la moyenne nationale. Malgré une ressource humaine plus conséquente qu'ailleurs, le taux de remplacement effectif dans l'académie s'élevait à 64,24% contre 89,14% pour l'hexagone. Comment expliquer ces chiffres ? Le système informatisé est-il suffisamment au point en Guadeloupe ? D'où provient cette défaillance du remplacement ? Y aurait-il des TR qui resteraient sous-utilisés ? La gestion de cette ressource humaine est-elle efficace dans les circonscriptions ? Qu'en est-il au niveau de l'absentéisme des enseignants en poste et celui des TR ?

Un rapport élaboré en février 2003[17] annonçait déjà qu'une des faiblesses constatées dans l'académie concernait une trop forte tendance à l'absentéisme chez les enseignants :

> Les chiffres de l'année scolaire 2001-2002 sont éloquents : 58 854 jours d'absence dans le premier degré dont 22 789 sans remplacement. Même si ce calcul théorique ne recouvre aucune réalité, chaque enseignant serait absent en moyenne 13 jours par an. Pour l'essentiel (45 712 jours), il s'agit d'absences pour maladie, la formation continue ne représentant que 525 jours d'absence, tous remplacés.

Les IGN ajoutaient que « la recherche de plus d'efficacité et d'efficience doit être faite en ce qui concerne le remplacement. » et précisaient :

> Dans le premier degré, 8,92% des emplois étaient affectés au remplacement en 2001 soit 0,9% de plus que la moyenne nationale (8,02%). Ces emplois étaient affectés pour 2,12% à la formation continue, ce qui est plutôt bien puisque la moyenne nationale est de 1,61% et 6,80% pour le remplacement de congés divers (6,41% en moyenne nationale). Malgré l'importance des moyens ainsi affectés, 36 065 journées ont été remplacées en 2001-2002 sur les 58 854 journées d'absence constatées, soit un taux d'efficacité de 61,3%.

On est endroit de se demander comment s'opère la gestion des remplacements en Guadeloupe lorsqu'on constate que les moyens affectés sont supérieurs à ceux de l'Hexagone et que 22 789 journées d'absence n'ont pas été remplacées pendant l'année scolaire 2001-2002. Si le potentiel de remplacement est suffisant, on peut s'interroger sur l'absentéisme des enseignants. Les moyens de remplacement actuels peuvent-ils couvrir l'absentéisme ? Ne serait-ce donc pas au niveau des absences qu'il faudrait agir en essayant d'en comprendre les causes et les prévenir afin d'optimiser le remplacement ? En réalité, ce problème d'absentéisme ne touche pas seulement l'académie de Guadeloupe. Le dernier rapport sur le remplacement de juin 2011 [18] fournit des explications par rapport aux absences des enseignants :

---

[15] Direction générale de l'enseignement scolaire, octobre 2012. Indicateurs de suivi et de gestion du 1er degré public 2011-2012. Paris : Ministère de l'Education Nationale. Repéré à https://www.pleiade.education.fr/portal/pleiade/dgesco

[16] Direction générale de l'enseignement scolaire, octobre 2012. Indicateurs de suivi et de gestion du 1er degré public 2011-2012. Paris : Ministère de l'Education Nationale. Repéré à https://www.pleiade.education.fr/portal/pleiade/dgesco

[17] Rapport de février 2003 : *Le système éducatif dans l'académie de la Guadeloupe : bilan et perspectives.* Repéré à http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000606/0000.pdf

[18] Rapport n° 2011-056 : *le remplacement des enseignants absents,* juin 2011. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2011/56/9/2011-056-IGAENR_215569.pdf

> Les enseignants sont, par rapport à la moyenne des salariés du secteur privé, plus jeunes avec un taux de féminisation plus élevé. La conséquence logique de cette situation est que le nombre de congés de maternité est plus important. De même, les professeurs des écoles sont plus exposés aux maladies que les salariés du privé en raison du nombre de maladies bénignes, telles que les grippes ou les gastro-entérites, dont les enfants sont souvent porteurs et qui expliquent le pic d'absences. Enfin, ce n'est pas parce qu'un enseignant n'est pas devant un élève que son absence est injustifiée. L'enseignant peut, par exemple, être en formation ou en jury. L'administration est ainsi directement à l'origine d'une part non négligeable des absences des enseignants alors même qu'elle n'est pas toujours en mesure de pouvoir assurer leur remplacement.

Les congés de maternité dus à la féminisation du métier et les congés de maladie liés aux conditions d'exercice expliquent en partie cet absentéisme. En revanche, le rapport dénonce les défaillances de l'administration qui n'anticipe pas sur les absences qu'elle crée elle même. Malgré les rapports et recommandations antérieures, l'administration contribue elle-même à accroître les problèmes de remplacement en mettant en place des stages de formation coïncidant avec les pics traditionnels d'absences observés durant l'année scolaire ou bien en convoquant à des jurys sans anticiper sur les besoins de remplacement que font naître ces convocations. Cela implique que l'administration prenne en compte ces contraintes pour réduire les absences de courte durée.

En outre, le rapport spécifie que les absences des enseignants ne sont pas suffisamment visibles et impactent le remplacement. Les IGN préconisent « d'avoir une vision la plus exacte possible de ce que représentent les absences des enseignants et de la manière dont est assurée la continuité du service ». En effet, il apparaît que l'administration n'a aujourd'hui qu'une connaissance très imparfaite du nombre réel des absences. En 2011, une application nationale, informatisée, nommée ARIA (Aide au Remplacement en Inspection Académique) est entrée progressivement en vigueur pour gérer les remplacements et fournir des données de pilotage. Cette application est d'abord utilisée par les secrétaires de circonscription. Sous la responsabilité de l'IEN de circonscription, ces dernières doivent désormais gérer les absences (les signaler et exploiter les autorisations et les justificatifs...) et les remplacements (recherche de remplaçants disponibles, affectations…) Malgré ce système informatisé, il demeure des dysfonctionnements et les statistiques ne sont pas toujours fiables.

De ce fait, on doit rester prudent quant aux chiffres. Comment expliquer un taux de remplacement bien inférieur aux autres académies avec un potentiel de remplacement supérieur ? Les IGN déclarent à ce sujet :

> L'efficience du remplacement dans l'enseignement public est en effet sous-estimée en raison tant de la prise en compte dans le potentiel de remplacement de ressources qui ne peuvent être mobilisées (enseignants inaptes à prendre en charge une classe, NFS en stage…) que du choix fait, dans les outils statistiques, de prendre en compte, dans l'assiette des périodes nécessitant un remplacement, les jours fériés et les petites vacances scolaires.

Par conséquent, il faudrait peut-être agir sur certains motifs d'absences pour mieux gérer le remplacement. Cette action comporte toutefois des limites étant donné que plus de la moitié des absences sont liées à des raisons médicales (maladie ordinaire, garde d'enfant malades). En revanche, elle pourrait s'avérer profitable si on agissait sur les absences (un tiers) qui sont provoquées par le système lui-même : participation aux instances, aux jurys d'examens ...

I.1.c) La circonscription observée

A la rentrée scolaire 2012, la circonscription observée compte 263 personnels de l'Education nationale dont 178 enseignants face aux élèves. Il y a 142 femmes contre 36 hommes, ces données confirment la féminisation du métier et explique la nature des remplacements souvent liés aux maladies et aux gardes d'enfants souffrants. L'équipe de remplacement est constituée de 21 TR, dont 19 réellement mobiles. (Un TR est affecté sur un poste à l'année et l'autre est en congé de longue maladie.)

Les écoles sont au nombre de 26. La répartition des TR dans les écoles de rattachement permet un maillage du territoire. C'est une stratégie géographique qui correspond aux directives académiques. Elle permet une intervention plus rapide des TR, elle limite les longs déplacements dans un souci d'économies budgétaires même si les remplaçants peuvent être amenés parfois à sortir de leur circonscription.

Le ratio exprimant le potentiel de remplacement est de 9,3 soit un TR pour neuf enseignants à remplacer. Ce potentiel correspond à la moyenne académique et nationale, chaque circonscription étant dotée approximativement de la même manière. Il n'y aurait donc pas de « sous emploi » qui pourrait engendrer un manque de reconnaissance des TR du fait de son « inutilité ».[19] Les remplacements réalisés sont divers. Douze remplacements concernent des congés longs (quatre congés de maternité, cinq pour des longues maladies, trois pour la formation) et le reste porte sur des suppléances de courte durée (garde d'enfant malade, enseignant malade, convocation à un jury d'examen, activité syndicale ou politique, concertation d'équipes sur le temps scolaire…).

Le taux de remplacement (le rapport entre les journées remplacées et le nombre de journées d'absence) et le taux d'efficacité du remplacement (nombre de jours effectivement remplacés par rapport au potentiel de remplacement) sont des indicateurs importants qui nous permettent de mener une analyse statistique intéressante. On peut observer dans la circonscription de référence un pic d'absences entre décembre 2012 et février 2013 assortie d'un taux d'efficacité du remplacement correct. Une analyse statistique sur plusieurs mois serait pertinente mais l'absence de données chiffrées ne nous permet pas de la réaliser. [20]

I.2. Le Titulaire Remplaçant : une fonction particulière du PE

I.2.A) La formation initiale et continue du Titulaire Remplaçant

Le TR est un professeur des écoles, fonctionnaire de l'Education nationale. Alors que le sens commun assimile fonction publique et sédentarité, il existe cependant des « titulaires mobiles » [21] dans l'enseignement. Bien que la formation initiale des enseignants ait évolué au fil des années, la fonction de remplaçant n'est pas au cœur des préoccupations.

De 1991 à 2009, la formation des professeurs des écoles s'est réalisée dans des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres complétée par une formation continue sur deux ans, pour accompagner la prise de fonction et les débuts dans la profession. Elle qualifiait à l'exercice du métier d'enseignant en se fondant sur une articulation entre la théorie et la pratique. A l'issue de la deuxième année, le stagiaire devait :

[19] BAUDELOT, C. 2003. *Travailler pour être heureux.* Paris, Fayard.
[20] Rapport n° 2011-056 : *le remplacement des enseignants absents,* juin 2011. Page 17.
[21] LE FLOC'H M.C. 2001. Les enseignants titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire. Construction et choix de spécialisations du travail enseignant. *Recherche et formation,* n°37, pp141-160.

> - devenir un spécialiste des apprentissages scolaires (passage de la position de celui qui apprend à celui qui fait apprendre)
> - prendre en charge la dimension éducative du métier (prise en compte de la fonction d'intégration de l'école républicaine)
> - apprendre à connaître et comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires (faire évoluer ses représentations du métier par une confrontation au réel)
> - accéder au statut de fonctionnaire du service public de l'éducation (passage de l'étudiant au fonctionnaire stagiaire, droits et devoirs, prise de conscience que son activité professionnelle s'exerce au sein d'un service public…) [22]

Cette formation professionnelle d'adultes, fondée sur l'alternance permettait de développer un certain nombre de compétences professionnelles. « Toute la difficulté résidait dans l'identification des savoirs professionnels disciplinaires, didactiques et pédagogiques que l'enseignant devait s'approprier et maîtriser pour construire son identité professionnelle et s'adapter à diverses situations éducatives ».[23] Même si les spécificités de la fonction de remplaçant n'étaient pas abordées, la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant s'amorçait en formation et se poursuivait sur le terrain.

Aujourd'hui, le futur professeur des écoles doit être titulaire d'un master sans spécialité particulière (pas nécessairement professionnel et en lien avec l'enseignement) et réussir le concours pour avoir la charge d'une classe dès la rentrée suivante, sans formation professionnelle formalisée. En deux ans, l'étudiant doit à la fois obtenir son master, préparer le concours et se professionnaliser. Certes, les étudiants réalisent des stages pendant leur formation initiale mais ils ne sont pas suffisamment préparés au métier d'enseignant. Denise Moco Marcin ajoute dans son mémoire que :

> Les conditions de mise en stage (8 jours de stage filé en M1 et 4 semaines en M2) et leur réalisation permettent davantage la validation du master que la préparation au métier d'enseignant. Il n'y a pas d'appréciation de la qualité des enseignements fournis par l'étudiant durant les stages, peu de temps est consacré à l'analyse de pratiques. Peut-on alors parler de professionnalisation quand l'étudiant doit sur une année réussir un concours et obtenir un diplôme ?

Par ailleurs, aucun module concernant la fonction de remplaçant n'est proposé à l'IUFM. Le professeur des écoles est polyvalent, il est censé connaître les programmes de chaque niveau de classe et s'adapter à tous types de situation. Or, à la sortie de l'IUFM, lorsque les néo-titulaires n'obtiennent pas satisfaction aux opérations de mutation, ils sont la plupart du temps, affectés sur des postes de remplaçant. En outre, «les enseignants qui n'ont bénéficié d'aucun apprentissage de la mobilité dans des familles très sédentaires éprouvent plus de difficultés à s'engager dans le métier.»[24]

Le rapport sur le remplacement[25] de juin 2011 précise que :

> La fonction de remplacement constitue un exercice professionnel délicat qui nécessite tout à la fois des capacités d'adaptation à la classe et à la vie de l'établissement sur un temps limité. C'est sans doute dans les compétences générales des enseignants l'une des plus complexes, dans la mesure où, par construction, chaque suppléance est une forme de remise en cause de l'enseignant face à un nouveau groupe d'élèves. De ce fait, et au regard de l'importance qui s'attache à la continuité du service public, la fonction de remplacement doit être appréciée en incluant cette dimension dans la formation des maîtres.

---

[22] Dossier de presse : *La rénovation de la formation des maîtres : les mesures concrètes d'application du 13 mars 2002*
[23] MOCO MARCIN, D. 2012. Mémoire de Master2 : *la formation des nouveaux professeurs stagiaires : vers la professionnalisation par l'accompagnement.* IUFM de la Guadeloupe
[24] LANEELLE, Xavière. 2010. Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France. *Synergies Pays Riverains de la Baltique* ,n° 7, pp. 95-104.
[25] Rapport n° 2011-056 : *le remplacement des enseignants absents,* juin 2011. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2011/56/9/2011-056-IGAENR_215569.pdf

Les préconisations sont faites mais elles ne sont pas encore effectives dans la formation des maîtres. Comment un futur professeur des écoles, qui plus est en mobilité permanente, pourra-t-il construire son identité professionnelle sans une spécialisation au regard de cette fonction nécessitant adaptation et mobilité?

I.2.B) Les missions et obligations du TR

Le vade-mecum du Titulaire remplaçant dans le premier degré[26] fixe les missions et obligations des TR dans l'académie de la Guadeloupe. « Les titulaires remplaçants ont la difficile mission d'assurer dans un délai très court la continuité du service public d'éducation, quels que soient la nature et le niveau de classe du collègue absent. » L'enseignant mobile doit donc assurer un remplacement, c'est-à-dire poursuivre la continuité du service. Dans ce cas, une Indemnité de Sujétion Spéciale de Remplacements est due aux TR chargés d'un remplacement, à partir de toute nouvelle affectation, dans un poste situé en dehors de l'école d'affectation. L'incitation financière proposée par l'administration s'explique en partie par la nécessité de rendre attractive la mission délicate du remplacement. Lorsque ce dernier dépasse la journée, « le remplaçant s'intègre progressivement dans le projet de la classe. » Le TR poursuit alors les enseignements, c'est à dire qu'il respecte la continuité des apprentissages. La fonction de remplaçant implique d'opérer un équilibre entre continuité et rupture. D'une part, la continuité est primordiale car le TR doit sécuriser les élèves en tenant compte du contrat didactique mis en place par le titulaire de la classe. D'autre part, il provoque une rupture car chaque enseignant enseigne différemment. De ce fait, il doit se singulariser en apportant une énergie nouvelle, en adoptant des modalités pédagogiques différentes et en instaurant d'autres relations avec les élèves. Pour faciliter la prise de service du TR, il incombe aux directeurs d'école d'informer le TR sur le fonctionnement de l'école. Le vade-mecum précise :

> Il appartient dans ce cas au directeur de l'école de tenir à disposition d'un éventuel remplaçant, un dossier avec tout renseignement nécessaire à un nouvel arrivant dans l'école : projet d'école, tableau des services, planning d'occupation des espaces de l'école, horaires des récréations, transports, cantine, emploi du temps, tableau de surveillance, plan d'évacuation…. Il veille à ce que tout le matériel didactique de la classe soit accessible et utilisable par le remplaçant, y compris les différents cahiers des élèves.

Comment s'opère cet échange dans la réalité quotidienne ? Le directeur est-il toujours présent dans l'école pour accueillir les TR et leur fournir les documents nécessaires ? Une personne de l'équipe prend elle le relais en cas d'absence du directeur ? Comment le TR s'organise-t-il dans ces cas-là ?

Il est à noter que ce vade-mecum devrait pouvoir tenir compte des modifications qui affectent l'organisation de cette mission de remplacement. Il est stipulé, au niveau des modalités d'affectation, que :

> La nomination sur un poste de remplaçant conduit à accepter des remplacements de toute nature sur tout type de poste dans le premier degré et dans les classes relevant du premier degré des collèges. Les remplacements ne se négocient pas. Les remplaçants n'ont pas le choix de la durée, du lieu, ou du niveau de la classe d'affectation. Aucune situation personnelle ne peut justifier le refus d'une mission de remplacement.

Par conséquent, le remplaçant doit intervenir en maternelle, en élémentaire et en milieu spécialisé. Quelle est la prise en compte de ces contraintes par l'institution en matière de formation initiale et continue ? Comment peut-on affecter un néo-titulaire sur ces postes alors que son identité professionnelle enseignante est à peine construite et qu'il commence à se professionnaliser ?

[26] CHRISTOPHE, H. 2009. Vade-mecum du Titulaire Remplaçant dans le premier degré. Académie de la Guadeloupe.

S'agissant des obligations de service, la circulaire indique que les titulaires remplaçants ont les mêmes obligations de service que les autres enseignants du premier degré : 24 hebdomadaires d'enseignement plus 108 annuelles globalisées. Ces dernières sont utilisées en fonction des projets des écoles où s'effectuent les remplacements. La spécificité des missions amène le TR à travailler dans plusieurs écoles sur des périodes plus ou moins longues. Il lui appartient donc de gérer l'ensemble des réunions de concertation, des aides personnalisées et des conseils d'école organisés dans les établissements où il aura à travailler. Comment ces réunions de concertation peuvent-elles faire sens lorsque le TR effectue un remplacement de quelques jours, voire d'une journée dans une école ? Comment peut-il s'impliquer, donner son avis, proposer des idées sur des durées si courtes ? Quelle part l'équipe pédagogique peut-elle accorder à la prise de parole des TR dans ces cas-là ?

En matière d'inspection, le TR est évalué selon le référentiel des dix compétences[27]du professeur des écoles. A ce jour, il n'existe pas de référentiel adapté au TR pour évaluer les compétences spécifiques à la fonction de remplaçant. Or, assurer un remplacement nécessite des compétences particulières qu'il faut considérer. Murielle Le Floc'h[28] évoque la construction de « spécialités » correspondant à un type de remplacement. Les ZIL, spécialisés dans le remplacement court, développent des compétences personnelles ou professionnelles telles que l'adaptation, l'autorité, l'assurance. Ils peuvent rapidement analyser la configuration d'une classe ou prendre en main des élèves inconnus de manière répétée. Les décharges de direction et d'IMF développent des qualités relationnelles de par leur désir de coopérer et de partager le travail avec l'enseignant en poste. Quant aux TMB et aux TMBFC, ils gèrent adroitement la passation de pouvoir et négocient une relation satisfaisante avec les élèves en leur proposant des projets motivants. Ces compétences spécifiques aux TR sont-elles prises en compte dans les inspections actuelles ? Si c'est le cas, de quelle manière ?

La création de stages de formation continue spécifiques aux TR montre une reconnaissance de l'institution pour cette fonction particulière et atteste de leur professionnalité. En début d'année scolaire, les TR disposent de 12 heures de formation continue, la priorité étant donnée aux remplacements. Cependant, ils ne peuvent pas obtenir de stage à candidature individuelle si la circonscription a besoin d'eux. On peut se demander si ces deux journées de formation par an sont suffisantes et efficientes pour le développement professionnel du TR. Quels sont les contenus proposés lors des stages ? Répondent-ils aux attentes et aux besoins des TR ?

I.3. L'identité professionnelle du TR : une construction problématique

I.3. A) Réflexions sur l'identité professionnelle

I.3.a) L'identité personnelle ou « l'identité pour soi »

Dans un premier temps, la notion d'identité professionnelle renvoie fondamentalement à l'individu, donc à son identité personnelle puisqu'elle désigne l'ensemble des caractéristiques qui l'identifie ainsi que le regard qu'il porte sur lui-même dans l'espace et le temps. Pour Pierre Tap,[29]

[27] Annexe de l'arrêté du 12 mai 2010, *BO* n° 29 du 22 juillet 2010
[28] LE FLOC'H, M.C. 2001. Les enseignants titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire. Construction et choix de spécialisations du travail enseignant. *Recherche et formation*, n°37, pp141-160.
[29] TAP, P. 2004. Marquer sa différence. Identité, identités. *Sciences humaines*, hors série n°15.

l'identité personnelle s'inscrit dans une construction dynamique qui se lit à travers six caractéristiques essentielles :

- la continuité : avoir le sentiment de rester le même au fil du temps,
- la cohérence du moi : avoir une représentation stable de soi-même, donner aux autres une image stable de soi,
- l'unicité : avoir le sentiment d'être original, différent. Si cet élément s'exprime généralement de manière positive, il peut également parfois se muer en fermeture sur soi,
- la diversité : être plusieurs personnes à la fois selon les situations dans lesquelles l'individu se trouve. Une fois de plus, cette caractéristique qui constitue généralement une richesse (facettes multiples de notre personnalité) peut être aussi synonyme de dispersion,
- l'action : l'identité renvoie alors à la réalisation de soi par l'action. Cet élément est particulièrement fort à notre époque où la notion de « projet de vie » atteint tous les champs de la vie sociale (famille, école, travail …).
- l'estime de soi : avoir une image positive de soi pousse l'individu à agir.

Cette « identité pour soi » ou « ipséité » [30] singularise l'individu. Elle lui permet de s'exprimer en «je suis je» et implique nécessairement une différence avec autrui. En revanche, l'identité personnelle n'est pas stable, elle est sans cesse sujette à des dilemmes identitaires qui vont orienter les choix et les actes des individus.

I.3.b) Les dilemmes identitaires

Ce sont des oppositions structurantes qui permettent aux personnes de s'engager dans des choix plus ou moins stratégiques. A propos de ces « dilemmes identitaires », Hélène Bézille [31]affirme que « dresser un panorama de ces oppositions est très utile pour comprendre les enjeux identitaires qui orientent les pratiques sociales et professionnelles. » Voici les dilemmes identitaires qu'elle dresse:

- individuel/collectif : effacement du « nous » par rapport au « je » ou inversement,
- pour soi/autrui : opposition entre identité personnelle et identité collective mise en scène dans les rapports sociaux,
- hérité/construit : duel entre nos origines et nos souhaits de devenir
- objectif/subjectif : oppositions dans les valeurs et les représentations (excellent, nul ; compétent/incompétent…),
- attribué/revendiqué : opposition entre l'image vue par l'extérieur et l'image que l'on souhaite,
- conforme/différent : paradoxe entre la volonté d'appartenir à un groupe et l'envie de préserver sa singularité
- le même/l'autre : tiraillement entre le souci de rester soi-même et celui d'évoluer en adoptant un regard objectif et distancié,
- unifié/éclaté : opposition entre la recherche d'une identité cohérente et les univers multiples dans lesquels on évolue

[30] RICOEUR, P. 1988. L'identité narrative. *Esprit*, juillet-août 1988, pp1-8.
[31] BEZILLE, H. 2006-2007. *Adultes en formation*. Master2 Ingénierie, Conseil et Formation.

Comment cette identité personnelle influence-t-elle les pratiques sociales et professionnelles du TR ? Agit-il seulement en fonction de ses propres choix, dans le seul « souci de soi »[32]? Quelle perception a-t-il de sa manière d'être au travail ? Quelle est son implication et sa motivation personnelle au travail ? Comment remplit-il ses missions ? En réalité, l'identité n'est pas qu'affaire de soi, elle est aussi, voire surtout, rapport à autrui. Bernard Lahire,[33] considère que l'unicité de la personne est davantage une idée qu'une réalité. En effet, l'identité est complexe car l'homme est « pluriel ». Les acteurs sont socialisés par la rencontre de mondes sociaux (monde familial, monde scolaire, monde professionnel, monde associatif, monde amical, monde médiatique). Ainsi, la construction identitaire est influencée par le collectif. En effet, il s'agit pour l'individu de savoir quel type d'homme ou de femme il désire être ou paraitre être pour autrui. Comment le TR se positionne-t-il par rapport aux équipes pédagogiques ? Sa conduite professionnelle va-t-elle influencer le regard que les professeurs en poste portent sur lui ?

I.3.c) L'identité professionnelle comme processus d'identification professionnelle

L'identité professionnelle permet de définir un individu ou un groupe de personnes au niveau professionnel. Elle est fondée sur le statut professionnel ; elle fait l'objet d'un consensus et reste stable dans le temps. Pour illustrer ce point de vue, Baillauquès[34] considère que l'identité professionnelle est associée au rôle social et professionnel d'un individu, c'est-à-dire à la façon dont il se présente en société (« Je suis professeur des écoles »). Blin[35] ajoute que l'identité professionnelle permet à ses membres d'évoluer dans un milieu sécurisant, de se « *reconnaître, se nommer, par delà le contexte d'exercice.* »

Riopel[36] rappelle que l'identité comporte une dimension sociale qui renvoie à la notion d'appartenance à une communauté ou « mêmeté ». [37] Cette dimension met en évidence l'impact du groupe sur l'individu qui va intérioriser les modèles sociaux du corps professionnel. Ainsi, le processus d'identification à une profession correspond à des connaissances et des compétences communes, à l'adoption de normes, de codes et de savoir faire légitimés par le groupe d'appartenance. Le TR est un professeur des écoles, ayant suivi la même formation que les PE en poste et assujetti au même référentiel des dix compétences de l'enseignant. Mais, de par la spécificité de sa fonction, est-il considéré comme un enseignant à part entière ?

I.3.d) L'identité professionnelle : un compromis entre « soi » et « autrui »

Claude Dubar [38] définit la notion d'identité professionnelle comme le produit d'un double compromis entre une identité « pour autrui » et une « identité pour soi ». La socialisation biographique, résultante de l'histoire de vie de l'individu, construit son identité pour soi. « L'identité biographique » ou « l'identité pour Soi », ou « l'identité générique », est l'identité à laquelle on se sent appartenir, celle par laquelle on se définit soi-même, notamment avec sa trajectoire personnelle, avec sa formation, sa profession et ses projets professionnels. La socialisation

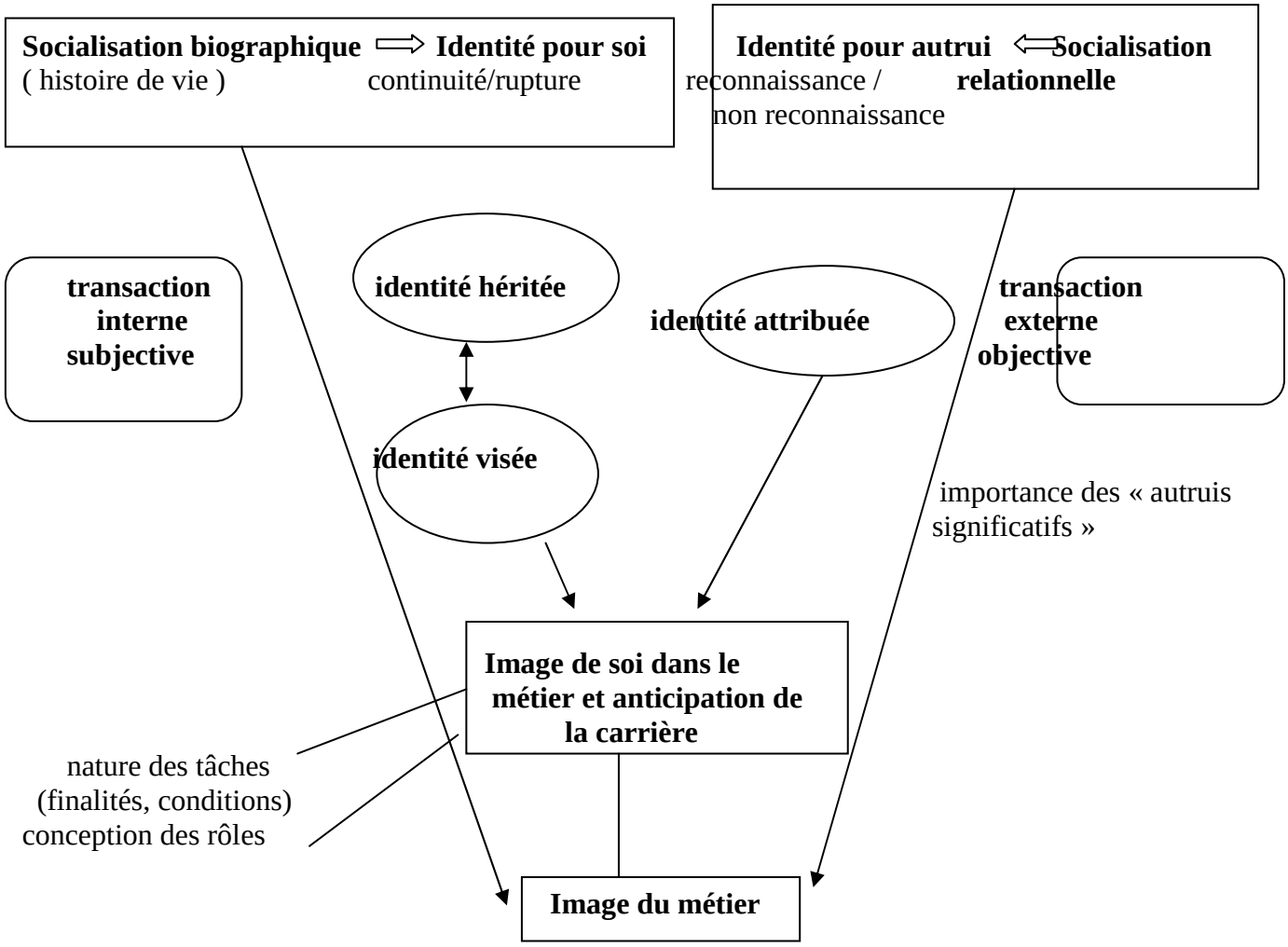
---

[32] ABALLÉA, F. 2000. « Quel avenir pour les professions installées ? », dans J. CHOPART (sous la direction de), *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ Professionnel*. Paris : Dunod
[33] LAHIRE, B.1998. *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
[34] BAILLAUQUÈS, S. 1990. *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF.
[35] BLIN, J-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
[36] RIOPEL, M-C. 2006. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.
[37] RICOEUR, P. 1988. L'identité narrative. *Esprit*, juillet-août 1988
[38] DUBAR, C. 1991. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

relationnelle est liée aux pratiques sociales des acteurs. Dès qu'un individu s'engage dans une action collective, les autres lui octroient une identité. « L'identité relationnelle », aussi appelée « identité pour Autrui » ou « identité prédicative », désigne l'identité que nous attribuent les Autres, membres ou non-membres du groupe professionnel. Elle est l'élément le plus présent dans la construction identitaire des individus. Notre comportement est sous l'influence constante de ce qu'il représente, de ce qu'il exprime pour les Autres.

La relation entre l'identité « pour soi » et l'identité « pour autrui » implique de réaliser deux transactions. La première, externe à l'individu, suppose que ce dernier réorganise son identité pour soi en fonction de l'identité pour autrui. Cette transaction est ancrée sur une dualité : reconnaissance/non reconnaissance. La transaction subjective, interne à l'individu, exige la recherche d'un accord entre ses identités héritées (forgées lors de sa trajectoire passée) et ses identités visées (qui seront éventuellement créées dans l'avenir). Cette transaction joue sur le registre continuité et rupture (par rapport à la définition de soi qui vient du passé). En fait, la manière dont on se construit une image de soi dans l'exercice du métier et dont on anticipe sa carrière se situe dans l'articulation entre « socialisation biographique » et « socialisation relationnelle ». Voici un schéma illustrant cette construction.

La construction sociale de l'identité professionnelle : produit de processus de socialisation (Dubar)



De ce fait, la reconnaissance ou la non-reconnaissance des identités héritées et visées exercent une grande influence sur l'identité réelle de l'individu. On peut se demander dans quelle mesure la reconnaissance professionnelle assignée au TR influe sur son identité professionnelle. Favorise-t-elle son développement identitaire ou au contraire le déconstruit-elle ? Par ailleurs, comment le TR s'engage-t-il dans sa fonction afin d'obtenir une légitimité ?

I.3.e) La reconnaissance professionnelle

« L'identité pour Autrui » est influencée par divers éléments comme l'engagement de l'individu dans le travail. En fonction de son implication et de sa mobilisation dans le travail, l'homme favorise la reconnaissance professionnelle et contribue à valoriser son image. La mobilité permet-elle au TR de s'intégrer et s'impliquer dans le travail en équipe ? On parle d'identité professionnelle lorsqu'elle est reconnue socialement, d'une part, par les membres du groupe et, d'autre part, par le public extérieur, non initié à la profession. Axel Honneth[39] explique que la reconnaissance d'un individu est attendue dans trois sphères :

- la sphère professionnelle où les personnes doivent « jouir d'une estime sociale qui leur permet de se rapporter positivement à leurs capacités concrètes. » La valeur sociale des individus dépend de la contribution qu'ils peuvent apporter. Aujourd'hui, c'est le sentiment d'être utile à la collectivité qui est déterminant. Autrement, il peut naître une perte d'autonomie professionnelle due à l'inutilité. Pour le TR, la reconnaissance doit donc provenir des collègues, du directeur d'école, du supérieur hiérarchique.

- la sphère juridique : elle désigne la relation dans laquelle l'alter et l'ego se respectent réciproquement comme des sujets de droit avec une répartition légitime des droits et des devoirs dans leur communauté. Si cette condition n'est pas respectée, il peut naître un sentiment de mépris car le principe d'égalité n'a pas été respecté entre les individus. Le TR doit donc avoir le sentiment d'un traitement égal à celui des professeurs de même catégorie.

- la sphère de l'amour : elle apparait dans les situations professionnelles mais s'étend à « toutes les relations primaires, qui sur le modèle des rapports amicaux ou familiaux, impliquent des liens affectifs. » Les relations avec les collègues ont donc une grande importance et des propos perçus négativement par les TR peuvent engendrer un manque de reconnaissance.

De nos jours, l'identité professionnelle d'un enseignant, qui plus est remplaçant, est remise en question, compte tenu des nombreux changements auxquels la profession est confrontée. Elle se modifie lors des interactions dans son milieu d'exercice, notamment avec ses collègues. Ces échanges activent différents processus psychologiques participant à la construction de l'identité professionnelle. On peut également ajouter que « *l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.* »[40]. Ainsi, les identités professionnelles sont en constant mouvement, varient et s'adaptent aux situations et aux contextes.

---

[39] Séminaire de JF THEMINES sur la reconnaissance professionnelle. Novembre 2011. Master 2 de Formation de Formateur d'Adultes, IUFM de Guadeloupe. Tiré de l'ouvrage : HONNETH, A. 2002. La lutte pour la reconnaissance. Paris : Le Cerf.

[40] DUBAR, C. 1991. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles.* Armand Colin.

Il faut donc analyser l'identité professionnelle dans une dimension systémique, prenant en compte l'aspect individuel mais aussi collectif. Il est donc essentiel d'observer à la fois l'être humain et l'ensemble de sa situation de travail. Bien que l'identité professionnelle englobe divers éléments, trois seront particulièrement étudiés : les représentations des acteurs, le milieu d'exercice et la formation professionnelle. L'analyse sur la manière dont la personne se représente son activité professionnelle et dont elle est perçue par les autres, ses relations dans le travail et sa formation permettent de parvenir à une meilleure compréhension de son identité professionnelle.

I.3.B) La place des représentations

La représentation sociale est définie comme une forme de connaissance courante, dite « de sens commun »[41]. Pour résumer ce que dit Abric, elle se construit lors des interactions sociales et elle est partagée par un groupe social plus ou moins largement défini. Cette logique sociale peut parfois comporter des aspects irrationnels. La représentation sociale a une visée pratique d'organisation et elle résume un savoir détenu par un groupe de professionnels. Elle oriente les conduites et la manière dont un individu se représente une tâche, un contexte ou autrui. Elle crée un système d'attentes conduisant à filtrer des informations. Elle permet aussi de justifier des actes.

Marie-Louise Rouquette et Christian Guimelli[42] précisent que les représentations sociales sont garantes de l'intégrité d'un groupe professionnel et de son identité sans les mettre en péril.

> Les partenaires se reconnaissent dans un consensus. Ils partagent les mêmes jugements, adhèrent aux mêmes valeurs, se réfèrent aux mêmes prescriptions, interprètent de la même façon la même expérience. Ce sont, si l'on veut, des conversations de connivence et de renforcement.

Elles agissent comme des limites, des repères indispensables qui permettent aux uns et aux autres de se considérer identiques ou différents, faisant ou ne faisant pas le même métier.

Pour situer les représentations dans un contexte professionnel, Jean-François Blin[43] parle de « représentations professionnelles ». Ce sont des représentations sociales qui se constituent et s'activent lors d'interactions professionnelles. Elles sont spécifiques au cadre de travail et elles en définissent les limites. Elles sont indispensables à l'exercice de la profession.

> Tout le monde possède des représentations sociales des professions, elles sont constituées de croyances, de valeurs attribuées, de modèles figés. Ces représentations sociales deviennent représentations professionnelles quand on commence à exercer une profession. Il y a modification des représentations sociales qui deviennent fonctionnelles et correspondent à la réalité de la profession. Il y a alors rupture entre les représentations sociales et les représentations professionnelles. Les représentations ne sont alors plus un savoir de sens commun mais possèdent un rapport de sens et d'implication dans une activité professionnelle. Les représentations professionnelles sont fortement contextualisées, elles se construisent et s'utilisent au cours d'échanges entre pairs et uniquement dans ce contexte, elles sont spécifiques au contexte professionnel où elles prennent sens. De par ce fait, elles sont prescriptives des conduites. Elles constituent le code de communication du groupe socio professionnel et sont garantes de son intégrité.

Quelles sont les représentations des TR au sujet de leur fonction, de leurs missions ? Leur permettent-elles de se fixer un cadre de travail, de donner un sens à leur activité professionnelle, de

[41] ABRIC, JC. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
[42] ROUQUETTE M.-L., GUIMELLI Ch. 1995. Les canevas de raisonnement consécutifs à la mise en cause d'une représentation sociale : essai de formalisation et étude expérimentale. *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 28, pp 32-43.
[43] BLIN, J-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : l'Harmattan

s'impliquer dans un collectif de travail ? Comment les équipes pédagogiques perçoivent-elles le poste de remplaçant ? Leurs représentations sont-elles de simples croyances, des valeurs attribuées ou correspondent-elles à la réalité du poste de remplaçant ? Contribuent-elles à la reconnaissance professionnelle du TR ? Favorisent-elles les interactions et l'intégration du TR dans les écoles ?

I.3.C) Interactions et milieu d'exercice

L'intégration à un collectif de travail constitue une ressource non négligeable. C'est un cadre à la fois éthique, moral et pratique qui permet de donner un sens aux pratiques sociales et professionnelles. L'intégration désigne « la situation d'un individu ou d'un groupe qui est en interaction avec les autres groupes ou individus (sociabilité), qui partage les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient. A l'intégration on oppose donc la marginalité, la déviance, l'exclusion. »[44]

Renaud Sainsaulieu [45]a montré que la formation des identités au travail naissent dans les collectifs de travail. "L'entreprise, qui organise les rapports entre individus dans un ensemble de relations intenses, cognitives et affectives, est en réalité un haut lieu de la socialisation, de la construction de définition de soi et des autres, de représentation sur le monde (…) » Ainsi, lorsque les interactions professionnelles ou confraternelles sont soutenues, elles contribuent à la construction de l'identité professionnelle. Les recherches de Moscovici[46] montrent, « qu'à certaines conditions relationnelles précises, des changements de représentations mentales peuvent intervenir au cours de la vie adulte ». En effet « plus on échange d'informations, plus on est proche les uns des autres ». A l'inverse, des échanges rares, voire inexistants ne facilitent pas la connivence des individus. De ce fait, les relations dans le monde du travail sont indispensables à l'intégration dans la communauté professionnelle. C'est pourquoi l'inscription relationnelle au travail peut être de nature à favoriser la construction d'une identité professionnelle. Quelle est la fréquence et la nature des échanges entre les TR et les équipes pédagogiques ? Existe-t-il une véritable collaboration ? Ces relations favorisent-elles la construction de l'identité professionnelle du TR ?

Il semblerait que les échanges au sein des équipes pédagogiques soient peu propices à la collaboration. En effet, les enseignants se croisent plus qu'ils ne coopèrent en raison d'une « culture de la classe fermée [47]». Or, Dubar précise que « les échanges éventuels avec les collègues agissent comme des leviers privilégiés dans l'acquisition des savoirs professionnels. Ils permettent la construction d'un savoir-faire et d'une identité sociale et professionnelle enseignante »[48] Comment le TR peut-il être intégré lorsqu'il se heurte à des équipes qui ne communiquent pas ? En effet, on sait que l'enseignant ne peut s'engager dans son propre développement professionnel « qu'en acquérant de nouvelles compétences, afin de mieux maîtriser son métier, mais que ce processus réflexif est favorisé lorsque la coopération, la collaboration et une culture collective caractérisent le groupe d'enseignants.»[49]

---

[44] *GRAWITZ, M. 1999. Lexique des sciences sociales, 7ème édition. Paris : Dalloz*
[45] SAINSAULIEU, R. 1997. *Sociologie de l'entreprise.* Paris : Presses de Sciences Po et Dalloz.
[46] MOSCOVICI, S. 1972- 1973. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
[47] LANEELLE, Xavière. 2010. Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France. *Synergies Pays Riverains de la Baltique* ,n° 7, pp. 95-104.
[48] DUBAR, C. 1991.*La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
[49] UWAMARIYA, A., MUKAMURERA, J. 2005. Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation : Le développement professionnel des enseignants,* vol. 31, numéro 1, pp133-155.

Par ailleurs, Anne Barrère rappelle que, malgré les obligations institutionnelles, le travail en équipe reste aléatoire.[50] Par conséquent, la variabilité des équipes pédagogiques peut avoir des répercussions sur l'intégration d'un TR. L'équipe pédagogique[51] est « constituée par le directeur d'école, les maîtres de chaque classe intégrée dans le cycle et les maîtres remplaçants exerçant dans le cycle ainsi que les membres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école. » D'après Gilles Billotte, [52] « C'est un groupe au travail, un ensemble d'égaux unis par leur relation à une personne centrale, lié par un projet commun formant un espace symbolique nécessaire au travail psychique, individuel et collectif. » Le directeur d'école occupe ainsi une place centrale au sein de cette équipe pédagogique. Parmi les missions qui lui incombent, il doit « favoriser la bonne intégration des maîtres nouvellement nommés et organiser l'accueil des remplaçants.»[53] Comment cet accueil se réalise t-il dans la réalité quotidienne des TR ? Le directeur remplit-il sa mission relationnelle vis-à-vis des TR ? Les remplaçants font-ils la démarche de se diriger vers le directeur ? En raison de sa présence temporaire, quelles relations un TR peut-il avoir avec les équipes pédagogiques ? Sa mobilité lui permet-elle de s'intégrer dans un collectif de travail ?

En outre, l'intégration d'un TR dans une équipe pédagogique peut dépendre également de la durée du remplacement. Nathalie Jelen[54] a montré l'influence de la durée du remplacement sur l'intégration des nouveaux nommés et des TZR novices dans les équipes. Elle précise que :

> Dans la relation aux autres collègues de l'équipe pédagogique, la durée de remplacement est discriminante. Plus les remplacements sont courts, plus les TZR novices sont ignorés ». Dans ce cas, l'isolement auquel sont sujets les novices est renforcé. Les échanges sont privilégiés lors de remplacements plus longs (six mois voire à l'année) en raison de la relative stabilité qu'ils procurent.

Ainsi, un TR qui exerce longtemps dans une école aura plus de facilités à s'intégrer que celui qui n'y sera que de passage. La sédentarité transforme le TR en un enseignant en poste, ce qui l'apparente à l'équipe en place et facilite les contacts.

S'agissant des informations disponibles dans les classes, sur lesquelles le TR peut s'appuyer pour sa prise de service, elles semblent fortement dépendre du collègue remplacé. Nathalie Jelen[55]déclare à ce sujet : « Dans ce cas précis, le collègue remplacé est déterminant. Par les informations fournies, il contribue à faciliter la prise en charge des classes et participe à limiter les difficultés ressenties dans la relation pédagogique ». Lorsque l'enseignant remplacé laisse des informations générales (organisation globale de l'école, liste de élèves…) ou plus fines (organisation des cycles, rituels, informations relatives aux élèves…), cela permet au TR d'accéder aux contenus d'enseignement et à la gestion quotidienne de la classe. Les collègues de l'équipe pédagogique peuvent aussi être sollicités lorsque les informations sont lacunaires. Comment le TR s'organise-t-il lorsqu'il ne trouve pas les informations nécessaires ? Développe-t-il des stratégies lui permettant d'être fonctionnel malgré le manque d'informations ? Fait-il appel aux membres de l'équipe ? Sont-

[50] BARRERE, A. 2002. *Le travail enseignant : routines incertaines.* Paris : l'Harmattan.
[51] B.O. n° 31 du 1er septembre 2005 - Equipes pédagogiques : ArticleD321-14 du code de l'Education
[52] BILLOTTE, Gilles. 2002. *L'équipe pédagogique, vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants.* Paris : l'Harmattan.
[53] Décret n° 89-122 du 24 février 1989, modifié par le décret n° 91-37 du 14 janvier 1991 repéré à http://ecoles48.net/t1/direction/janv09_roles_directeur.pdf le référentiel de compétences du directeur d'école
[54] JELEN, Nathalie. Les collègues comme ressource dans l'accompagnement des débutants : le cas d'enseignants novices en Education Physique et Sportive. Colloque international de l'INRP, 16, 17 et 18 mars 2011. *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*
[55] JELEN, Nathalie. Les collègues comme ressource dans l'accompagnement des débutants : le cas d'enseignants novices en Education Physique et Sportive. Colloque international de l'INRP, 16, 17 et 18 mars 2011. *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*

ils prêts à collaborer ? Comment le directeur d'école remplit-il sa mission relationnelle et pédagogique? Des outils sont-ils mis en place dans les écoles pour faciliter l'intégration des TR?

Pour finir, la mobilité peut être source de difficultés d'intégration pour les enseignants qui n'ont pas une lignée mobile.[56] Ce capital spatial résulte d'un apprentissage familial de la mobilité. Certes, il n'est pas figé par la socialisation primaire, il relève aussi de la socialisation secondaire lors de vacances, de colloques, d'échanges Erasmus… Xavière Lanéelle affirme que les TR issus de familles « sédentaires » s'adaptent difficilement. Ils ont souvent une représentation négative de leur développement professionnel et mentionnent peu de relations au sein de leur environnement de travail. En revanche, ceux qui sont issus de familles « mobiles », ont pu développer des compétences lors de la socialisation. Ils ont alors des représentations positives sur leur métier et une capacité d'adaptation plus grande. De ce fait, cette faculté d'adaptation à des nouveaux espaces permet le processus d'engagement de l'enseignant dans son métier et son intégration dans les équipes. Autrement dit, les TR détenteurs d'un capital spatial s'adaptent plus facilement par rapport à ceux qui n'ont connu que la sédentarité. Par conséquent, il s'agira d'observer si les conditions d'exercice facilitent ou non l'intégration des TR ou si certains aspects de leur personnalité peuvent entrer en ligne de compte.

I.3. D) La formation professionnelle

La formation peut contribuer à construire et faire évoluer l'identité professionnelle. Pour le sociologue Jacques Ion, [57] d'autres matériaux que les modèles professionnels participent à la construction des identités professionnelles : « Si ces dernières supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans les similitudes d'accès au métier, se forgent dans le creuset des institutions de formation, se nourrissent de la culture du métier. » La formation a donc une incidence dans la construction de l'identité professionnelle. Quels effets la formation a-t-elle dans les pratiques des TR ? Contribue-t-elle à leur développement professionnel ? Est-elle adaptée aux spécificités de la fonction de remplaçant ?

Si pour Tardif[58], les «savoirs professionnels», relatifs à la pédagogie et aux sciences de l'éducation, sont transmis exclusivement par les instituts de formation, Vanhulle[59] utilise ce terme dans des situations d'alternance: «Les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain.» Autrement dit, la formation, pour aider à la construction de l'identité professionnelle, doit être un lieu d'articulation entre théorie et pratique. Les dispositifs de formation continue en direction des TR proposent-ils cette alternative ? Occasionnent-ils l'élaboration de savoirs expérientiels, l'analyse réflexive, la mutualisation et l'apport de connaissances scientifiques et institutionnelles ?

[56] LANEELLE, Xavière. 2010. Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France. *Synergies Pays Riverains de la Baltique* ,n° 7, pp. 95-104.
[57] ION, Jacques. 1996. *Le travail social à l'épreuve du territoire.* Paris : Dunod.
[58] TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. 1991. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, pp 55-69.
[59] VANHULLE, S. 2009. *Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action*. Dans R. Hofstetter et B.Schneuwl, Savoirs en (trans)formation : Au coeur de l'enseignement et de la formation, pp. 245-264. Bruxelles : De Boeck.

Riopel[60]rappelle que dans une formation professionnelle, la présence simultanée des deux dimensions de l'identité (sociale définie par le « nous » et psychologique qui concerne le « je ») est essentielle pour que celui qui exerce le métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel. « Dans ce cas, la formation peut jouer un rôle de catalyseur dans la construction de l'identité professionnelle. » Les deux dimensions de l'identité sont-elles développées dans les formations ? Les dispositifs permettent-ils aux TR de se doter de compétences propres à la spécificité de leur fonction tout en répondant à leurs besoins singuliers ? Cependant, en opposition à Riopel, Cattonar[61] postule que ce n'est que lorsque l'enseignant a ses propres classes qu'il parvient à construire réellement son identité professionnelle. La formation donne une image incomplète des différentes contraintes auxquelles l'enseignant est soumis et des compétences qu'il a à maîtriser. D'une façon générale, ces recherches montrent que la formation des enseignants n'atteindrait pas son but, puisqu'elle ne prépare pas ceux qu'elle forme à la réalité du terrain qu'ils ne découvriront qu'une fois dans le métier.

Au-delà de l'ingénierie des dispositifs, se pose la question de la motivation des stagiaires en formation. Pour Pierre-Marie Mesnier [62], « Le rapport à la formation et le désir d'apprendre sont directement liés à des processus construits dès la plus tendre enfance et dépendent du passage du besoin d'être nourri au désir de connaître. » Ainsi, le formé doit conscientiser ses besoins, déceler ses manques, manifester de la curiosité et une envie de se renouveler. Cela n'est possible que par une remise en question, une auto-évaluation qui lui permettra ensuite de s'investir en formation. Nuttin ajoute : « La personne, en se fixant ses buts et en réalisant ses projets dans le monde qui se présente à elle, préside dans une certaine mesure à son propre développement, d'après la conception qu'elle s'est faite d'elle-même.» [63] Ainsi, trois éléments entre en jeu dans l'engagement du stagiaire en formation : les buts qu'il s'est fixé notamment à travers un projet professionnel ou un plan de carrière, l'image qu'il a de lui-même et son autodétermination. On touche ici à l'identité « biographique » de l'individu. Si ces conditions ne sont pas réunies chez l'apprenant, les formations n'auront aucun impact. Comment les formateurs peuvent-ils motiver les apprenants ? De quelle manière la formation peut-elle parvenir à développer une image de soi positive ?

Penser à sa propre formation « tout au long de sa vie » nécessite un projet professionnel. Mokhtar Kaddouri [64]désigne le projet professionnel de l'individu comme « *l'ensemble des actes et des discours ayant pour fonction de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre « identité pour soi et identité pour autrui et entre identité héritée et identité visée* ». Ainsi, pour un individu, il n'existe pas une identité simple mais des identités qui sont des constructions pouvant être « représentationnelles ou discursives » mises en oeuvre par l'individu ou par les autres autour de ses activités. La personne, ainsi soumise à des conflits identitaires, va adopter des stratégies pour réduire les écarts en question. En fonction de l'individu, ces stratégies pourront être considérées comme un moyen de transformation (changer d'identité), d'entretien (prolonger une identité existante), de préservation (défendre une identité menacée), de confirmation (faire reconnaître une identité nouvellement acquise) ou de reconstruction identitaire (réhabiliter une identité blessée). Ces processus seront basés sur l'engagement et le rapport de l'individu à la formation, son projet et le contexte de formation. Il peut aussi en découler un non engagement ou un désengagement en

[60] RIOPEL, M-C. 2006. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.
[61] CATTONAR, B. 2006. Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et francophonie*, n° 34
[62] MESNIER, PM. 2006. *Désir de connaître, motivation à apprendre : origines et enjeux identitaires.* Dans : Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : l'Harmattan. Page 254.
[63] CARRE, P. 2005. *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir.* Paris : Dunod. Page 136.
[64]KADDOURI, M. 1999. Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, n°31.

formation si le dispositif ne correspond pas aux stratégies identitaires du formé.

Dans l'académie, 99,9% des stages de formation continue sont à public désigné, donc obligatoires. C'est une logique descendante qui émane du rectorat. On peut alors se demander comment sont pris en compte les besoins et les attentes des TR dans les stages. La formation continue tient-elle compte des deux dimensions de l'identité professionnelle du TR englobant l'aspect collectif et individuel ? Articule-t-elle la théorie et la pratique ? Contribue-t-elle au développement identitaire des TR ? Ses effets sont-ils évalués ?

Toutes ces réflexions m'amènent à focaliser mon attention sur les facteurs qui entrent en jeu dans la construction de l'identité professionnelle du TR et à poser les hypothèses suivantes :

- L'identité professionnelle des Titulaires Remplaçants est influencée par les représentations qu'ils ont de leur fonction.
- Les représentations des directeurs d'école et des professeurs en poste ont une incidence sur l'identité professionnelle du TR.
- La qualité de l'intégration par les équipes pédagogiques se répercute sur l'identité professionnelle du TR.
- Les incohérences dans les plans de formation continue proposés aux TR ne favorisent pas le développement de leur identité professionnelle en relation avec leur fonction.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, je m'appuierai sur une enquête qualitative pour augmenter la lisibilité du réel dans notre académie.

II) LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Mon travail de recherche concerne l'étude des facteurs qui influencent la construction de l'identité professionnelle du TR. Je me suis appuyée sur les travaux de Dubar[65] qui conçoit l'identité professionnelle comme le produit d'un double compromis entre une identité pour autrui (assignée par les autres) et une identité pour soi (celle par laquelle on se définit soi même). Ma démarche s'est fondée sur une approche socio-didactique. « Elle permet de croiser des regards sociologiques et didactiques apportant un double éclairage sur le phénomène à étudier ».[66] Comme le précise Marie-Paule Poggi,

> Le socio-didactique vise à favoriser la mise en œuvre d'un double processus d'analyse qui permet de penser ensemble à la fois la manière dont l'enseignant construit le jeu didactique et les manières dont ce jeu s'impose à lui[67]. Il autorise comme le suggère Dutercq[68] un dialogue entre «monde du dehors», référé à l'analyse du contexte, et «monde du dedans», lié aux interactions produites dans la situation.

S'agissant de la construction de l'identité professionnelle du TR, il m'a semblé pertinent de m'intéresser, d'une part, aux pratiques des TR et aux difficultés qu'ils pouvaient rencontrer. Il s'agit, ici, de l'approche didactique qui englobe le monde de la classe. J'ai voulu, d'autre part, aborder ma

---

[65] DUBAR, C. 1991.*La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin.

[66] Cours de Marie-Paule POGGI sur la méthodologie de la recherche. Octobre 2012. IUFM de Guadeloupe, master 2 Formateur de Formateur d'Adultes.

[67] POGGI, MP et BRIERE-GUENOUN F, 2012. *Approche socio-didactique des contenus enseignés en milieu difficile en EPS.* Contribution au Colloque Sociologie et **didactiques**. HEP Vaud 2012.

[68] DUTERCQ, Y. 2001. Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées, Education et francophonie, volume XXIX, pp70-85.

recherche sous un angle sociologique qui consiste à mesurer l'influence du contexte et des représentations des acteurs en présence dans cette construction identitaire. Ainsi, mon travail a consisté à mettre en relief les représentations que les TR, les professeurs en poste et les directeurs d'école peuvent avoir du poste de remplaçant. Il a visé, également, à mettre en lumière certaines difficultés pédagogiques liées à cette fonction particulière et à s'interroger sur les formations académiques des personnels remplaçants mises en place dans l'académie. Il s'est agi, enfin, de prendre en compte les effets du milieu d'exercice dans la construction de l'identité professionnelle.

Je me suis focalisée sur la circonscription dans laquelle j'enseigne en tant que TR depuis deux ans. Par conséquent, les personnes interviewées exercent toutes dans ce secteur géographique mis à part les acteurs de la formation. Considérant que mon objet d'étude impliquait une analyse systémique mettant en jeu un certain nombre d'acteurs, j'ai donc choisi des cibles variées pour mener ma recherche. Par ailleurs, l'émergence des représentations passait, selon moi, par des explicitations verbales. Pour ce faire, j'ai adopté une approche purement qualitative sous forme d'entretiens semi-directifs me permettant de faire verbaliser les différentes personnes interviewées.

Au total, 15 entretiens semi-directifs ont été réalisés afin d'interroger un système de représentations sur la fonction de TR, d'approcher de manière concrète les conditions d'exercice du métier et les effets de la formation continue dans les pratiques tout en objectivant le propos indigène. M'inscrivant dans une démarche compréhensive que prônait Max Weber, j'ai tenté de prendre en compte le sens donné aux "actes sociaux" (actes orientés vers ou en fonction d'autrui) par les individus qui les accomplissent, et donc à comprendre leurs motivations psychosociologiques. Ainsi, j'ai privilégié la conduite d'entretiens semi- directifs permettant d'interpréter la signification que donnent les interviewés à leurs actes, à leurs opinions et à leurs pratiques. Ils ont été réalisés à la suite de quelques entretiens exploratoires afin d'ajuster les guides d'entretien et le protocole d'enquête.

L'utilisation de cette technique d'entretiens semi-directifs possède divers intérêts. Elle suscite, d'une part, la description du vécu de la fonction de TR et la manière dont elle est perçue par les acteurs en présence. Elle relate, d'autre part, l'expression de situations liées au milieu d'exercice que ce soit des moments dans la classe, dans l'école ou sur la nature des relations avec les élèves et les collègues. Elle apporte enfin des explications sur la formation continue des TR. Ceci m'a permis de saisir les éléments influant sur l'identité professionnelle du remplaçant. Mon objectif était d'approcher les systèmes de pensée et d'action des interviewés et de les amener également à entreprendre une démarche réflexive sur leur pratique. Ainsi, les trames d'entretien renseignaient à la fois des caractéristiques et des perceptions personnelles ainsi que des pratiques professionnelles.

II.1. Les Caractéristiques de la Population

II.1.A. La population A

Elle est composée d'enseignants exerçant dans le premier degré, occupant différentes fonctions.

Présentation de la population A : fonction, nombre, sexe, âge							
Fonction	**Nombre d'enquêtés**	**Sexe**		**Age**			
		Masculin	Féminin	30-35	35-40	40-45	45-50
TR	6	0	6	1	3	2	0
PE en poste	3	1	2	0	1	1	1
Directrices	3	0	3	0	0	2	1

Je me suis entretenue avec six Titulaires Remplaçantes. L'exclusivité féminine s'explique par le fait que, sur vingt et un TR dans la circonscription, quatorze sont des femmes. J'ai choisi des personnes plutôt motivées, ayant au moins cinq années d'expérience dans l'enseignement. La tranche d'âge se situe entre 32 et 45 ans et chacune exerce en tant que TR depuis au moins trois années. Cette cible est le cœur de ma recherche sur laquelle repose ma problématique.

Trois professeurs en poste ont été interrogés dont un homme et deux femmes. Tous enseignent depuis plus de cinq ans, aussi bien en élémentaire qu'en maternelle. Ils ont entre 36 et 48 ans. Constituant l'équipe pédagogique d'une école, ils sont amenés à communiquer et à collaborer avec les TR.

Des entretiens ont été réalisés avec trois directrices d'école. Deux détiennent la responsabilité d'une école élémentaire et la troisième dirige une école maternelle. Là encore, sur 26 directions d'école, il y a 18 femmes pour 8 hommes, ce qui explique les cibles féminines. Les trois personnes interviewées occupent la fonction de directrice depuis plus de cinq ans et leur âge varie entre 42 et 50 ans. Leur rôle est, entre autres, de faciliter l'accueil et la bonne intégration des Titulaires Remplaçants dans l'équipe pédagogique.

II.1.B) La population B : l'IEN de circonscription

L'entretien a été réalisé avec l'Inspecteur de l'Education Nationale chargé de la circonscription où se situent les TR, les enseignants en poste et les directrices d'école concernés par l'étude. Il m'a paru intéressant de mettre en exergue sa politique de gestion des personnels remplaçants au sein de la circonscription.

II.1.C) La population C : deux acteurs de la formation

J'ai mené un entretien avec une ancienne Conseillère Pédagogique en mathématiques, qui intervenait dans les formations académiques TR dans les années 2000 à 2004. « Etant experte d'une articulation efficace entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable de distanciation par rapport à la diversité des situations et des démarches d'enseignement »,[69] il m'a paru pertinent d'obtenir des informations provenant d'une formatrice ayant participé aux stages TR.

J'ai interrogé le coordonnateur de la CREFOC dans le premier degré qui est en poste depuis 2009. Sa mission concerne la mise en place et le suivi des formations inscrites au Plan Académique de Formation dans le premier degré. Elle passe par la rédaction du cahier des charges, les questions relatives à l'ingénierie depuis la conception jusqu'à l'évaluation des dispositifs de formation

[69] B.O. n° 18 du 2 mai 1996. Fonctions et missions du **conseiller pédagogique** de circonscription.

continue. Le choix de cette personne a été motivé par le fait que je souhaitais comprendre comment s'organisaient, en amont, les formations académiques TR.

II.2. Les outils utilisés : les grilles d'entretien semi-directifs

J'ai conçu six trames d'entretien différentes en fonction des cibles à interroger et des hypothèses à vérifier. L'Elaboration des grilles s'est faite en trois temps. La première production de 20 questions n'était pas suffisamment adaptée aux hypothèses que je souhaitais vérifier. En outre, je devais rédiger des questions non inductives, ouvertes et qui n'amènent pas de jugement. J'ai donc écrit une deuxième mouture dans laquelle les questions ont été réécrites et sélectionnées suivant des critères plus précis. Il m'a fallu rédiger les questions de manière à interroger l'interlocuteur sur des thèmes spécifiques, en appliquant le principe FOCA[70] : recenser les Faits, les Opinions, les suggestions pour le Changement et les Actions. Ensuite, j'ai pris le soin de faire tester chaque guide d'entretien par une collègue afin d'en vérifier la lisibilité. Face à certaines incompréhensions qu'elle a manifestées, une troisième rédaction m'a permis de tenir compte de ses remarques.

S'agissant de l'élaboration de chaque trame d'entretien, l'ordre des questions s'appuyait sur des hypothèses que je souhaitais vérifier.

- Les grilles d'entretien semi-directifs destinées aux TR (annexe n° 1), aux professeurs en poste (annexe n° 2) et aux directrices d'école (annexe n°3) visaient, dans un premier temps, à faire émerger les représentations de chacun sur la fonction de remplaçant. Elles me permettaient, dans un deuxième temps, de savoir si le contexte (école, équipe en poste) avait une incidence sur la mission des remplaçants. J'ai enfin ajouté, à l'attention des TR et des directeurs d'école, une troisième variable reposant sur leur formation afin d'en mesurer les effets sur les pratiques professionnelles.
- La trame d'entretien s'adressant à l'IEN (annexe n°4) consistait à le faire verbaliser sur sa propre politique de remplacement et la place qu'il accorde au suivi et à la formation des TR.
- Une autre grille, à l'attention de la conseillère pédagogique (annexe n°5), l'amenait à détailler le dispositif de formation académique TR dans les années 2000 à 2004 et à expliciter sa pratique de formatrice. Recueillir son avis me permettait éventuellement de faire évoluer les formations académiques des TR.
- La dernière grille, destinée au coordonnateur de la CREFOC (annexe n°6), consistait à obtenir des renseignements sur l'ingénierie des formations académiques TR, l'évaluation de ces stages, la prise en compte des attentes et des besoins des formés et les pistes d'améliorations possibles du dispositif.

II.3. Le déroulement des entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif « fait appel à la capacité des acteurs à expliciter verbalement, de manière précise le déroulement de leur conduite (actions matérielles, physiques et mentales) à propos d'un moment donné et repéré dans le temps et l'espace ».[71] C'est une technique de recueil d'informations qui se déroule dans une relation de face à face. Elle porte sur un certain nombre de thèmes identifiés dans une grille d'entretien préparé par l'enquêteur. « L'interviewer, s'il pose des questions selon un

[70] Le principe FOCA repéré à psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/doc/doc-1448.doc
[71] MUCCHIELLI, A. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

protocole prévu à l'avance parce qu'il cherche des informations précises, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu, et cherche à éviter que l'interviewé ne se sente enfermé dans des questions ».[72] Cette technique nécessite une posture du chercheur. Il doit adopter des gestes, des paroles et des attitudes qui vont favoriser une mise en confiance, une relation d'empathie avec l'interviewé. Au cours de l'entretien, l'enquêteur pourra intervenir en utilisant :

- La reformulation : elle s'utilise quand l'interviewé semble ne pas avoir compris une question. L'enquêteur peut également reformuler, avec d'autres mots, ce qui vient d'être exprimé pour s'assurer de la compréhension du discours.
- Les relances : elles ont lieu lorsque les réponses de l'interviewé sont ambiguës ou imprécises pour favoriser l'explicitation de l'action, la description d'une situation …..
- Le recentrage : quand la personne oublie la question posée ou s'écarte du sujet, il faut recentrer la discussion en résumant ses dires ou en lui rappelant la question initialement posée.
- La synthèse : avant de passer à un autre thème, on fait le point sur les informations recueillies afin d'en vérifier la qualité. Cela permet aussi de s'assurer qu'aucune question clé n'a été omise.

La durée des entretiens a oscillé entre trente minutes et une heure. Ils ont tous été enregistrés avec un dictaphone afin de pouvoir exploiter au mieux les données recueillies.

II.3.A) Les entretiens avec les TR

Pour commencer, j'ai donc procédé à un entretien exploratoire avec une collègue qui ne faisait pas partie des personnes interrogées. Cela m'a permis de vérifier la clarté de mes questions, de penser à d'éventuelles relances en cas d'absences de réponses des interviewés et de me préparer quelque peu à la conduite d'un entretien. Comme l'a dit Marguerite Altet[73], « La professionnalité se construit dans l'expérience et la pratique sur le terrain mais avec l'aide d'un médiateur qui favorise la prise de conscience et participe à l'analyse de pratique dans une démarche de co-formation ». Ainsi, j'ai pu obtenir quelques conseils à l'issue de l'entretien, à savoir « me mettre en parenthèses » en laissant à l'interviewé le temps de réfléchir, rester en congruence avec la personne en réemployant ses propres mots lors des relances et ne pas induire de réponses en contrôlant mon langage non verbal (hochement de tête, froncement des sourcils). Bien évidemment, ce n'est qu'avec une longue expérience que l'on parvient à conduire un entretien. Etant novice dans le domaine, cela a certainement induit des biais.

Puis, j'ai commencé à prendre contact avec des TR que j'avais repérés au début du mois d'octobre. Je les ai choisis en fonction de leur dynamisme et de leur expérience de la fonction. Je leur ai tout d'abord présenté l'objet de ma recherche. Se sentant concernés et impliqués par le sujet, je n'ai pas essuyé de refus et ils ont bien voulu me livrer leur vécu.

La difficulté a été de trouver un moment opportun pour réaliser les entretiens. En effet, la mobilité des remplaçants fait qu'il m'a été très difficile de prendre rendez-vous avec chacun d'entre eux. Le temps de la pause méridienne ne convenait pas étant donné les cours programmés l'après-midi, de même que celui de la fin de journée en raison des contraintes personnelles. C'est donc lors

[72] La technique d'entretien repéré à psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/doc/doc-1448.doc
[73] ALTET, M. 2001. Une formation à l'analyse de pratiques et à la réflexion, dans *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, pp 37. Bruxelles : De Boeck.

des vacances de la Toussaint que j'ai pu m'entretenir avec les remplaçants de la circonscription étudiée. Afin de mener les entretiens dans de bonnes conditions, j'ai pris les précautions suivantes :

- déterminer un moment qui ne dérangeait pas l'organisation personnelle ou professionnelle des enquêtés et qui n'occasionnait pas de stress
- m'assurer de la disponibilité de chacun en annonçant une durée approximative d'une heure par entretien afin que chaque interviewé se libère, oublie le dictaphone et se livre en toute confiance
- choisir un lieu calme afin de ne pas être dérangé

Ainsi, chaque entretien s'est déroulé chez les enquêtés. Je dédramatisais, au préalable, l'entretien en rappelant son caractère non évaluatif, à savoir qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. J'ajoutais que je n'étais pas là pour apporter un jugement mais que je cherchais simplement à recueillir les discours des personnes en toute sincérité. Je tentais d'adopter un ton calme, rassurant et j'essayais de me calquer sur le rythme d'énonciation de l'interviewé. Je rappelais, à chaque fois, les conditions de l'entretien en précisant [74] :

- le cadre et l'objectif de l'entretien
- la garantie de l'anonymat
- la suite qui sera donnée à sa contribution
- l'enregistrement de l'entretien
- la possibilité de me faire reformuler une question
- le temps de la réflexion pour répondre
- la disponibilité de la personne pour commencer l'entretien

Ces précautions ont été prises pour la quinzaine d'entretiens que j'ai menés.

II.3.B) Les entretiens avec les PE en poste et les directrices d'école

Ces entretiens se sont déroulés au mois de novembre et décembre. J'ai dû interroger les enseignants en poste et les directrices d'école sur leur lieu de travail car ils ne désiraient pas réaliser l'entretien chez eux ou à mon domicile. Par ailleurs, ils n'avaient pas de disponibilité le mercredi ou lors des vacances scolaires et ils préféraient être enquêtés en fin de journée et principalement les mardis soirs. Les élèves ayant quitté l'école, nous n'avons pas été dérangés par le bruit et nous nous sommes entretenus dans les salles de classe ou les bureaux des directrices.

Concernant ces deux cibles, j'ai connu des réticences de la part de certaines personnes qui n'ont pas voulu être interviewées. Beaucoup ont demandé sur quoi portaient les questions, se demandant si ça n'allait pas être trop compliqué ou trop intrusif. Les arguments évoqués concernaient le manque de temps, la crainte de donner un avis et d'être jugé ou tout simplement le manque d'intérêt pour la recherche. Il m'a été, de ce fait, plus difficile de trouver des personnes volontaires cette fois-ci. Malgré cela, les entretiens se sont déroulés avec les mêmes précautions que celles décrites précédemment avec les TR.

II.3.C) L'entretien avec l'IEN de circonscription

Bien qu'ayant demandé à être reçue dès la mi-octobre par l'IEN, l'entretien s'est déroulé au début du mois de janvier en raison de son indisponibilité. Nous nous sommes donc entretenus à son bureau en fin de journée. L'entretien s'est déroulé dans de bonnes conditions mais cela m'a demandé

[74] Cours de Patrick PICOT sur l'analyse de pratiques. 2011-2012. IUFM de Guadeloupe, master 2 Formation de Formateur d'Adultes.

d'amorcer un travail sur moi-même. En effet, je me trouvais dans une posture délicate car, j'avais pour interlocuteur, mon supérieur hiérarchique. Par conséquent, j'ai du en faire abstraction en me concentrant sur mon guide d'entretien pour oser le relancer ou le ramener dans le cœur du sujet afin d'obtenir les données escomptées.

II.3.D) L'entretien avec les acteurs de la formation

Nous nous sommes entretenus dans le bureau du coordonnateur de la CREFOC. L'entretien semi-directif a commencé avec l'ex-conseillère pédagogique en mathématiques. Elle m'a fourni des éléments de réponse mais, devant se rendre à une formation juste après, l'entretien a été écourté. Des données ont dû probablement m'échapper. Puis, j'ai poursuivi avec le coordonnateur de la CREFOC qui est resté prudent lors de l'entretien. Il m'a précisé dès le départ :

> Pour définir ma position, je délivrerai des informations de manière objective et certains documents que vous m'avez demandés doivent faire l'objet d'un accord avec mon supérieur hiérarchique. Cela signifie que, si je manifeste une certaine hésitation pour certaines questions, ce sera lié à cela, d'accord. Je resterai donc objectif sur les grandes généralités.

Bien qu'il ait accepté l'entretien, je pense qu'il y a eu de la rétention d'informations.

III) PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Pour analyser mes résultats, j'ai procédé à une analyse de contenu (ACT) ou analyse thématique. C'est une méthode d'analyse consistant « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets.»[75] En d'autres mots, l'analyse thématique consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus. [76]»

J'ai réalisé un « codage thématique conceptualisé préalable », c'est-à-dire que j'ai établi la liste des thèmes à étudier avant de travailler mon corpus. Je me suis inspirée des références scientifiques existantes, de mes connaissances préalables du sujet étudié et j'ai surtout pris en compte les dimensions de la problématique de ma recherche. Autrement dit, cette liste provient du « cadre conceptuel, des questions de recherche, des hypothèses, des zones problématiques et des variables clés que le chercheur introduit dans l'étude. » [77]

Pour repérer les thèmes dans le corpus, je me suis attachée à repérer :
- les idées récurrentes : elles montrent la généralisation d'une idée ou d'un avis

- les expressions indigènes : lorsque le locuteur emploie des expressions ou des figures qui ne sont pas familières mais qui relèvent, au contraire, des manières « indigènes » de parler, de penser ou de procéder. Cela peut dénoter des thèmes importants pour le locuteur.

- l'usage des métaphores et des analogies dans le matériau : pour exprimer des sujets importants à leurs yeux, les locuteurs recourent fréquemment à des expressions imagées, à des analogies, à des symboles, à des allusions plus ou moins explicites : ce sont là des indices sûrs pour repérer des thèmes dans un matériau.

---

[76] PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.
[77] PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*s. Paris : Armand Colin.

- les changements de sujets : bien souvent, le locuteur lui-même indique, d'une manière conventionnelle, qu'il passe d'un sujet à un autre. Il y a des pauses dans la parole ou des expressions typiques (comme « un autre aspect est… ») qui permettent de repérer et de distinguer les thèmes évoqués.

- les connecteurs linguistiques : ceux-ci indiquent des relations spécifiant des contenus thématiques

Puis, j'ai organisé mes thèmes selon une « cartographie thématique »,[78] certains sont identifiés comme principaux, d'autres deviennent subordonnés ou subsidiaires. Cette cartographie vise la construction d'une représentation synthétique et structurée des matériaux étudiés. J'ai procédé à une analyse thématique horizontale (sur les thèmes), puis à une analyse biographique ou verticale (regroupement par type de personnes). Le croisement des deux analyses constitue l'analyse globale et permet la vérification de l'hypothèse.

III.1) Les représentations des acteurs sur la fonction de TR

III.1.A) Les représentations des TR

Le choix du poste

Cinq enseignantes sur six ont choisi volontairement un poste de TR pour diverses raisons. Celle qui a toujours occupé des postes nécessitant des remplacements explique que c'était une situation subie au départ. Puis, elle a décidé, au fil des années, de rester remplaçante. « On va dire que j'avais fait trente vœux au départ, mais en fin de compte, c'est un poste que j'aime bien » (TR2). Cette personne fait partie de celles qui n'obtiennent pas les vœux escomptés lors des phases de mutation et qui sont nommées sur un poste de TR par défaut. Avec des années de pratique dans le remplacement, sa représentation de la fonction a évolué de manière positive. Actuellement, cette TR est satisfaite de son poste.

L'envie de devenir TR correspond à des logiques professionnelles bien précises. Les raisons évoquées concernent avant tout la mobilité. Cette dernière leur permet d'éviter la routine et procure un renouveau. Elle permet de développer des formes originales de culture professionnelle. On sort des clivages de l'enseignant sédentaire, seul dans sa classe avec une réticence à partager son expérience professionnelle. Ainsi, sous certains aspects, la mobilité est qualifiante. Même si elle engendre un certain nombre de difficultés, elle développe chez les TR des facultés telles que la remise en question et l'analyse réflexive de ses pratiques.

> Chaque remplacement est un défi. Remplacer me permet de m'enrichir, de rencontrer des difficultés et de les solutionner, de me remettre en question, de rencontrer des élèves et des fonctionnements différents. (TR3)

La mobilité contribue à leur développement professionnel. Il apparait souvent dans les entretiens que de rencontrer des équipes pédagogiques et des élèves différents, des fonctionnements d'école variés et d'appréhender tous les niveaux de classe est très « formateur » (TR1). Le poste de TR s'apparente à un complément de formation et permet d'accumuler de l'expérience. « Cela me permet plus de mobilité dans mon travail, j'avais envie de rencontrer d'autres équipes, de balayer

[78] PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

tous les niveaux et de ne pas rester dans une routine » (TR4). Cette mobilité paraît être une expérience féconde et qualifiante.

La fonction de TR procure également un confort de vie personnelle. Le fait d'avoir des remplacements fréquents et courts évite les préparations longues, la charge d'une classe à l'année ainsi que les lourdeurs administratives. Ainsi, le poste de remplaçant apporte un espace de liberté plus compatible avec les contraintes familiales. En revanche, cette vision remet en cause l'éthique professionnelle de l'enseignant qui cherche à simplifier sa tâche.

> J'aime également l'improvisation, c'est un moteur pour moi, ne pas savoir où je vais le lendemain m'évite des préparations et cela m'arrange car j'ai deux enfants alors qu'avec une classe à l'année, on a toujours des choses à préparer le soir. (TR 5)

Trois TR ont également évoqué la rémunération, les indemnités liées au déplacement sont une nécessité et contribuent à accroitre le revenu du ménage. « Les primes de déplacement m'aident car j'ai deux enfants à nourrir.» (TR6) La mobilité est ainsi compensée par des avantages matériels.

Enfin, la mobilité permet de minimiser les conflits avec les équipes, les parents et de ne pas rester enclavé dans des difficultés. Ici, on assiste à une stratégie d'évitement qui écourte les remplacements difficiles et occasionne un engagement mesuré de l'enseignante.

> Si ça ne se passe pas bien à un endroit, on sait qu'on y est que pour un moment et on pourra repartir autrement ailleurs, ça c'est vraiment un grand avantage. Aussi, on n'est pas enclavé dans toutes les difficultés que rencontre une équipe. Le fait de se côtoyer au jour le jour pendant des années, ça peut entraîner des conflits que nous ne connaissons que rarement quand on est mobile. (TR1)

Les missions d'un TR

Deux TR ont répondu clairement que c'étaient les mêmes que celles d'un enseignant en poste. « Ce sont les mêmes que celles qu'un enseignant en poste. Il n'y a pas vraiment de différence si ce n'est que la durée du remplacement qui varie. » (TR3) Cela montre clairement leur appartenance à un groupe de professeurs des écoles.

Pour définir les missions du TR, le terme de « continuité » a été prononcé par quatre TR. Ils différencient la continuité des services et celles des apprentissages. La continuité des services consiste à assurer le remplacement. « Faire tout ce que le titulaire fait, c'est-à-dire les services de surveillance, l'aide personnalisée, les échanges de service, les réunions s'il y en a, ce genre de choses ». (TR2) Elle s'effectue bien souvent dans l'urgence, lorsque les remplacements sont courts et impromptus. Le mot « urgentiste » est une expression indigène et aussi une métaphore qui montre la complexité du remplacement quand l'absence est imprévue.

> Alors, justement je reprends une expression de notre Inspecteur qui disait que nous étions des urgentistes, c'est un petit peu ça. C'est que, dans l'urgence, ce sont souvent des absences non préméditées par l'enseignant, donc on nous appelle au pied levé, on doit être là, prêt matériellement, physiquement à opérer. (TR1).

La continuité pédagogique est également précisée par chaque TR avec l'utilisation de divers termes. Leur volonté de ne pas perturber les élèves et l'organisation de la classe est présente. Ainsi se manifeste une certaine éthique professionnelle.

> Donc, notre mission c'est de pouvoir assurer un remplacement, **la continuité d'un enseignement**, ce qui n'est pas forcément simple mais c'est ce qu'on attend de nous. Permettre, en fait, **cette jonction**, faire en sorte que les enfants soient le moins possible perturbés et qu'ils puissent continuer leur programme. Pour moi c'est ça notre mission, c'est ça. (TR1) C'est **prendre le relais** de l'enseignant titulaire, qu'il y ait une continuité avec

> l'enseignant qu'on remplace. (TR5) Assurer la continuité pédagogique, **faire le lien** entre les directives ministérielles et les élèves. (TR4)

Il demeure des différences entre les PE en poste et les TR qui ne se situent pas au niveau des missions d'un enseignant mais en termes de compétences déployées. Les TR revendiquent ainsi leur identité professionnelle. Ils font référence à des compétences spécifiques qui attestent de leur professionnalité telles que :

- l'adaptation : « Etre remplaçant, c'est savoir s'adapter et ce n'est pas donné à tout le monde » (TR3)
- l'anticipation et la réactivité : « Après, il faut une grande capacité de réaction, je reste persuadée que pour être remplaçant, il faut avoir une capacité autre ». (TR2)
- la sociabilité : « En général, on est relativement sociable aussi, on n'a pas trop de difficultés à aller vers les autres » (TR1)
- la gestion des relations humaines : « il faut une force de caractère même vis-à-vis des collègues, de gestion de la relation humaine » (TR2)
- la manière d'appréhender les temporalités : « Nous n'avons pas forcément la même continuité dans le temps, les mêmes cheminements par rapport aux projets qui se mettent en place dans la classe ou dans l'école. » (TR4)
- la capacité à innover et à enseigner différemment :

  > Par moment même, on est plus agréable que le titulaire parce qu'on ose jouer. Le remplaçant ose souvent ce que le titulaire n'ose pas, les matières qui ne sont pas faites, l'EPS et ça fait parfois du bien aux enfants de sortir de cette petite routine. (TR2)

- la vision rapide du profil de la classe, la détection en premier lieu des élèves en difficulté : « Comprendre les enfants parce qu'il faut les comprendre très rapidement, qui a un problème, quel est son problème » TR2

Les TR ont également évoqué des différences au niveau de la connaissance des programmes. Trois mentionnent la maîtrise des programmes pour chaque niveau. « Il faut connaître le programme de tous les niveaux. » (TR5) Ces TR pensent donc se distinguer de l'enseignant en poste qui n'a qu'un niveau de classe la plupart du temps. Or, l'enseignant en poste est censé connaître également les programmes de chaque classe. Les savoirs expérientiels sont ainsi mis en avant par les TR. Le fait de côtoyer tous les niveaux leur procure une connaissance plus approfondie des programmes que les PE en poste.

Les interviewées parlent aussi de la mise en place immédiate d'une discipline dans la classe car elles ne sont que de passage et doivent manifester leur autorité. Cela dénote une certaine « flexibilité identitaire »,[79] le TR devant gérer une relation d'enseignement dans des situations de travail et des établissements divers. Le PE en poste a davantage de temps pour instaurer ses règles de vie et il légitime son autorité du fait qu'il soit le référent habituel. Le TR doit alors asseoir son autorité en mettant les élèves au travail rapidement. Autrement, ces derniers peuvent sentir des hésitations de la part du TR qui seront propices à la transgression des règles et au désordre. « Quand on est remplaçant, il faut savoir tout de suite se faire respecter et que les élèves comprennent qu'on n'est pas là pour les garder mais pour continuer le travail entrepris avec leur maître. » (TR5). Le TR doit donc se demander comment introduire de la rupture dans cette continuité. En effet, il est important que les élèves ne perdent pas leurs repères mais le TR devra se démarquer avec fermeté. C'est alors qu'il pourra jouer sur les formes de travail, l'utilisation de supports nouveaux et originaux qu'il maîtrise bien, une autre forme de rapport humain.

[79] LE FLOC'H, MC. 2002. Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire. *Spirale*, n°30, pp 63-75

Leur reconnaissance professionnelle

A plusieurs reprises, les TR ont expliqué que les collègues en poste assimilaient cette fonction à un poste subi, transitoire ou choisi par défaut. Il y a donc ici une confrontation entre l'identité professionnelle qu'a héritée le TR au fil de son parcours et celle que les PE en poste lui attribuent.

> Bon maintenant, c'est vrai que c'est bien précisé Titulaire Remplaçant parce que dans le temps, c'était souvent attribué à des jeunes en début de carrière donc cette image est restée de celui qui subit ce poste, qui ne l'a pas choisi en attendant un jour de se positionner. (TR1)
> Beaucoup de collègues pensent qu'on n'a pas choisi d'être remplaçant, comme si c'était par défaut ou comme si on n'était pas titulaire de quelque chose et que pour eux ce n'est pas vraiment un poste car pour eux, un poste, c'est un poste fixe. (TR2)

La fonction de remplaçante n'est pas valorisée car il subsiste des modèles normatifs tels que celui de l'enseignant qui est stable dans sa classe. La mobilité a, dans ce cas, des influences négatives. Il est difficile parfois d'entrer dans le carcan d'une classe et de modifier les habitudes des élèves. « Bon maintenant, la différence en terme d'image, c'est vrai qu'aux yeux des enfants et aussi aux yeux des autres enseignants, nous ne sommes pas des enseignants à part entière. » (TR1) « Parfois on n'est pas toujours bien accepté par les enfants qui sont déjà habitués à leur maîtresse. » (TR6) « Des fois, je ne sais pas si c'est du fait du collègue ou des élèves, la maîtresse a dit que, la maîtresse ne veut pas que l'on touche à ceci ou cela et c'est parfois difficile pour moi. » (TR2)

Par ailleurs, le TR est perçu, par moment, comme quelqu'un qui ne s'implique pas du fait de sa présence temporaire, comme un « mercenaire » qui exerce cette fonction pour les avantages financiers qu'elle procure, voire qui ne remplit pas sa mission pédagogique. « Ils pensent que c'est un poste de bouche trou qui ne prend pas en compte les élèves ou l'équipe déjà en place. » (TR4) Il y a donc une opposition entre la culture scolaire des enseignants en poste et celle des TR. Alors que l'implication personnelle et le désir d'avoir une classe est valorisé chez les PE en poste, les remplaçants mettent en avant une autonomie professionnelle et une organisation différente.

> Bon, pour d'autres aussi, on a l'image d'un mercenaire, celui qui fait ça pour le fric voilà et qui n'en n'a rien à faire des enfants, ce qui est complètement faux, surtout dans notre cas car on est quand même obligé de s'investir quoiqu'on dise car ce sont souvent des remplacements longs. (TR1)
> Certains nous voient comme des fainéants, comme des personnes qui n'ont pas de travail à la maison, on arrive et on fait du gardiennage selon eux. Souvent, ils pensent qu'on est là à faire du coloriage, de l'EPS et de la musique alors que non. Comme dans tout, il y a des gens qui s'en fichent et il y en a qui travaillent avec professionnalisme. (TR2)

A l'inverse, une TR revendique son identité professionnelle de remplaçante en s'éloignant des modèles normatifs de l'Education nationale où la stabilité est encore très prégnante. « Je préfère être remplaçante que de rester dans une classe et penser que cette classe et cette école m'appartiennent. » (TR 3)

Malgré cela, il arrive que les TR se sentent reconnus par les professeurs en poste, les élèves ou les parents. Certains collègues admettent qu'il faut des capacités d'adaptation certaines pour occuper une fonction de remplaçant. « Les collègues en poste pensent aussi que c'est un poste difficile à mener car ils ont souvent une méconnaissance des programmes et n'ont enseigné que dans un ou deux niveaux. » (TR4) Par moment, les élèves tissent des liens avec les TR et les parents expriment leur satisfaction quant au travail réalisé lors du remplacement. « En revanche, parfois c'est une belle reconnaissance parce que les enfants te considèrent comme leur maîtresse, les parents te

voient comme quelqu'un qui a fait un bon boulot et ça c'est très gratifiant, c'est un grand plaisir je trouve. » (TR2)

III.1.B) Représentations croisées des PE en poste et des directrices d'école

Leurs représentations du poste de TR

Les trois PE semblent unanimes quant à la capacité d'adaptation que requiert la fonction de TR. Elle nécessite également de l'énergie et une attention soutenue. « Cela demande quand même de bonnes conditions physiques, d'être plus alerte car on n'est pas dans le confort d'une classe à l'année. » PE3 En outre, la fonction implique une forte personnalité en raison de l'isolement qu'elle peut procurer. « S'il y a des tensions au sein d'une école, on l'oublie carrément donc il faut quand même avoir une certaine personnalité car on peut se sentir seul à mon avis quand on arrive dans une école en tant que remplaçant. »PE1 Enfin, le TR doit gérer adroitement la relation avec les élèves qui sont souvent attachés à leur référent. « En peu de temps il faut prendre la classe en main et généralement la classe va tester parce qu'elle a souvent un lien affectif avec son maître actuel. »PE1 Ainsi, les PE en poste manifestent une certaine reconnaissance professionnelle quant aux compétences spécifiques que le TR développe.

En revanche, cette fonction d'enseignant mobile engendre le rappel permanent des règles de vie dans la classe. « Je pense que la somme de fatigue est plus importante, en plus il faut toujours hyper s'adapter, on est toujours en train de jouer le gendarme. » PE1

Enfin, la mobilité crée une sorte de marginalisation voire de solitude. Un enseignant, ayant exercé en tant que remplaçant, a finalement choisi un poste fixe car la stabilité facilite l'intégration dans une équipe et l'implication dans des projets. « Les remplacements demandent un repli sur soi car on ne connait personne et un travail d'adaptation en permanence. J'avais l'impression de ne pas être concerné par les projets d'école, d'être en marge de ce qui se faisait. » PE2

A l'instar des PE en poste, les directrices d'école soulignent la capacité du TR à s'adapter et confirment la difficulté de cette fonction. « Donc, je tire mon chapeau à ces enseignants qui sont capables de s'adapter en toutes circonstances. » D1

Leurs représentations sur les missions d'un TR

Une PE fait allusion à la nécessité de poursuivre la continuité du service de manière immédiate. Elle précise que les conditions de passation ne sont pas toujours évidentes pour le TR. Lorsque le collègue en poste communique des documents de travail au TR, la prise en charge de la classe semble moins ardue. En revanche, lorsque la passation n'a pas pu avoir lieu, la tâche se complique. Le TR doit prendre des indices rapidement pour mettre les élèves au travail tout en exerçant son autorité.

> Ben, en fait, il doit arriver et, au pied levé, prendre une classe et donc parfois c'est plus ou moins simple parce que les collègues lui laissent tout ce qu'il faut, d'autres fois il faut vraiment prendre le relais, les élèves généralement le testent. PE1

Un deuxième PE emploie des termes plus précis, précise la difficulté de la fonction car il a déjà exercé en tant que TR. Ainsi sa représentation est davantage professionnelle. Il évoque la continuité des apprentissages puisque le TR doit faire en sorte que les élèves poursuivent leur programme. Il fait part d'une gestion délicate de la relation avec les élèves. Le TR doit également

maintenir sa signature professionnelle, son savoir-faire sans métamorphoser les habitudes de la classe. Il est également capable de s'intégrer dans une équipe malgré sa mobilité.

> C'est assurer la continuité des apprentissages, réussir son intégration dans une école et le premier contact avec les élèves, être ferme tout en étant souple, imposer sa façon de faire tout en s'inscrivant dans la continuité du maître, ce n'est pas évident. PE2

La troisième PE ajoute que le TR doit rassurer les élèves et créer une sorte de complicité avec eux. Le remplaçant peut utiliser une pédagogie qui diffère de celle de l'enseignant en poste, apporter du renouveau sans pour autant créer une grande rupture.

> Donc, le TR doit mettre les élèves en confiance et ne pas révolutionner ce qu'a fait le titulaire mais apporter des petits changements. Les enfants doivent trouver leur équilibre avec le remplaçant, se sentir bien avec lui même s'il emploie des méthodes différentes. PE3

Les directrices d'écoles évoquent également la nécessité d'assurer la continuité du service, de manière immédiate et dans tous les niveaux de classe.

> Le TR est capable de remplacer au pied levé un enseignant défaillant, que ce soit pour maladie, absence de tout ordre. De plus, il lui faut des qualités indéniables d'adaptabilité à toutes les conditions qui s'offrent à lui quand il est dans une équipe et être capable de prendre une classe au pied levé depuis la PS jusqu'au CM2. D1

Deux occurrences ont été faites quant à la poursuite des apprentissages. Pour ce faire, le TR doit maîtriser tous les programmes de l'école primaire, posséder des programmations pour chaque cycle d'enseignement et des progressions pour chaque niveau de classe. « C'est un enseignant qui n'a pas de poste fixe mais qui connait les programmes de chaque niveau, qui a ses programmations et ses progressions toutes prêtes et qui poursuit les apprentissages. » D2 Elle précise également que l'enseignant mobile se munit d'outils pédagogiques. « Le remplaçant remplace le titulaire de la classe au pied levé avec une valise pédagogique. » D2 Ainsi, sa mission ne se limite pas à de l'occupationnel, il s'agit pour le TR de poursuivre les apprentissages. Elle emploie l'expression « valise pédagogique » qui justifie la professionnalité du TR. Ayant occupé autrefois un poste de TR, la représentation de cette directrice est très pragmatique et professionnelle. Enfin, l'objectif est de ne pas provoquer de rupture avec les apprentissages en cours. « C'est prendre la classe au pied levé et continuer les apprentissages avec les élèves de manière à ce qu'il n'y ait pas de coupure. » D 3

Leur reconnaissance professionnelle

Les trois enseignants interrogés ont déclaré que le TR était un enseignant à part entière. La différence subsiste au niveau de la fonction qui n'est pas exactement identique à celle du PE en poste. « Non, du point de vue des qualifications, c'est un enseignant à part entière, ce qui change c'est la fonction. » PE 2 «Non, le TR est un enseignant, c'est le poste qui est ainsi c'est tout. » PE3 Une enseignante a valorisé la fonction de remplaçant en évoquant des compétences spécifiques que possèdent les TR alors que les PE en poste ne les ont pas développées. « A part, peut-être au niveau des qualités supplémentaires que doit avoir, à mon avis, le remplaçant, mais sinon, non, le statut est le même. » PE1

Il apparaît, à travers les propos d'une professeure en poste, une évolution quant à la reconnaissance professionnelle du TR. Avec la création d'une brigade de TR en 1985 et la titularisation des personnels contractuels, le regard porté sur les enseignants mobiles et la considération de leur travail semble avoir évolué positivement. La titularisation atteste la professionnalité des TR et souligne l'appartenance de ces personnels au corps des professeurs des écoles. Elle permet ainsi une transformation des représentations quant à « l'honorabilité » de la fonction.

> Et encore, maintenant, ils ont un statut comme le nôtre, tout à fait honorable, mais il fut un temps où c'était pas si drôle que ça parce que je pense qu'on le regardait un peu de haut le remplaçant à l'époque. Plus maintenant parce que c'est un même statut. Avant, souvent, ceux qui remplaçaient n'étaient pas titulaires ou n'avaient pas l'examen correspondant alors que maintenant, ce n'est plus du tout ça, c'est un poste comme un autre. PE1

Une deuxième enseignante, ayant exercé en tant que BFC, pense que les parents possèdent désormais davantage de reconnaissance professionnelle pour le TR. L'argument avancé par la PE en poste est peut-être dû au fait qu'elle occupe maintenant un poste fixe. N'étant plus confrontée à ce genre de propos de la part des parents, sa représentation s'est probablement modifiée. En revanche, elle souligne que des propos péjoratifs peuvent parfois ressurgir au sujet de la « discipline ». Certains TR semblent avoir des difficultés à faire régner l'ordre dans une classe. Cela comporte tout de même une connotation négative dans la mesure où l'exercice de l'autorité du TR est remis en cause. Selon elle, la reconnaissance de l'enseignant mobile passe, en premier lieu, par le maintien de l'ordre dans la classe.

> Le TR doit montrer une certaine présence car il me semble, qu'il y a certaines années, il n'avait pas de considération de la part des parents. J'ai eu à le vivre, les parents parfois ne voulaient pas que les élèves fassent les devoirs que j'avais demandés du fait que j'étais BFC et que je n'étais pas là pour longtemps. Je ne ressens plus cette aberration maintenant et je n'ai pas de retours négatifs sur les TR sauf peut-être au niveau de la discipline. Le TR a parfois de la poigne et les élèves, malgré tout, en profitent et dérogent aux règles. Parfois, je trouve que certains TR sont trop passifs dans la discipline. Or, le TR doit montrer qu'il est avant tout le maître de la classe. PE3

Quant à un autre PE, il semblerait que le TR ne soit pas reconnu comme un enseignant faisant partie d'une équipe. Il serait considéré, aux yeux des élèves, comme un enseignant moins compétent que le professeur en poste. L'institution serait également à l'origine de cette dévalorisation à cause de l'appellation « remplaçant ».

> J'ai choisi un poste fixe car j'avais envie d'intégrer une école et ne pas être considéré comme un coton hydrophile. Le terme « remplaçant » est péjoratif, il renvoie à une roue de secours, de moins bonne qualité et les enfants ont un peu cette image-là du remplaçant qui est un maître bis, par défaut. Cette représentation émane aussi du système car le nom « remplaçant » véhicule cette image du maître par défaut. Il faudrait réfléchir à un autre terme, une appellation qui intègrerait le nom de professeur comme « professeur itinérant. » PE2

Parmi les directrices, une d'entre elles valorise le TR en précisant qu'il est un enseignant au même titre que les PE en poste. « De toutes façons, pour moi, un TR est un enseignant à part entière, son statut de remplaçant n'en fait pas un sous-enseignant. » D1 Elle souligne tout de même que le TR est mal perçu par les collègues en poste du fait de son manque d'implication. « On se dit, bon il a de la chance, il n'a pas sa classe à l'année, il va à droite à gauche, il ne s'implique pas etc… ». Le manque de reconnaissance est dû à une sorte de « jalousie » émanant de la part des PE en poste. Cette attitude est liée à une divergence de points de vue. Alors que les PE en poste valorisent l'implication personnelle et la sédentarité, les TR s'éloignent des modèles normatifs et privilégient l'efficacité pratique. Il y a donc une divergence entre deux cultures enseignantes.

III.2) Le milieu d'exercice

III.2.A) La vision des TR

L'accueil du TR par le directeur

Il apparait que la qualité de l'accueil varie selon les écoles. Elle dépend, dans un premier temps, de la présence ou non, du directeur dans l'établissement. Certains TR disent qu'ils sont plutôt bien accueillis au sein des écoles. Le premier jour du remplacement, ils se dirigent vers le bureau du directeur d'école auquel incombe la responsabilité de les recevoir. Trois TR déclarent être souvent impatiemment attendus dans la mesure où les élèves, qui n'ont pas d'enseignants, se retrouvent répartis dans les classes ou sous la surveillance d'une ATSEM en maternelle. « La plupart du temps, je dirai que ça va, on est accueilli de façon normale et ils attendent les remplaçants comme si c'étaient des messies car ils sont en difficulté, il n'y a pas l'enseignant. » TR2

Aussi, la personnalité du directeur entre en ligne de compte. « Après, c'est une question de feeling, certains sont chaleureux, d'autres sont plus froids. » TR 5 Parfois, certains directeurs font preuve d'autoritarisme envers les TR et outrepassent leurs droits.

> J'ai déjà eu des difficultés avec des directeurs, je ne sais pas s'ils n'ont pas bien compris le mode de fonctionnement du TR ou si c'est nous qui sommes difficiles mais parfois on nous envoie pour remplacer quelqu'un et le directeur veut que vous remplaciez quelqu'un d'autre. Quand vous lui dites la démarche administrative, c'est-à-dire de passer avant par la secrétaire de la circonscription, il veut surpasser ce système donc ça peut créer des tensions. Des fois, ils veulent vous faire faire ce qu'ils ne demanderaient pas aux autres parce qu'ils estiment que vous êtes là que pour un petit moment. TR 2

Lorsque le directeur est absent, cette tâche peut être attribuée à un enseignant qui assure l'intérim de direction ou bien à une ATSEM en maternelle. « Parfois, je suis accueillie par la directrice ou sa suppléante, parfois par une ATSEM.»TR3 Par moment, il arrive qu'il n'y ait personne pour recevoir et aiguiller le TR vers la classe dans laquelle il doit remplacer. « Parfois je cherche le bureau et la classe moi-même. » TR3

Bien souvent, l'accueil se limite au bureau du directeur d'école. Ce dernier n'accompagne qu'exceptionnellement les TR jusqu'à la classe sans maître.

> Je me dirige directement vers le bureau du directeur qui bien souvent m'indique la classe sans m'accompagner. Parfois, je peux tomber sur un directeur qui peut me présenter aux collègues et va passer de classe en classe avec moi lorsque j'arrive mais c'est très rare. TR 6

Or, cette démarche d'accompagnement parait importante aux yeux des TR. Une présentation solennelle du directeur dans la classe à remplacer renforcerait, d'une part, l'acceptation du TR par les élèves. D'autre part, les TR se sentiraient davantage soutenus par le directeur.

> C'est vrai que, lorsque le directeur ou la directrice nous introduit, et bien, on est quand même plus respecté et les enfants acceptent la situation de façon tacite, ils comprennent que voilà, ce sera comme ça et qu'ils n'auront pas le choix. Mais c'est vrai que c'est très rare, très très rare et en fait, on se débrouille souvent seul et on va auprès des enfants et ensuite ça se passe bien comme ça peut se passer moins bien. TR1

Il apparait également que la communication d'informations par le directeur demeure aléatoire. Dans le meilleur des cas, le directeur réalise un bref résumé du fonctionnement de l'école. « Je suis plutôt bien accueillie, on m'explique assez succinctement le fonctionnement de l'école. »TR 4 Il arrive aussi que le directeur présente les locaux, les collègues en poste et dresse un profil de la

classe à remplacer. Il peut également s'enquérir de la manière dont s'est passé la première matinée du TR.

> Les situations sont variables. Certains directeurs nous emmènent dans la classe, d'autres nous informent sur les spécificités de la classe si c'est un double niveau ou si c'est une classe difficile. Certains nous présentent à l'équipe à la première récréation, viennent nous voir pour nous demander comment ça s'est passé, nous présentent les locaux. D'autres ne nous disent rien et on se débrouille. Si le directeur n'est pas là, c'est le suppléant du directeur qui me renseigne. TR 5

Néanmoins, par moment, les TR ne disposent d'aucunes informations émanant du directeur et cela ne leur facilite pas la tâche. Ils déplorent le manque de certains éléments pour réaliser un remplacement dans de bonnes conditions comme les zones de surveillance et les services de récréations, les horaires et les rituels instaurés dans les écoles, les consignes de sécurité ou le matériel et les locaux utilisables.

> Certains vous conduisent à la classe mais ne pensent pas à vous informer sur des choses très simples comme les zones de surveillance, où se diriger en cas de tremblement de terre, le matériel de sport, les horaires et les habitudes de l'école. Certains le font plus ou moins, d'autres ne le font pas et on s'adapte. TR3

Par ailleurs, la présentation solennelle du TR par le directeur d'école aux collègues en poste apparait comme occasionnelle. Elle dépendrait, en partie, de la durée du remplacement.

> Au niveau des collègues, parfois la présentation n'est même pas faite, certains directeurs oublient. Je ne sais pas s'ils pensent qu'on est déjà connu ou s'ils trouvent que ce n'est pas important mais ils oublient de nous présenter et quand ça se fait, c'est très souvent la remplaçante de. C'est-à-dire que lorsque c'est un remplacement d'une journée, le directeur ne va pas se fatiguer à faire un tas de protocoles mais quand il s'agit de remplacements de plusieurs jours, voire plusieurs mois, il faut vraiment faire l'effort de présenter le collègue au reste de l'équipe et de l'introduire comme étant un collègue à part entière, pas quelqu'un qui est là pour un moment mais quelqu'un qui fait le même travail que tout le monde. TR2

De ce fait, il semblerait que la personnalité du TR soit importante. Un remplaçant ouvert, sociable, communicatif se rendra volontiers vers les membres de l'équipe sans attendre les présentations du directeur.

> Je fais généralement le premier pas, je vais vers les collègues car je suis plutôt sociable et je préfère me présenter pour que les collègues sachent qui je suis. C'est la pratique aussi qui m'a amenée à me présenter systématiquement aux collègues car le directeur ne le fait pas forcément. TR 6

Enfin, la prise en considération du TR n'est pas toujours effective. Dans certains cas, malgré une longue période de remplacement, certains ne se sentent pas intégrés dans l'équipe. Le directeur ne joue pas suffisamment son rôle de communicant. Il omet quelques fois de faire figurer le nom des TR sur certains documents, ce qui accroit le sentiment de non appartenance à une équipe et un manque de reconnaissance.

> Voilà, j'ai fait un remplacement il n'y a pas très longtemps, quand même de janvier jusqu'à juin et mon nom n'est jamais apparu nulle part, ni sur la porte de l'enseignante que je remplaçais ni sur son casier, ni sur les zones de surveillance donc je n'étais personne, ce qui est très significatif. TR1

<u>Les informations disponibles dans les classes</u>

La présence et la nature des documents dans les classes où le remplacement s'effectue est variable**.** Lorsque la suppléance est prévue, le titulaire de la classe met fréquemment à disposition du TR tous les documents nécessaires. Ainsi, le collègue remplacé est déterminant. Par les informations fournies, il contribue à faciliter la prise en charge des classes et participe à limiter les difficultés

ressenties dans la relation pédagogique. En effet, des consignes de travail sont généralement proposées par le PE en poste. « Quand il est déjà prévu, les titulaires s'arrangent pour laisser une feuille de route ou des indications de travail. » TR4 De plus, les documents obligatoires sont mis en évidence comme le registre d'appel, les zones de surveillance et les services de récréation, les emplois du temps. Certains PE en poste pensent à communiquer d'autres types d'informations qui sont fortement utiles aux TR comme le nom des personnes qui récupèrent les enfants de l'école maternelle à 16 heures ou le midi.

> Certains enseignants ont préparé leur absence, on trouve tout ce qu'il faut, le registre d'appel, les progressions, les zones de surveillance, les affichages réglementaires, les affichages didactiques. Pour la maternelle, je trouve parfois le nom des adultes qui récupèrent les élèves à midi ou à 16 heures, les enfants qui ne mangent pas à la cantine. TR3

Dans le cas inverse, il peut arriver que l'enseignant en poste demande au remplaçant d'assurer les disciplines délaissées. Le TR se sent alors relégué aux tâches méprisées et un manque de reconnaissance s'opère. « Certains collègues aussi ne jouent pas le jeu, ils nous laissent tout ce qu'ils n'aiment pas faire, ils se prennent pour des chefs et nous sous-estiment. » TR2

Lorsque le remplacement est impromptu, la situation diffère. Le document obligatoire régulièrement accessible est le registre d'appel. L'emploi du temps et les progressions par période sont parfois affichées ou consignées dans un classeur. Par moment, ces documents demeurent introuvables dans la classe. « Je trouve le registre d'appel. Bien souvent, les progressions et les emplois du temps ne sont pas affichés. » TR6 De ce fait, le TR s'adapte à chaque situation et déploie des stratégies pour s'informer rapidement. Il consulte les cahiers et les évaluations des élèves pour prendre connaissance du programme réalisé ou en cours, s'appuie parfois sur les affichages didactiques, interroge les élèves ou les collègues du même niveau. En maternelle, l'ATSEM constitue une mine de renseignements. Elle connait les élèves, le mode d'organisation en ateliers, les rituels de la classe. Elle peut, en collaboration avec le TR, gérer la récupération des enfants par les parents à 16 heures. Par ailleurs, les affichages didactiques ou les traces écrites laissées au tableau par l'enseignant en poste constituent une information supplémentaire.

> Ce que je trouve pour m'aider sont les cahiers des élèves. Je regarde les cahiers du jour, de leçons et les évaluations, ainsi que les affichages didactiques mais qui ne sont pas toujours actualisés. Je demande aux élèves sur quoi ils travaillent dans telle matière, je leur pose des questions bien ciblées. Je demande aussi au collègue du même niveau ce qui a été fait mais il ne sait pas la plupart du temps. En maternelle, je demande aux ATSEM qui peuvent me donner des indications, je regarde les cahiers de vie des enfants et ce qui figure au tableau ou sur les affichages. TR5

Il arrive de temps à autre que la collaboration entre les TR et les ATSEM ou les PE en poste n'ait pas lieu. Dans ces cas-là, la continuité du service et des apprentissages se complexifie pour le TR, principalement en maternelle.

> Oui, c'est-à-dire qu'il m'est arrivé de faire un remplacement en maternelle, c'était TPS/PS/MS et l'ATSEM du moment où elle a su que le titulaire n'était pas là s'est absentée de la classe, c'est-à-dire qu'elle ne se sentait plus en charge des élèves. C'est là que l'ATSEM devient très importante pour un remplaçant en maternelle car il a besoin de repères. L'ATSEM connait les prénoms, peut rappeler à l'ordre et peut aider le remplaçant beaucoup plus facilement. Donc, pour la maternelle, je pense que c'est important d'avoir la collaboration de l'ATSEM, qu'elle ne se décharge pas, qu'elle soit présente pour la récupération des enfants à 16 heures. C'est très délicat, on ne connait pas les parents, on remet les enfants sans vraiment savoir à qui on les remet. TR2

Lorsqu'aucun document ne figure dans la classe et que la prise d'indices à partir des cahiers des élèves est difficile, c'est bien souvent les prémices d'un enseignant en détresse ou fréquemment malade. Le TR essaie alors de prendre la classe en main en tâtonnant.

> Je suis déjà arrivée dans des classes où il n'y avait rien de tout cela. Il faut rapidement constituer une liste d'élèves ou la demander au directeur mais je ne juge pas parce que c'est souvent révélateur d'un grand mal-être de la personne que l'on remplace. Donc ça, je m'y fais. Je trouve que ça fait partie aussi de notre mission que de s'adapter à ces cas-là. TR1

Dans des cas extrêmes, il arrive que les cahiers soient inaccessibles car ils ont été emportés par l'enseignant en poste ou conservés à clé dans l'armoire. Ces situations accentuent la difficulté de poursuivre les apprentissages. Le TR doit alors s'adapter à ces cas de figure pour ne pas provoquer de rupture. Il déploie des stratégies lui permettant de contourner la difficulté en utilisant d'autres modes de fonctionnement pédagogique. Avec ses outils et ses documents adaptables à chaque niveau de classe ainsi que ses compétences personnelles, il est en mesure de continuer le travail en cours.

> Et puis, les cahiers qu'ils ne soient pas enfermés dans l'armoire, le cahier du jour bien en vue, ça fait du bien, ça permet de se repérer. Après, de toute façon, en tant que remplaçant, on arrive avec nos documents et on sait comment réagir. Je reste persuadée qu'il faut une grande capacité de réaction, il faut avoir un truc en plus. TR2

<u>Les échanges avec les collègues en poste</u>

L'accueil des TR par les équipes pédagogiques est changeant d'un établissement à l'autre. La volonté de communiquer est inhérente aux équipes en poste. « C'était le contexte qui le permettait encore une fois, c'est surtout le contexte humain à chaque fois. C'est que les gens viennent vers nous ou acceptent que l'on vienne vers eux et ils nous impliquent. » TR1

La qualité de l'accueil semble avoir une répercussion sur l'implication du TR. Lorsqu'il se sent bien accueilli, sa volonté de s'engager professionnellement grandit et son identité professionnelle est préservée. « Alors c'est très bien venu si un accueil est plus chaleureux, si on sent qu'on est vite intégré, on peut le recevoir très positivement, se prêter au jeu et en donner autant. » TR1 A l'inverse, un manque de connivence avec l'équipe pédagogique évince le TR qui se sent stigmatisé bien qu'il exerce le même métier que le PE en poste.

> Au niveau du statut, les collègues ne nous reconnaissent pas comme appartenant à leur équipe donc tout ce qui est boulot, oui, ils vont nous faire bosser comme tout le monde mais au moment où viendront les moments de partage, de plaisir, on sera un peu plus mis à l'écart. TR2

Dans la majorité des cas, la mobilité ne favorise pas les contacts avec les enseignants en poste. « Il est difficile de tisser un lien avec des personnes que l'on ne voit pas très longtemps. » TR3 La nature même du poste de remplaçant accentue le sentiment de solitude du TR.

> On peut aussi être en détresse et l'un des inconvénients de notre poste est que l'on peut se sentir très seul parce qu'on passe sans arrêt, on n'est jamais au même endroit définitivement donc c'est refaire sa place à chaque fois et on peut se sentir très très seul. TR1

Par ailleurs, la qualité et la nature des relations entre TR et PE en poste dépendent fréquemment de la durée du remplacement. Ainsi, dans la relation aux autres collègues de l'équipe pédagogique, la durée de remplacement est discriminante. Plus les remplacements sont courts, plus les TR semblent avoir des difficultés à entretenir des échanges. Ce type de remplacement rend difficile l'intégration dans une équipe pédagogique et renforce les effets de la stigmatisation liés à cette fonction de remplaçant. Dans ce cas, l'isolement auquel sont sujets les TR est renforcé. En outre, la cohésion de l'équipe entrave l'intégration du TR qui est assimilé à un « étranger ».

> Il y a certaines écoles comme ça où certains collègues, on arrive et puis, ils ont cette attitude, j'ai envie de dire désuète que l'on a dans certains villages complètement retirés où on n'aime pas, entre guillemets, « l'étranger », le changement, la personne qui même si elle vient d'à côté c'est quand même l'étranger donc pas de réponse. TR1

Les échanges paraissent plus fructueux lors de remplacements plus longs en raison de la relative stabilité qu'ils procurent si bien que le TR se sent davantage intégré.

> En réunion, on nous met un peu de côté, on ne nous demande pas trop notre avis surtout lorsqu'on est là pour un remplacement court. Pour un remplacement long, on nous prend davantage en considération. TR5

Les échanges revêtent diverses formes. Certains sont formels et ont lieu lors des réunions. D'autres, de nature informelle, peuvent avoir lieu pendant les récréations ou la pause méridienne. Ils portent sur des aspects pédagogiques et permettent aux TR d'obtenir des informations sur l'organisation des apprentissages, les supports utilisés, les élèves, leurs caractéristiques, sur des manières de « faire » servant de support, de réconfort (les rassurer dans leur pratique) ou de complémentarité (améliorer leur pratique). Cette possibilité d'échanger procure un sentiment de confiance et d'assurance au TR. Cela lui offre un environnement de référence sur lequel il peut s'appuyer et confronter ses pratiques professionnelles.

> Nous parlons des problèmes de comportement avec certains élèves et je leur demande des conseils surtout lors des remplacements courts. Sur des remplacements plus longs, on entre dans les détails au niveau du travail, des supports. TR5

La prise en considération de la parole des TR en réunion est aléatoire. Certaines propositions sont volontiers acceptées et le TR se sent intégré et reconnu. « Si c'est pour un remplacement long, je propose souvent des projets avec les titulaires des classes du même niveau que moi et ma demande est toujours la bienvenue. » TR6 Dans d'autres circonstances, les suggestions des TR peuvent être écartées. Ce dernier finit par se désengager et souffre d'un manque de reconnaissance.

> En fait, on a tellement vu d'écoles, de projet d'écoles que nos idées fusent et ils ont du mal à l'accepter de la part d'une personne qui est là momentanément. Selon les équipes, je prendrai davantage la parole en réunion que dans d'autres. TR2

Pour ce qui est des échanges informels, ils dépendent des affinités entre collègues. Elles sont liées à des conceptions communes du métier ou au partage de goûts communs. Il semblerait aussi que ces conversations soient plus aisées lorsque le TR est déjà intervenu dans l'école. Dans ce cas, les relations entre TR et PE en poste évoluent. Elles ne reposent plus nécessairement sur des aspects pédagogiques mais peuvent devenir amicales. Elles peuvent même aboutir à des repas conviviaux en dehors de l'école. Il s'installe alors une reconnaissance dans la sphère de « l'amour ». Les TR se sentent reconnus par ces liens affectifs.

> Lors de deux remplacements longs, c'était en maternelle et on avait fait des progressions ensemble parce que ça se passait très très bien. On mangeait ensemble, on faisait des progressions et on n'avait pas l'impression d'être des collègues mais plutôt des amies. TR1

Dans le cas contraire, la cohésion de l'équipe est tellement forte qu'elle ne laisse aucune place au TR qui n'est pas considéré comme un membre de l'équipe.

> Parfois, il y a des équipes où on se sent à l'aise, tout de suite ils vont vous convier à un repas en dehors de l'école et il y a des équipes où vous n'allez jamais pouvoir rentrer dedans, on invitera tout le monde sauf vous. Voilà des moments de convivialité que les collègues partagent entre eux mais par moment, comme on est remplaçant, on n'est pas considéré comme un membre de l'équipe et on n'est pas invité. TR2

<u>La collaboration avec les PE en poste</u>

La collaboration passe déjà par l'engagement du TR à poursuivre la continuité du service et des apprentissages. Ainsi, il montre une volonté de s'impliquer en assurant les différentes activités de décloisonnement ou d'échanges de service mises en place par le titulaire de la classe. La mutualisation et l'échange de compétences facilitent le travail et évitent d'être esseulé dans sa classe.

> Je collabore au cas par cas, tout dépend de ce qui est proposé comme les décloisonnements, les échanges de service, l'échange de documents. On ne peut plus se permettre de travailler seul dans sa classe, l'ouverture facilite le travail.TR3

Le travail collaboratif varie selon la durée du remplacement. Les suppléances courtes ne sont pas propices à la poursuite des échanges de services ou des décloisonnements. Cette rupture peut provenir du TR car ces modalités requièrent une concertation avec le binôme et des préparations qu'il n'a pas forcément eu le temps de gérer. L'échange de services nécessite également des compétences que le TR ne maîtrise pas toujours. « Je cherche à savoir s'il y a des décloisonnements et des échanges de service et j'essaie de les assurer mais pas lorsque je suis là pour quelques jours. Parfois, c'est de l'anglais et je ne suis pas habilitée donc je ne le fais pas. » TR6 Les remplacements longs semblent plus favorables à la collaboration entre TR et PE en poste. « S'il est long, je me rapproche des collègues du même niveau et du même cycle pour coordonner mon travail avec le projet d'école. » TR4 Ce travail en commun peut déboucher sur l'élaboration de projets, de séquences d'apprentissage, de documents pédagogiques ou de progressions.

> J'ai travaillé deux fois dans des écoles avec des collègues du même niveau. On a créé des progressions, des supports et des évaluations communes et c'était très efficace. On se réunissait chaque mois pour discuter de la progression pour le mois suivant. Cela se faisait surtout au cycle 3. TR 5

La collaboration entre TR et PE en poste change également en fonction des équipes pédagogiques. Elle dépend, avant tout, de la volonté des enseignants en poste à travailler en équipe. « Dans le cycle 2, elles ne voulaient pas travailler en équipe, elles étaient réticentes, elles ne voulaient pas changer leurs habitudes ni travailler en équipe. » TR5 Parfois, les propositions d'échanges de services émanant des TR sont refusées par les enseignants en poste. D'une part, ils ne souhaitent pas modifier leur fonctionnement habituel. D'autre part, il semblerait que les activités proposées engendrent une crainte ou un danger du fait que les PE en poste ne les maîtrisent pas.

> D'ailleurs, c'est le cas en ce moment car je suis sur un long remplacement et ça n'a pas été facile. J'ai demandé à faire un échange de services en anglais parce que je suis dans une école où il n'y a pas de maîtres habilités ou d'intervenants en anglais, donc j'ai demandé à pouvoir faire de l'anglais de septembre à janvier comme je suis habilitée. Cela a été assez mal reçu de la part de l'équipe qui ne voulait pas et la maîtresse que je remplace, qui est IMF, m'a dit de faire l'anglais uniquement dans sa classe. Ce qui est dommage, c'est qu'ils nous voient parfois comme quelqu'un qui va bousculer un petit peu leur fonctionnement ou aussi parfois parce qu'on arrive avec une spécialité qu'ils n'ont pas. Pour moi, c'est un complément, pour d'autres c'est vu comme un danger, bon ben c'est idiot. TR1

III.2.B) Les conceptions des PE en poste

L'accueil du TR par l'équipe pédagogique

Les avis divergent entre les trois PE en poste. Selon un enseignant, les TR semblent être bien accueillis au sein de son école. Il fonde son opinion sur les propos rapportés par les TR et non sur des observations qu'il aurait pu mener concernant les pratiques d'accueil de son équipe. Les conseils fournis par les membres de l'équipe au sujet des élèves difficiles ou des parents réactionnaires semblent constituer un élément d'accueil favorable.

> J'ai des retours plutôt positifs de la part des TR qui se sentent bien accueillis et conseillés selon moi. Les PE en poste conseillent et mettent en garde sur les profils des élèves difficiles, sur la réaction de certains parents dont il faut toujours tenir compte et se prémunir. PE2

Une deuxième PE évoque sa propre manière de procéder. La qualité de l'accueil dépend avant tout de la personnalité de chacun. Communicante, elle fait la démarche d'aller vers les TR pour faire connaissance et les renseigner sur le fonctionnement de l'école.

> Moi, personnellement oui parce que je me mets à leur place et je me dis que ça ne doit pas forcément être si simple donc généralement je vais vers eux et je dis bonjour, je me présente. Donc après, le TR, s'il veut vous poser des questions, il le fait mais en général, je cherche à m'enquérir, à savoir pourquoi ils sont là, qui ils remplacent et leur expliquer un peu le fonctionnement de l'école parce que, moi, je le juge important. PE1

Elle précise qu'il n'y a pas d'accueil formel des TR dans son école. Elle relève un manque de communication car elle n'est pas toujours informée de la présence d'un TR. Elle explique que lorsque le TR est connu dans l'école, l'équipe sera plus encline à échanger avec lui.

> L'équipe n'arrive pas au grand complet pour l'accueillir, chaque enseignant fonctionne comme il veut à ce moment-là, il n'y a pas d'obligations particulières, il n'y a pas une cohésion école je pense pour tous les TR. Il n'y a pas toujours de communication, il peut même arriver qu'on ne sache pas qu'il y ait un remplaçant. Et parfois, mes collègues connaissent certains TR, d'autres moins et ça joue beaucoup. PE1

Enfin, elle souligne le rôle du directeur d'école qui est censé accueillir et présenter le TR. Elle avance que ce n'est pas toujours effectif. Cela peut avoir une incidence sur l'intégration des TR car les collègues n'iront pas nécessairement lui parler.

> Quand les TR arrivent, ils vont droit au bureau donc je pense normalement que ce sont le directeur et la secrétaire qui accueillent les TR et qui vont les introduire dans la classe, normalement. Donc ça joue déjà là et après, effectivement, la direction peut les présenter aux autres collègues parce que si ça, ça ne se fait pas, les collègues d'eux-mêmes, rares sont ceux qui vont aller vers le TR. Il faut normalement que ça se fasse, après savoir si ça se fait, c'est autre chose. On ne me dit pas « Voici untel », on va vers les TR ou pas mais on n'est pas introduit. PE1

La troisième PE confirme les dires de la précédente. Elle met en avant son naturel sociable qui n'est pas présent chez tous les collègues. « Moi, je suis quelqu'un de sociable, j'aime aller vers les autres donc je fais cette démarche-là. Moi, j'aime échanger, aider l'autre mais mes collègues ne sont pas forcément comme moi. » PE3 Elle décrit l'accueil « froid » de son école étant donné que la directrice ne fait pas toujours les présentations. La raison évoquée est le manque de temps et le remplacement dans l'urgence. Elle ajoute que l'intégration du TR passe également par sa bonne volonté à communiquer.

> Je n'aime pas trop l'accueil dans notre école, c'est trop froid. Ca peut être lié à plusieurs choses comme le temps. Le TR arrive sur un remplacement, il faut faire vite, on n'a pas le temps de faire les présentations, de dire quoi que ce soit. Moi, ça me choque car ce n'est pas évident de rentrer dans un système qu'on ne connait pas. Mais la directrice doit mettre à l'aise le TR et montrer qu'il a sa place dans l'équipe et lui aussi doit y mettre de la bonne volonté. PE3

<u>Les informations laissées à disposition dans les classes</u>

Les trois PE en poste ont évoqué l'accès à des documents obligatoires comme le cahier d'appel et les affichages réglementaires tels que l'emploi du temps ou les zones de surveillance. Les documents pédagogiques comme les progressions ou les manuels scolaires ont également été cités. Ce sont les informations les plus présentes dans les classes. Une PE a ajouté la possibilité de prendre des indices à travers les cahiers des élèves. « Oui. Il y a des livres, des progressions, l'emploi du temps, les documents officiels obligatoires, des documents pédagogiques. J'estime aussi qu'en

regardant le cahier des enfants, on sait où on en est. » PE3 Une autre a indiqué les fiches actions pour l'aide personnalisée. En revanche, les livrets d'évaluations n'ont pas été signalés ainsi que les documents nécessaires au traitement des difficultés scolaires ou médicales tels que les Programmes Personnalisés de Réussite Educative, les interventions du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté ou les Projets d'Accueil Individualisés.

Un enseignant précise qu'il est plus simple de laisser des documents en évidence aux TR lorsque les suppléances sont prévues. Lorsqu'il s'absente parfois pour des missions rectorales, il peut anticiper son remplacement. Il transmet alors des ressources pédagogiques et des consignes de travail. En revanche, lorsque l'absence est imprévue, il est plus difficile de fournir ces documents aux TR.

> Mes remplacements sont souvent programmés car je m'absente pour des stages ou des missions de corrections au rectorat donc j'indique au TR où j'en suis dans ma progression et je lui laisse des ressources. Quand le remplacement est imprévu, il est plus difficile d'agir mais je peux lui faire parvenir des documents à l'école. PE2

Une PE a fait part des incohérences de l'administration qui ne prévient pas toujours les PE devant partir en stage ou qui n'anticipe pas sur les absences prévues. De ce fait, la passation entre le TR et le PE ne peut pas s'opérer convenablement.

> Ce qui serait bien aussi, au niveau de l'administration, si remplacement il y a, parce qu'il m'est arrivé d'être remplacée pour un stage et d'être avertie au dernier moment, donc je me mets à la place du remplaçant mais je peux rien faire parce qu'on a oublié de me le dire et le remplaçant arrive au pied levé. PE1

Pour ce qui est des documents concernant l'école ou le cycle, le projet d'école et les programmations de cycle ont été mentionnés. Cependant, ils ne sont pas obligatoirement à disposition dans les classes mais ils se trouvent plutôt dans le bureau du directeur.

Les échanges avec les TR

Les discussions avec les TR portent essentiellement sur des aspects pédagogiques. Elles se manifestent plutôt lorsque le TR remplace un collègue du même niveau ou du même cycle que l'enseignant interrogé. « Je me présente par courtoisie et par nécessité pédagogique quand le TR a le même niveau que moi ou qu'il est du même cycle. » PE 2 Aucun PE n'a fait allusion à des échanges sortant du cadre scolaire ou des relations amicales. Le manque de communication serait dû au manque de temps et à la crainte d'aborder une personne étrangère à l'équipe. « Il y a le manque de temps et certaines collègues ont du mal à aller vers les nouveaux. » PE3 En outre, la mobilité n'encourage pas les conversations et pourrait susciter des jalousies. Les TR sont perçus parfois comme des enseignants ayant moins de responsabilités et s'impliquant peu.

> Il y aussi des écoles où c'est chacun pour soi donc voilà, le remplaçant est là mais ils se disent qu'il va repartir et pis ça dépend de l'idée que se fait chacun des remplaçants. Tout le monde n'a pas la même opinion à ce niveau-là quoi, il y en a peut-être qui les envient aussi donc voilà. Oh ben, certains se disent qu'ils n'ont pas grand-chose à préparer puisqu'ils vadrouillent souvent, qu'ils n'ont pas autant de papiers à remplir comme l'aide personnalisée, les PPRE, pas autant de réunions que nous, peu de contacts avec les parents, pas de livrets scolaires, ce genre de choses quoi.PE1

La collaboration avec les TR

La collaboration entre PE et TR demeure une exception. Deux PE déclarent n'avoir coopéré qu'à une seule reprise avec un TR. Un travail commun a porté sur un décloisonnement en lecture et

la mise en œuvre d'un spectacle. « Oui, une fois. Une TR en poste au CP, qui était là pour un remplacement long, a travaillé avec moi lors de décloisonnements en lecture et pour la mise en place d'un spectacle. » PE2 Un autre travail collaboratif a eu lieu parce qu'un TR préparait son CAFIPEMF dans la classe de l'enseignante en poste. « Oui, c'était un cas particulier. Une TR, qui préparait le CAFIPEMF, avait pris ma classe comme support. On s'entraidait, on était en étroite collaboration, c'était enrichissant. » PE3 Cette dernière a également évoqué la passation d'informations avec un TR lorsqu'elle a eu à s'absenter longuement. « Aussi, lorsque j'ai eu à m'absenter pendant une longue période, je contactais le TR pour faire la passation, je lui transmettais des documents et je lui disais de m'envoyer un mail s'il avait des choses à me demander. » PE3 Une PE avoue n'avoir jamais partagé une expérience avec un TR. « Pas encore parce que, comme j'ai souvent eu des CM2, la plupart du temps, les remplaçants sont plutôt affectés au cycle deux donc ça ne m'est pas arrivé. » PE2

Les échanges de services et les décloisonnements ne sont pas apparus dans le discours des PE en poste. On peut se poser la question de la place du travail en équipe dans ces écoles et de la volonté des enseignants à coopérer. Le manque de collaboration provient peut être de cela.

III.2.C) L'avis des directrices d'école

<u>Les pratiques d'accueil</u>

Les pratiques d'accueil varient suivant que le TR est déjà intervenu ou non dans l'école. Lorsqu'il est affecté pour une première fois dans l'établissement, les directrices lui expliquent brièvement le fonctionnement de l'école, les horaires. Elles le conduisent jusqu'à la classe et le présentent aux élèves. « Le premier jour, j'accompagne le remplaçant dans sa classe et je le présente aux élèves. Je lui explique les horaires rapidement et le fonctionnement de l'école. » D2

La manière d'introduire le TR dans la classe est importante. Une directrice souligne qu'elle n'emploie pas le mot « remplaçant » mais présente le TR par son nom de famille afin qu'il soit perçu par les élèves comme un enseignant à part entière.

> Le TR est présenté comme l'enseignant, pas comme le remplaçant. Jamais, personnellement, le mot remplaçant est utilisé donc je dis « Je vous présente Madame Untel, Monsieur Untel qui est l'enseignant de la classe le temps que votre maître ou maîtresse revienne. » D1

La présentation du TR aux collègues de l'école ne se fait pas de manière solennelle ni systématique. Chacun étant occupé dans sa classe, les directrices préfèrent ne pas perturber le déroulement des apprentissages. Deux directrices orientent le TR vers des collègues de même niveau afin de faciliter son intégration et sa prise de service. « Je lui présente aussi la collègue du même niveau qui en général connait le fonctionnement et qui peut dire à quel point en sont les élèves. » D3 Parfois, l'équipe fait connaissance avec le TR à la récréation. « Si c'est quelqu'un qui vient pour la première fois, je trouve un moment dans la journée pour le présenter aux collègues, par exemple en récréation. » D3

Une directrice s'enquiert du bon déroulement du remplacement. Elle prend en considération le TR et compte sur l'appui de ses collègues pour l'intégrer dans l'équipe.

> Personnellement, j'ai pour habitude de revenir en milieu de matinée voir si tout va bien, si le premier contact avec la classe est bon, s'il y a des attentes particulières qui n'ont pas été satisfaites donc voilà, prendre un peu le pouls de l'enseignant dans l'équipe, voir s'il se sent bien, intégré. Ensuite, je passe aussi voir les collègues pour leur dire qu'il y a un remplaçant

> donc que je compte sur eux pour intégrer cette personne, s'il y a besoin de me suppléer ou de m'épauler dans l'intégration de ce TR dans l'équipe pour la journée ou pour plus longtemps. D1

Lorsque le TR est déjà connu, les procédures diffèrent. Il se dirige souvent seul vers la classe. Une directrice insiste sur la nécessité de légitimer le TR auprès des élèves même s'ils le connaissent. Elle veut aussi s'assurer du bon déroulement de la journée et du maintien de l'ordre dans la classe.

> Les enseignants connaissent déjà les TR en général mais il faut insister auprès des élèves pour leur dire que c'est un enseignant comme leur propre maîtresse pour qu'ils se tiennent convenablement. Je ne présente pas toujours le TR aux élèves si c'est un TR qui a l'habitude de venir ou parce que je suis occupée mais si je peux le faire, je le fais. D3

Lorsque les directrices sont absentes, une directrice adjointe peut faire la liaison avec le TR. Parfois, les collègues en poste remplissent cette fonction à tour de rôle. « Non, tout le monde peut le faire puisqu'en cas d'absence, nous avons décidé, d'un commun accord, de faire un roulement ici par trimestre. » D2 Il arrive que les secrétaires prennent également le relais. « La secrétaire est très efficace aussi. Elle peut accueillir le remplaçant, l'emmener dans la classe et lui expliquer rapidement le fonctionnement de l'école. » D3 Les enseignantes ainsi que les secrétaires interviennent sur la base du volontariat. Mais, parfois, certains PE sont réticents à gérer l'intérim de direction. Une directrice explique qu'il faut des aptitudes et de la motivation. « Après, tout le monde n'a pas les aptitudes, tout le monde n'est pas motivé, tout le monde ne veut pas toujours s'embêter entre guillemets à remplir cette mission-là. Bon ça se passe bien ici. » D1

Les pratiques d'accueil diffèrent selon la personnalité des directrices, leurs diverses expériences professionnelles et leur capacité à se remettre en question. Des compétences relationnelles sont nécessaires pour un accueil de qualité. Elles sont inhérentes à la fonction de direction mais chacun ne les détient pas nécessairement.

> Je suis assez à l'aise parce que j'ai été moi-même remplaçante et j'ai un regard complet sur la question. Par ailleurs, je suis directrice de structure socioculturelle, j'accueille et je forme aux métiers de l'animation. Donc, cette formation personnelle me permet aussi de voir et de comprendre des fonctionnements. C'est également ma capacité à communiquer qui joue un rôle. Je pense que les directeurs devraient se mettre dans la peau des remplaçants et se remettre en question quelques fois en se demandant s'ils sont sur la bonne voie. D2

> C'est une question de relationnel, il y a des gens qui ont cela en eux-mêmes, qui ont cette capacité d'accueillir. Ca peut se travailler mais, jusqu'à maintenant, je ne pense pas qu'on ait pensé à ce volet-là en formation de directeurs. D3

<u>Les modalités de communication</u>

Les directrices ont évoqué la communication verbale. Elle est utilisée de manière informelle, au quotidien, pour transmettre rapidement des informations urgentes et gérer les aléas. « Je passe très souvent dans les classes, donc beaucoup de communication verbale. Mes collègues aussi viennent me voir. » D2 Une directrice a mis en place une chaine téléphonique et une liste de diffusion pour gérer les urgences. « Nous communiquons par mail, par portable aussi, ce sont des outils rapides en fait de communication puisqu'il faut suppléer rapidement à une défaillance. » La communication verbale est utilisée de manière formelle lors des réunions institutionnelles pendant lesquelles des points précis sont abordés. Ces rencontres peuvent être utilisées pour présenter le TR de manière solennelle.

> Je fonctionne beaucoup par cycles, donc si c'est un remplacement cycle 2, j'en informe rapidement les collègues de cycle 2 de façon verbale, je leur demande de prendre en charge le TR s'il a besoin de quelque chose et ensuite lors d'un conseil de maîtres rapide ou s'il y a une réunion dans la semaine, je présente la personne de façon officielle. D1

Enfin, l'écrit reste le moyen formel pour communiquer. Les trois directrices utilisent un cahier de liaison dans lequel figurent les informations de la hiérarchie, les notes de services, les projets, les rencontres et les informations diverses. Il circule de classe en classe et il est émargé par les enseignants. Ainsi, la présence du TR se formalise par écrit lorsqu'il remplace pour plusieurs jours.

> Le contact va se formaliser par un écrit dans le cahier de liaison par exemple qui circule, qui précise la présence de la personne, la durée de son remplacement et donc de son intégration dans l'équipe etc… donc tout le monde est au courant. D1

Les outils et les documents mis à disposition dans l'école

Les trois directrices ont cité les documents obligatoires tels l'emploi du temps, les listes des élèves, les zones de surveillance de récréation, les projets et les programmations de cycle, le projet d'école, les PAI et les PPRE, les plans d'évacuation et les modalités de l'aide personnalisée. Elles précisent qu'ils sont censés être tous présents dans les classes et qu'elles en possèdent toutes un exemplaire au bureau. De ce fait, le TR peut demander les informations qu'il désire.

> J'ai des documents en double dans mon bureau comme les listes des élèves, les emplois du temps, les PPRE, les élèves en aide personnalisée, les PAI, les PPMS et les zones de regroupement en cas de séisme, les projets de cycle et d'école. Il y a un cahier de zones pour les surveillances de récréation et le calendrier de réunions qui est affiché. D3

Une directrice a précisé l'importance de mettre les clés des classes et des armoires à la disposition des TR ainsi que le code de la photocopieuse afin qu'il puisse se sentir intégré dans l'école et assurer son service dans les meilleures conditions.

> Après les outils, ça peut être les clés de la classe, des choses très très pratiques, les clés des armoires car souvent les TR sont en porte-à-faux par rapport à cela et se retrouvent démunis. Les enseignants ont une chasse gardée de leur classe donc ils n'aiment pas que d'autres personnes aient accès à leur sanctuaire donc ça peut être cela, mettre à disposition des clés, des clés USB s'il y en a, le code du photocopieur, c'est cela pour moi les outils. C'est une évidence que les documents sont mis à disposition, c'est une obligation administrative. Après les outils, il faut que le collègue se sente à l'aise donc on doit tout faire pour qu'il soit tout de suite opérationnel. D1

La collaboration entre TR et PE en poste

Deux directrices expliquent que la collaboration dépend avant tout de la manière dont a été perçu le TR par elles mêmes ainsi que par les membres de l'équipe. Si le premier contact est positif, le travail en commun en découlera. Dans le cas inverse, il risque d'être ignoré. « Si le contact est positif, la durée va faire qu'on va enrichir ce contact positif mais si le premier contact n'est pas pertinent, on va faire en sorte d'abréger cette relation évidemment. » D1 Le TR doit changer d'attitude et se remettre en question pour pouvoir être intégré. « Si la personne arrive à se remettre en question et modifie sa façon d'être, on pourra renouer le contact. » D2

Par ailleurs, la durée du remplacement peut parfois avoir une incidence sur la coopération entre TR et PE en poste. Deux directrices déclarent que le remplacement long est davantage propice à la coopération et à l'intégration du TR dans l'équipe. En revanche, cette collaboration dépendra du bon vouloir du TR.

> Je pense que oui puisqu'il va s'investir davantage dans l'école donc ça va agir sur son intégration. Il va participer aux réunions, il participera plus à la vie de l'école, il connaitra mieux les élèves et les collègues et il sera comme un membre de l'équipe. D3

> Après, ça arrive que le TR ne veuille pas entrer dans des dispositifs mais pour mon équipe, l'équipe que je gère, j'ai toujours vu mes collègues bien prendre en charge les TR et les impliquer dans les projets. D1

Selon une directrice, la volonté de collaborer ne relève pas seulement du TR. Les équipes doivent également manifester leur désir de coopérer. « De toutes façons, la collaboration est une chose qui se recherche, elle n'est pas à sens unique. Il faut que les deux personnes veuillent bien collaborer. » D2 En outre, les directrices ont un rôle à jouer pour inciter cette collaboration et favoriser l'intégration du TR. Cet aspect fait partie de leurs missions pédagogiques et relationnelles.

> J'ai ce challenge d'intégrer le collègue TR à l'équipe même si le contact n'est pas positif et d'amener à changer la vision du TR et de changer la nôtre. On n'est pas fermé dans cette relation, elle est amenée à évoluer en tous cas, je l'espère. D1

Enfin, la collaboration entre TR et PE en poste ne peut avoir lieu que si un véritable travail en équipe est mené à l'école. C'est au directeur d'école qu'il appartient, en premier lieu, d'impulser cette modalité de travail. Faute de temps pour harmoniser les pratiques, la collaboration n'est pas toujours présente au sein des équipes. Cela ne favorise pas les échanges et l'intégration du TR.

> Il faut déjà que les enseignants de l'école travaillent ensemble, qu'ils collaborent pour que le TR puisse travailler avec eux. C'est ce qui se passe pour le cycle 2, ils travaillent ensemble, ont les mêmes progressions, les mêmes évaluations. Pour les décloisonnements en cycle 3, on en parle en conseil de cycle, on aimerait les faire mais il y a tout un travail à faire en amont comme harmoniser les emplois du temps. Comme ce n'est pas fait dans l'école, le TR ne peut pas vraiment collaborer à ce niveau-là. D3

III.3) La formation continue des TR

III.3.A) Etre remplaçant : un savoir avant tout expérientiel

Bien que l'administration ait pris en compte la fonction de TR en proposant des stages de formation académiques, les enseignantes mobiles déclarent à l'unanimité s'être formées sur le « terrain » ou sur le « tas ». Il s'opère alors une mutation pour passer d'une fonction sédentaire à une fonction mobile. On « devient » TR en développant des automatismes et des compétences qui s'acquièrent avec l'expérience. « Non, on devient TR et on apprend sur le tas et avec notre expérience. » TR4 La personnalité entre également en ligne de compte. « C'est pour cela que je dis que les personnes qui ont la charge de cette fonction doivent avoir une capacité personnelle car on n'est pas formé. » TR2 La mutualisation de documents et l'échange de pratiques entre pairs concourent également à mieux appréhender cette fonction spécifique.

> Non, on se forme sur le terrain. Maintenant, je le suis parce que je me suis formée avec les années et on se forme aussi avec les collègues qui ont été TR bien avant vous et qui, gentiment, en début d'année, peuvent nous donner la valisette du remplaçant. Entre nous, on a fini par constituer des petits groupes de TR par affinité et nous nous échangeons des documents donc comme je l'ai dit, nous nous aidons, nous nous formons les uns les autres et nous sommes formés aussi par l'expérience. TR1

III.3.B) L'ingénierie des formations académiques pour les TR

Les formations académiques sont conçues par le coordonnateur de la CREFOC à la suite d'une commande formulée sous l'autorité du Recteur. L'objectif du stage TR est avant tout pragmatique, il consiste à doter les TR d'outils leur permettant de s'adapter à toutes les situations. Le coordonnateur décrit la commande académique de cette manière :

> Il s'agit d'un stage de professionnalisation des titulaires remplaçants dans lequel vous allez devoir travailler sur les instructions officielles, à partir des priorités académiques, sur une demande qui est simple, c'est apporter des outils et une valise au TR pour lui permettre d'être au plus près des besoins du terrain.

Dans les faits, comment cette commande est-elle mise en œuvre ? Voici une synthèse sur l'élaboration du stage académique TR. (cf annexe 15)

Synthèse sur l'élaboration du dispositif de formation académique TR	
Items	Réalisation effective
Prise en compte des attentes et des besoins	**Il n'y a pas de prise en compte des besoins et des attentes des TR mais cette question a été soulevée en juin 2012 lors d'une réunion avec l'IENA, le coordonnateur de la CREFOC et les formateurs.** Non, la formation aujourd'hui reste une formation descendante mais au cours de la réunion dont je viens de parler, cette question-là a été abordée de front par l'ensemble des présents. Donc, on est là sur une réflexion qui consiste à dire comment concilier une demande académique qui doit pouvoir s'exercer mais avec une prise en compte des stagiaires.
Durée du stage	**Le stage se déroule au début du mois de septembre avec douze heures de formation par TR. Ces derniers étant affectés rapidement sur des remplacements, il est difficile de prévoir un stage plus long et à un autre moment de l'année.** Cette formation, qui a eu lieu au mois de septembre, comportait douze heures par stagiaire.
Les contenus de formation	**Les contenus de formation ont quelque peu évolué. Certains sont maintenus et portent sur les matières fondamentales à savoir le français et les mathématiques. Depuis deux ans, il y a eu davantage de diversité. Avec les nouveaux programmes et les dernières instructions officielles, les langues vivantes et régionales et l'histoire des arts ont été proposées.** Elle a été la même que celle d'il y a deux ans sauf qu'elle s'est enrichie de champs disciplinaires plus variés. **Les formateurs sont conviés avant le stage TR afin que leur soit exposé la commande académique et les contenus à aborder. Ces intervenants doivent élaborer un plan de formation qu'ils transmettent à la CREFOC avant le stage.** Avant la mise en place du stage, ils sont conviés, les grandes problématiques du stage sont exposées, la commande académique est clairement signifiée et il est demandé à ces personnels de faire remonter, avant le stage, un document créé par la CREFOC dans lequel on retrouve les différents éléments tels que les objectifs et l'intitulé du stage, le déroulement, les perspectives et puis une case remarque où le formateur peut y inscrire ce qu'il souhaite dire pour la formation.
Développement des compétences personnelles et professionnelles	**L'objectif de la formation est avant tout pragmatique. Il consiste à fournir au remplaçant des outils directement réutilisables en classe donc à développer son efficacité pratique.** Il y a bien une dimension pragmatique dans la commande académique qui est affichée. Les termes de valise, d'outils, de mallette apparaissent constamment lorsque l'on traite de cette formation-là.
Développement des conduites professionnelles	**Ces aspects ne sont pas apparus dans la conception du dispositif. Ils ne semblent pas être formalisés dans la commande académique.**
Mutualisation et élaboration de documents	
Analyse de pratiques	
Evaluation du	**Bien qu'il existe une grille d'évaluation académique élaborée par la CREFOC, l'évaluation des stages n'est pas réalisée faute de temps et de moyens informatisés facilitant l'exploitation de ce document. De ce fait, il**

stage	**n'est pas possible de mesurer les effets d'une formation ni de la réajuster sans connaître les satisfactions des stagiaires.** Sur la question des évaluations de stage, nous avons des efforts à faire. Mais, la situation qui est la nôtre, peut se comprendre au regard de la charge de travail que cela représente. Si les documents de stage ne sont pas traités, c'est que ça consomme un temps et une énergie considérable. On ne peut pas décemment penser qu'on pourra faire une analyse à partir de productions papier crayon.

Au travers de cette synthèse, il apparait un certain nombre d'incohérences quant à la mise en œuvre de la formation académique des remplaçants. D'une part, les attentes et les besoins des TR ne sont pas pris en compte. La formation est réalisée selon une logique descendante avec la volonté de l'institution de proposer des formations continue chaque année. Mais, comment une formation peut-elle être efficiente lorsqu'elle est inadaptée ? Par ailleurs, un certain nombre de contenus ne semblent pas être proposés alors qu'ils contribuent à la professionnalisation. La formation se veut pragmatique, plutôt transmissive, avec l'objectif premier d'apporter aux TR des outils et des documents directement utilisables dans les classes. Mais, quelle est la place des échanges entre pairs, de l'analyse réflexive sur les pratiques, de l'apport des savoirs expérientiels et de l'investissement du formé dans sa formation ? Enfin, les stages ne sont pas évalués par les formés. Comment mesurer les effets d'une formation et générer une évolution des pratiques sans prendre en compte les avis des stagiaires ?

III.3.C) La réalisation effective du stage : le point de vue des TR

Cinq TR sur six affirment que les stages de formation actuels ne sont pas adaptés car ils ne prennent pas suffisamment en considération les spécificités de la fonction de remplaçant. Une TR a ajouté que le stage de formation continue proposé en septembre 2012 était incohérent. « Mon dernier stage était totalement incompréhensible. » TR 3 Une autre a rétorqué que le dispositif s'apparentait plutôt à du remplissage. « C'est juste une formation où on a réuni les TR mais ce n'est pas sur la fonction de TR. Pour moi, c'est ce que j'ai ressenti et c'était simplement pour combler. » TR2 Sur les six TR enquêtés, voici ce qu'il en est ressorti quantitativement. (cf annexes 7, 8, 9)

Satisfaction des TR quant au dispositif de formation continue		
Items	Nombre de TR insatisfaits	Nombre de TR n'ayant pas évoqué l'item
Prise en compte des attentes et des besoins	5	1
Durée du stage	3	3
Les contenus de formation	5	1
Développement des compétences personnelles et professionnelles	5	1
Développement des conduites professionnelles	2	4
Mutualisation et élaboration de documents	3	3
Analyse de pratiques	3	3
Evaluation du stage	0	6

Une seule TR a valorisé les stages de formation continue. Ils lui ont apporté quelques éléments pragmatiques. « J'ai eu quelques petits tuyaux lors des stages, comme prévoir la mallette du remplaçant, regarder les cahiers des élèves. » TR 5 Elle évoque une formation académique datant de septembre 2010 lorsqu'elle était Brigade Académique de Remplacement. « C'était lorsque j'étais BAR et cela remonte à 2010. Depuis, je n'ai pas eu de stage. » TR5 D'où provient l'insatisfaction des TR ? Quels sont les motifs qu'ils évoquent ? Qu'attendent-ils des stages ?

Au vu de la synthèse ci-dessous, les TR ne semblent pas suffisamment satisfaits du dispositif de formation académique. Ils déplorent le fait de ne pas être consultés ou de ne pas pouvoir choisir leurs contenus de formation. Par conséquent, le stage ne correspond pas nécessairement à leurs besoins. Les contenus sont davantage disciplinaires et tous les niveaux de classe ne sont pas abordés. La maternelle est requise ainsi que l'ASH, milieux dans lesquels le TR est amené à intervenir et qu'il ne maîtrise pas toujours. Les attentes portent essentiellement sur la confrontation entre pairs, l'analyse réflexive des pratiques, le développement des compétences et des conduites professionnelles et l'investissement personnel dans la formation. Enfin, la durée du dispositif parait trop courte pour aborder tous ces champs.

L'avis des TR concernant leur stage de formation continue	
Items	Motifs évoqués
Prise en compte des attentes et des besoins	**Les stages ne correspondent pas à leurs attentes. Ils ne sont pas consultés avant le stage.** On devrait nous consulter car on ne prend pas en compte nos attentes et nos demandes, on nous impose des stages non demandés et non adaptés. TR6 **Les modules ne correspondent pas aux besoins.** J'aimerais des stages qui prendraient en compte mes attentes, qui m'aideraient à combler mes lacunes comme, par exemple, les arts visuels. TR6
Durée du stage	**Les stages sont trop courts pour aborder tous les contenus.** Le stage pourrait se dérouler sur une semaine, deux jours c'est pas suffisant. TR2
Les contenus de formation	**Les contenus de stage sont imposés.** On nous a imposé des thèmes. TR3 **Aucun module n'est proposé sur la maternelle ou le milieu spécialisé.** J'aurais souhaité une formation spécifique à la maternelle ou des pistes pour intervenir en CLIS ou en SEGPA. TR4 **Les modules portent seulement sur les contenus disciplinaires.** J'aurais souhaité trouver dans ces stages des modules du type : « Comment affronter les élèves qui posent problème dans les classes. » TR6 **Les contenus de formation dépendent des formateurs, du choix qu'ils opèrent et de leur manière de les aborder.** Les contenus ne sont pas toujours adaptés à notre fonction, ça dépend des intervenants. TR1
Développement des compétences	**La fonction de remplaçant requiert des compétences relationnelles mais aussi d'adaptation et de réactivité qui ne sont pas développées.** Et également des stages pour apprendre à gérer le stress, l'urgence, savoir faire face aux imprévus car parfois on ne sait pas comment réagir. TR1 Travailler l'aspect relationnel et apprendre à s'intégrer dans une équipe, à travailler avec des collègues, à gérer les échanges de services. TR4 **La façon d'aborder un remplacement court ou long n'est pas évoquée.** Faire la différence entre le remplacement très court, le remplacement plus long, le remplacement à l'année**.** TR2 **La manière de poursuivre les apprentissages n'est pas explicitée.** Si on est en maternelle, comment faire, poursuivre le travail de la collègue ou le laisser de côté et prendre quelque chose d'autre. TR2

Conduites professionnelles	**Le stage n'évoque pas les procédures à suivre lorsqu'on arrive dans une école**. Mais cette partie où on dit au TR comment se présenter, la procédure à suivre quand on arrive dans une école n'a pas été abordée. TR2
Mutualisation et élaboration de documents	**Une mallette pédagogique comportant des outils ou des documents directement utilisables en fonction des niveaux de classe n'a pas été réalisée ou fournie.** Des stages qui nous donneraient des documents ou des préparations que l'on pourrait d'emblée utiliser dans nos fonctions. TR 1
Analyse de pratiques	**Des échanges entre pairs portant sur les pratiques professionnelles, la gestion des difficultés relationnelles ou pédagogiques, les conduites à tenir, l'analyse réflexive sur les pratiques n'ont pas eu lieu.** Toujours pareil, faudrait qu'il y ait des temps d'échange entre TR. Echanger sur notre vécu, comment nous ressentons les choses, comment nous les envisageons, qu'est-ce que tu as trouvé pour parer à tel problème, ça pourrait être quelque chose de très intéressant. TR 2
Evaluation du stage	**Cet aspect n'a pas été évoqué par les TR. Or, il est pertinent de connaître les éléments favorables du stage pour les réinvestir mais également les points à améliorer pour repenser le dispositif.**

III.3.D) Les pratiques des formateurs : les propos d'une conseillère pédagogique

La commande académique est adressée à l'ensemble des personnels de formation qui interviennent dans le stage TR, que ce soit les personnes ressources, les conseillers pédagogiques de circonscription et les conseillers pédagogiques départementaux. En fonction du libellé de cette commande académique, comment se positionnent les intervenants par rapport au dispositif de formation continue ? Quelles sont leurs pratiques ? Quels aspects privilégient-ils ? Comment ajustent-ils leur plan de formation aux attentes et aux besoins des TR ? Evaluent-ils leurs pratiques ? Voici la synthèse des propos de la conseillère pédagogique qui intervenait dans ces stages dans les années 2001 à 2004. (cf annexe 16)

Synthèse sur la pratique d'une conseillère pédagogique lors des stages académiques TR	
Items	Réalisation effective
Prise en compte des attentes et des besoins	**La prise en compte des attentes et des besoins est réalisée en amont du stage par le biais d'un cercle d'échanges. La formatrice pouvait s'appuyer sur ces échanges verbaux pour ajuster ses contenus de stage à la demande des TR**. J'avais pour habitude de commencer tous mes stages par une heure et demie pendant laquelle les stagiaires discutent entre eux et je fais, ce qu'on appelle, un cercle d'échanges. C'est très libre, ça peut être sur les attentes du stage ou simplement ce qu'on sait faire, ce qu'on ne sait pas faire, ce qu'on doit savoir faire. Pendant le stage, j'essayais de répondre au maximum aux questions ou aux préoccupations qui étaient abordées dans le cercle d'échanges.
Durée du stage	**La durée du stage était de quatre jours. Il avait lieu à la rentrée en raison de la disponibilité des TR.** A l'époque, j'étais chargée de former les TR sur deux jours. On profitait des premiers jours de l'année scolaire pour former les TR car ils n'avaient pas encore de remplacements en début d'année sauf pour certains qui étaient affectés, dès la rentrée, sur des congés maternité ou autres. Et il me semble que c'était deux jours en maths et deux jours en français pour les TR.
Contenus de formation	**Les contenus disciplinaires abordés étaient le français et les mathématiques.** Et il me semble que c'était deux jours en maths et deux jours en français pour les TR. **Un travail sur la maternelle était mené.**

	On avait un temps pour la maternelle, on travaillait sur les rituels et sur tout ce qui pouvait être déconnecté d'une progression.
Développement des compétences personnelles et professionnelles	**Il apparait une dimension pratique du stage à travers la communication d'outils adaptables à la maternelle et à l'élémentaire.** Moi, je cherchais à leur fournir, ce que je pouvais appeler à l'époque, la valise du remplaçant en mathématiques. **La spécificité de la fonction de remplaçant est prise en compte. La proposition d'activités spécifiques permettant au TR de s'adapter en toutes circonstances est mentionnée.** Alors, on faisait la résolution de problèmes en élémentaire, le calcul mental à tous les niveaux, la géométrie, les nombres et j'abordais les activités qui pouvaient être porteuses de sens mais sans que ça se raccroche obligatoirement à une progression déjà établie, un petit peu en décroché. **Le TR peut apporter sa signature professionnelle, son propre savoir-faire en se démarquant de la logique de l'enseignant en poste tout en poursuivant les apprentissages.** En fait, qu'est-ce que qu'un enseignant peut amener en termes d'apprentissage qui soit nécessaire mais pas obligatoirement dans une logique de l'enseignant de la classe. **La manière d'aborder le stage semble propre à cette conseillère pédagogique. Cet aspect n'est pas contractualisé dans la commande académique.** C'était ma façon personnelle de fonctionner lors de ces stages TR.
Développement des conduites professionnelles	**Un module précis portant sur les conduites professionnelles à adopter n'a pas été mené de manière formelle. Des occurrences ont pu être faites tout au long du stage au gré des TR mais cet aspect n'a pas été libellé explicitement dans la commande de stage.** Non, je ne l'ai jamais fait. Cela ne veut pas dire que si la question a été posée, je n'ai pas eu à y répondre parce qu'il y a toujours des questions, au début du stage ou en fin de stage, que les TR posaient mais ça n'était pas vraiment ciblé dans les contenus. On en parlait de manière informelle. Je leur disais, ce n'est pas parce que le titulaire de la classe ne vous a rien laissé que vous ne pouvez pas laisser quelque chose. Je ne sais pas si c'était suivi des faits et on n'avait pas le temps d'élaborer ce type de documents dans le stage.
Mutualisation et élaboration de documents	**Les documents étaient fournis pas la formatrice, le laps de temps trop court ne permettait pas d'aboutir à la production d'outils.** Non, c'était moi qui en donnais car, sur deux jours, c'était trop court pour qu'on puisse aller vraiment à une production commune d'outils.
Analyse de pratiques	**L'analyse de pratiques était très peu abordée en raison de la durée du stage.** Un petit peu sauf que ça a toujours été trop rapide à cause de la durée du stage trop courte.
Evaluation du stage	**Une évaluation du stage était réalisée à l'initiative de la formatrice. Elle n'était pas systématique car elle ne faisait pas l'objet d'une demande académique et relevait du bon vouloir de chaque intervenant. Cette évaluation pouvait être conduite oralement.** A la fin du stage, on faisait le tour des questions qui avaient été posées en début de stage puis on essayait de voir si on avait répondu à tout. **L'intervenante utilisait parfois un questionnaire qu'elle avait conçu personnellement. Cette modalité lui permettait de mesurer la satisfaction des TR et de procéder à une analyse réflexive de ses pratiques.** Il m'arrivait aussi de remettre un questionnaire que j'ai conçu moi-même pour voir la satisfaction des stagiaires sur les contenus du stage, ma façon de procéder etc… **Des comptes-rendus de stage pouvaient être transmis à la CREFOC ou au commanditaire du stage (l'IENA) mais ce n'était pas obligatoire. Cette**

	analyse portait sur l'aspect pédagogique (les contenus abordés) ou administratif (le nombre de présents). Par conséquent, les effets de la formation n'étaient pas pris en considération ni la satisfaction des TR. Je pouvais informer celui qui m'avait commandé le stage, en l'occurrence l'IENA, je lui disais voilà vous m'avez commandé un stage de deux jours avec les TR, voilà ce que j'y ai fait. Il y avait tant de présents, c'était une analyse pédagogique de l'action mais pas une évaluation en termes de satisfaction des collègues.

On constate que l'aspect pragmatique de la commande est pris en compte. La formatrice tente d'apporter aux TR des outils pratiques adaptables aussi bien à la maternelle qu'à l'élémentaire. La volonté d'aborder les disciplines fondamentales est maintenue, la priorité étant accordée aux français et aux mathématiques. Un travail sur les conduites professionnelles, la mutualisation ou l'élaboration d'outils par les formés, la confrontation entre pairs et l'analyse de pratiques ne semble pas clairement mis en œuvre. Cela est probablement dû au fait que la commande académique ne l'exige pas mais aussi par manque de temps. La formatrice déclare que deux jours ne sont pas suffisants pour tout aborder. On note une volonté de l'intervenante de s'adapter aux demandes et aux attentes des stagiaires. D'une part, elle procède à une évaluation diagnostique en début de formation par le biais d'un cercle d'échanges. D'autre part, elle essaie de répondre aux demandes tout au long du stage. Enfin, elle procède à des évaluations finales orales ou écrites. Elles lui permettent de mener une analyse réflexive, cette démarche étant indispensable pour ajuster ou modifier ses pratiques. Au demeurant, cette manière de procéder est propre à cette conseillère pédagogique. « C'était ma façon personnelle de fonctionner lors de ces stages TR. »

III.4) Analyse critique de cette recherche

La conduite des entretiens m'a permis de développer de nouveaux gestes professionnels. En effet, cette posture de chercheuse implique de pouvoir s'adapter à chaque interlocuteur. Je devais dédramatiser l'entretien, mettre en confiance les enquêtés, leur assurer l'anonymat et leur montrer l'intérêt de la recherche. Ma personnalité et ma facilité à communiquer ont, sans doute, contribué au bon déroulement des entretiens. J'ai constaté que cette technique de recherche requérait un certain nombre de compétences telles que : la confiance en soi, une grande capacité d'écoute et d'empathie, la neutralité, une attention particulière au langage non verbal de l'interviewé, une maîtrise des techniques de relance ou de reformulation et une réduction de l'égo pour permettre à l'interviewé de se livrer.

Une fois le dictaphone éteint, il m'a aussi paru important de faire le bilan de chaque entretien. C'est à ce moment-là, qu'il y a un échange possible, le croisement de deux visions qui ne peut pas avoir lieu lors de l'enregistrement. Cela permet de relativiser et probablement de faire évoluer les représentations des personnes en présence. Je suis ressortie grandie au travers de ces regards pluriels. J'ai pu déconstruire mes représentations et en reconstruire d'autres, mieux comprendre certains aspects de mon objet de recherche et également m'exercer à la technique de l'entretien très utile au formateur.

Bien évidemment, la recherche a comporté quelques biais, certains ayant été évoqués précédemment. Au niveau de l'élaboration des guides d'entretien, je me suis rendue compte, au fil de mes lectures et de mes découvertes, que de nouvelles questions auraient pu être prises en considération. Dans la conduite d'entretien, d'autres éléments ont pu interférer comme le manque de temps parfois, la relation avec l'enquêté et la gestion de ses attitudes et de ses expressions verbales. Ainsi, les données recueillies ont été certainement influencées par ma manière de mener les

entretiens. De ce fait, il est difficile de mesurer les effets de mon intervention dans le déroulement de l'entretien. L'orientation de la question de départ sur la suite de l'entretien, le choix des questions et les reformulations que j'ai utilisées peuvent avoir eu une incidence sur les propos de l'interviewé. Par ailleurs, je m'interroge sur la fiabilité des réponses de l'interviewé. Elles dépendent de sa volonté à se livrer et à faire preuve d'authenticité mais aussi du contexte dans lequel s'est déroulé l'entretien. En outre, cette technique est un recueil d'informations « à chaud », les interviewés n'ont pas toujours le recul et un temps de réflexion assez long pour répondre aux questions. Concernant le traitement des résultats, la fiabilité de l'analyse de contenu requiert de l'expérience. Par conséquent, concevoir, conduire et interpréter un entretien semi-directif nécessite des compétences particulières qui s'acquièrent avec la pratique. Or, étant peu expérimentée en la matière et également impliquée dans le sujet de l'enquête, une part de subjectivité a pu se glisser dans l'interprétation des résultats. Enfin, les matériaux recueillis ne sont pas identiques. En dépit de tous ces biais, j'ai tenté d'accorder la signification la plus objective possible au discours des interviewés.

IV) DISCUSSION ET PROPOSITIONS POUR LE CHANGEMENT

Cette recherche a permis de mettre en évidence trois facteurs qui entrent en jeu dans la construction de l'identité professionnelle du Titulaire Remplaçant : les représentations des acteurs à propos de la fonction de remplaçant, l'influence du milieu d'exercice et de la formation continue. Il n'est pas facile d'expliquer comment se construit une identité professionnelle car elle s'inscrit dans une dynamique intégrant « l'identité pour soi » et celle « attribuée » par autrui. Cependant, le traitement des données et les lectures scientifiques et institutionnelles permettent de mettre en avant certains éléments et de valider, en partie, les hypothèses posées au départ.

S'agissant des représentations des acteurs sur la fonction de remplaçant, elles ont indubitablement une influence sur la construction de l'identité professionnelle du TR et sur sa reconnaissance comme un enseignant à part entière. Tous les acteurs en présence s'accordent à penser que le poste d'enseignant mobile requiert une grande faculté d'adaptation, d'anticipation et de réactivité. Etre remplaçant suppose de savoir mener une analyse rapide du profil de la classe à suppléer, de prendre en compte le contrat didactique établi par l'enseignant en poste tout en instaurant son autorité et de proposer des formes innovantes de travail afin de motiver les élèves. Cette fonction particulière nécessite également une capacité à s'intégrer et à communiquer, la mobilité pouvant avoir comme corollaire la solitude ou la marginalisation. Le TR doit donc se doter d'une certaine « flexibilité identitaire » [80]pour lui permettre de s'adapter à toutes les situations qui se présentent à lui.

Bien que ces compétences spécifiques soient mises en avant, la manière dont les TR se représentent leur fonction se répercute inévitablement sur leur identité professionnelle. Toutes les enseignantes mobiles interrogées semblent être au clair sur leurs missions mais comment se positionnent-elles par rapport à celles-ci ? Comment perçoivent-elles leur rôle et la nature de leurs tâches ? Lorsque la volonté de poursuivre la continuité du service et des apprentissages est forte, l'identité professionnelle du TR est préservée voire valorisée. Ce sont les intérêts et la réussite des élèves qui prévalent. Si la mobilité est perçue comme qualifiante parce qu'elle permet de côtoyer des modes de fonctionnement variés, elle contribuera, dans ce cas, au développement professionnel du TR. Il pourra insuffler une certaine originalité dans la classe et être source de propositions dans l'école. En revanche, la fonction de remplaçant est dévalorisée si elle est assimilée à une tâche

[80] LE FLOC'H, MC. 2002. Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire. *Spirale*, n°30, pp 63-75.

résiduelle ou à une source de profit financier. Cette représentation engendre une simplification de la tâche d'enseignement et un engagement minimal dans une équipe. Ce sont les intérêts individuels qui l'emportent sur l'éthique professionnelle. Comment parvenir à modifier ces représentations ? C'est «l'identité pour Soi »,[81] telle que la nomme Dubar, qui est ici en jeu. Tant que le TR aura une perception négative de sa fonction, il ne pourra pas construire son identité professionnelle et légitimer sa professionnalité. Il aura alors le sentiment d'être perçu comme un « mercenaire », qui ne s'implique pas dans les classes ni dans la vie de l'école. Or, pour déconstruire ces représentations, l'enseignant mobile doit mettre en valeur ses compétences spécifiques qui lui permettront d'apposer une véritable signature professionnelle. Il doit ainsi parvenir à une « identité visée » qui soit source d'épanouissement et de reconnaissance professionnelle. Ce remaniement identitaire ne sera possible que si le TR conçoit sa fonction positivement et si sa volonté d'évoluer est forte. On peut donc valider la première hypothèse posée : « L'identité professionnelle des Titulaires Remplaçants est influencée par les représentations qu'ils ont de leur fonction. »

Finalement, cette fonction de remplaçant met en relief une identité professionnelle qui s'éloigne des modèles normatifs de l'enseignement. Les TR privilégient l'efficacité pratique, l'ouverture professionnelle, la rencontre avec divers publics mais leur implication personnelle est souvent mesurée. Cette identité professionnelle semble se définir plutôt dans le cadre d'une organisation personnelle que dans celui d'une classe ou d'une école. C'est cette manière de se positionner qui contraste avec celle des PE en poste et des directeurs d'école. Nous sommes en présence d'une divergence de points de vue sur le métier d'enseignant entre les acteurs en présence. Pourtant, les missions attribuées aux enseignants mobiles sont les mêmes que celles des enseignants en poste, chacun devant mener tous les élèves à la réussite. En ce sens, le TR est un enseignant à part entière et il est astreint aux mêmes obligations que les enseignants en poste. Par ailleurs, de manière générale, les équipes pédagogiques évoquent les aptitudes spécifiques des TR citées précédemment. Par conséquent, elles reconnaissent la difficulté d'exercice du remplaçant mais la réadaptation permanente, le manque d'implication dans les projets et l'instabilité que la fonction procure semblent leur déplaire. En fait, la mobilité n'est pas encore ancrée dans les mentalités des équipes pédagogiques qui ont tendance à s'attribuer une classe et à s'y investir affectivement. C'est à ce niveau que « l'identité attribuée » se construit, dans la perception des rôles et l'attribution des tâches du TR par rapport à celles de l'enseignant en poste. La posture adoptée par le TR dans l'école influera aussi sur sa reconnaissance auprès des équipes pédagogiques. S'il s'implique dans la classe, s'il communique avec les collègues en poste, s'il parvient à exercer son autorité, il sera alors considéré comme un « enseignant à part entière ». Dans le cas inverse, sa fonction sera dénigrée. Le TR sera alors perçu comme un enseignant de passage, loin des modèles normatifs et avec une implication moindre. Il peut en découler un sentiment de « jalousie ». Pourtant soumis aux mêmes obligations de service, les enseignants en poste ont souvent le sentiment que les TR ont moins de responsabilités du fait de leur mobilité. Par ailleurs, malgré la titularisation des remplaçants et la nécessité de leur fonction, des stéréotypes demeurent. L'enseignant mobile doit également savoir s'imposer et légitimer sa professionnalité face aux élèves ou aux parents. En effet, ces derniers pensent parfois qu'il est moins compétent ou moins qualifié que l'enseignant en poste.

Au fond, il subsiste encore des résistances à entrevoir le remplacement comme une fonction essentielle à la continuité du service d'éducation et à reconnaître les TR comme des enseignants à part entière. Les remplaçants assument cette fonction à un moment donné de leur carrière, quelquefois par choix stratégique, mais il n'est pas sans conséquence. Cette logique professionnelle a encore des difficultés à être légitimée dans un milieu qui prône un grand investissement personnel.

[81] DUBAR, C. 1991. .*La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Ces éléments me permettent ainsi de vérifier la deuxième hypothèse émise « Les représentations des directeurs d'école et des professeurs en poste sur la fonction de remplaçant ont une incidence sur l'identité professionnelle du TR ». Il serait donc nécessaire de mener une action sur ces représentations qui peuvent générer une déstabilisation de l'identité professionnelle du TR. Une modification ne pourrait-elle pas s'opérer par un travail sur les attitudes face au travail, que ce soit la nature des tâches, la conception des rôles de chacun et l'image de soi dans le métier ?

Par ailleurs, les difficultés d'intégration jouent également un rôle important dans la construction ou la préservation de l'identité professionnelle du TR. S'agissant des pratiques d'accueil mises en œuvre par les équipes pédagogiques, elles semblent assez disparates, voire parfois inexistantes. L'accueil physique par le directeur d'école, la présentation solennelle du TR aux élèves, l'affichage des documents obligatoires dans les classes sont autant d'éléments qui pourraient faciliter la prise de service et l'intégration du TR mais ils ne sont pas toujours effectifs. Par ailleurs, l'analyse des relations permet de mieux comprendre l'intégration du TR dans un collectif de travail. Si les relations sont accrues, voire amicales et multiples dans l'école (travail en équipe) mais aussi en dehors, l'enseignant est alors intégré ou en passe de l'être. Or, on constate que les échanges entre TR et PE en poste se limitent souvent, lorsqu'ils existent, à des discussions pédagogiques. Les relations amicales ne sont pas mentionnées du fait de la présence temporaire du remplaçant dans l'école, ce qui ne facilite pas les connivences. Pourtant, l'inscription relationnelle est essentielle dans le processus de construction identitaire car elle permet de se sentir membre d'une communauté et de s'y identifier. A moins que ce ne soit l'inverse : ne pas se plaire dans une école dissuade les TR d'y créer des liens. Effectivement, il arrive que ces derniers ne communiquent pas avec les collègues en poste et ne fassent pas l'effort de s'intégrer.

Dans certains cas, les collègues en poste peuvent être une ressource pour les TR. Si l'institution crée des espaces formalisés pour favoriser les échanges entre collègues, les enseignants mobiles vont saisir, dans leur quotidien de travail, tous les éléments susceptibles de maintenir leur identité professionnelle et leur intégration dans l'équipe. Néanmoins, les possibilités d'échanges et de collaboration avec les collègues sont assez variables selon les conditions d'affectation. Elles dépendent aussi de la volonté de chacun à travailler en équipe. Si les collègues en poste ainsi que le directeur d'école peuvent jouer un rôle professionnel et psychologique par les informations transmises et le soutien qu'ils apportent, force est de constater des disparités dans les échanges en fonction des écoles. Ce qui m'amène à valider, en partie, la troisième hypothèse « La qualité de l'intégration par les équipes pédagogiques se répercute sur l'identité professionnelle du TR. » Cette intégration est fondamentale pour que le TR se sente reconnu mais les échanges semblent reposer sur une aptitude et une appétence à la fois des équipes en poste et des TR à communiquer et à travailler en équipe. Par ailleurs, les enseignants mobiles semblent davantage exister à travers la relation de proximité qu'ils établissent entre eux (réseaux de TR, repas entre enseignants mobiles). Même si certains éléments semblent freiner l'intégration du TR, il est tout de même possible d'agir. En effet, il incombe au directeur d'école d'accueillir et d'intégrer les nouveaux arrivants. Avec un accueil de qualité et la mise en place d'outils, ne favoriserait-on pas l'intégration des TR dans les écoles ?

En ce qui concerne les plans de formation continue proposés aux TR, un certain nombre d'incohérences ont été mises en évidence. Certes, l'académie a la volonté de proposer une formation pour les personnels remplaçants chaque année mais elle est organisée sans prendre en compte leurs attentes et leurs besoins. On peut s'interroger sur l'efficience du dispositif s'il est inadapté. Par ailleurs, un certain nombre de contenus ne semblent pas figurer dans les stages. Les TR auraient souhaité des modules concernant la posture du remplaçant, la manière d'appréhender diverses situations de remplacement, la prise en charge des élèves à besoins particuliers, la conduite des

apprentissages en maternelle ou une réactualisation de connaissances dans certains domaines disciplinaires. En outre, ce dispositif, fondé sur un mode transmissif, laisse peu de place aux échanges entre pairs. Comment un développement professionnel est-il possible sans l'implication des formés, la confrontation des pratiques, la mutualisation des outils, la réflexion personnelle ou l'apport de savoirs expérientiels ? Enfin, les stages ne sont que très rarement évalués par les stagiaires. Quelle est la prise en compte, in situ, des effets de la formation ? Les pratiques des TR pourront-elles évoluer si les objectifs de formation ne coïncident pas avec leurs besoins et leur réalité quotidienne ?

La formation académique actuelle ne semble donc pas suffisamment contribuer au développement identitaire des TR et on peut valider, en partie, la quatrième hypothèse de départ « Les incohérences dans les plans de formation continue proposés aux TR ne favorisent pas le développement de leur identité professionnelle en relation avec leur fonction. » En revanche, d'autres éléments sont à prendre en considération comme l'engagement des apprenants en formation. Ressentent-ils le besoin d'apprendre ? Détiennent-ils un projet professionnel ? Quel est leur rapport à la formation ? Ce sont des éléments auxquels je reste sans réponse. Par ailleurs, il se pose la question de la gestion des personnels remplaçants par l'IEN. A-t-il une lisibilité des compétences particulières de chaque TR ? Comment valorise-il leurs compétences dans la circonscription ? L'inspection des TR prend elle en compte la spécificité de leur fonction ? Je n'ai pas pensé à interroger précisément les TR sur ces différents points et cela aurait pu apporter un éclairage intéressant à la recherche. Toutefois, l'entretien avec l'IEN (annexe 14) a permis de mettre en évidence certains éléments :

-L'utilisation des TR, lorsqu'ils sont dans leur école de rattachement, reste floue. Même s'il appartient au directeur d'école d'y réfléchir, les pratiques demeurent aléatoires.

> Non, je dis en réunion de TR, en début d'année, qu'ils ne sont pas là pour aider uniquement le directeur. Il faut qu'il y ait une rotation dans l'école parce que l'autorité du directeur passe aussi par-là, car si l'équipe se rend compte que le directeur s'accapare le TR, le directeur en subira les conséquences et créera des conflits. C'est au directeur de réfléchir à comment utiliser le TR de manière pertinente et équitable quand il est sur son école de rattachement et pas à la hiérarchie de le faire.

-Les formations en circonscription ne semblent pas prendre en compte la spécificité de la fonction du TR.

> Lors des animations pédagogiques, on est sur de l'animation de trois heures de temps et on a toujours tendance à oublier les TR, voire même le réseau. Il faudrait, en début d'année scolaire, profiter de ce temps pour penser une formation avec toutes les personnes ressources académiques car ils ont l'impression d'être des laissés pour compte, à la fois dans la formation mais aussi dans la considération, mais j'avoue que, moi-même, j'ai aussi tendance à les oublier.

- Le cursus universitaire et les compétences particulières des TR ne sont pas suffisamment lisibles et ne permettent pas une valorisation de leur savoir faire.

> On aurait pu avoir une autre entrée qui serait de créer des personnes ressources TR en fonction de leur formation universitaire ou leurs affinités car, là encore, on n'a pas de visibilité sur leur formation. Est-ce qu'il y a une licence, licence en quoi …donc en fonction de leur sensibilité, les former vraiment dans cette discipline-là.

-Quelques outils ont été créés pour aider les TR dans l'exercice de leur fonction mais ils ne semblent pas être utilisés ou adaptés.

> Il y a eu aussi la création, il y a quelques années, d'un document lors d'une réunion de directeurs. On sentait cette nécessité de passation et il fallait créer des outils et ça, ce sont les équipes pédagogiques qui doivent le faire dans le cadre de leur politique avec leur

> remplaçant. Donc, un directeur nous avait emmené un outil qui servait de passerelle entre les TR et les titulaires et que nous avions un peu remanié et que tous les directeurs possédaient. Maintenant, est-ce qu'ils l'utilisent vraiment ? Je ne vérifie pas vraiment de manière continuelle si c'est utilisé. On a ces outils mais on a du mal à les faire vivre.

-L'évaluation des TR est parfois difficile, surtout lorsque ce dernier est affecté sur de courts remplacements.

> Oui, c'est très difficile, c'est comme pour les NPS qui sont là par période, bon je passe par la direction d'école parce que, pour tout ce qui est éthique, je commence par demander est-ce qu'il reste aux réunions, est-ce qu'il arrive à l'heure, est-ce qu'il est courtois avec les parents. C'est vrai que là, en si peu de temps, on ne peut pas savoir.

Au regard de ces divers constats, les préconisations que je propose concerneront tous les acteurs en présence. Il s'agira, dans un premier temps, de contribuer au développement professionnel du TR en proposant une formation académique contextualisée et adaptée à ses besoins. Dans un second temps, je décrirai quelques outils facilitant l'accueil et l'intégration des TR dans les écoles ainsi qu'une éventuelle modalité de formation concernant les directeurs d'école. Afin d'installer une connivence professionnelle dans la circonscription, je proposerai des pistes concernant l'évaluation et le suivi des TR ainsi que des moyens favorisant leur accueil et leur reconnaissance professionnelle au sein de la circonscription.

IV.1) Evolutions possibles du dispositif de formation académique existant

Thierry Ardouin[82], définit l'ingénierie de formation comme « une démarche socio-professionnelle au cours de laquelle, par des méthodes appropriées, l'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs, des systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de façon optimale en vue du développement des personnes et des organisations ». Je m'attacherai donc à proposer un dispositif de formation selon les quatre paramètres suivants préconisés par Thierry Ardouin : analyser, concevoir, réaliser et évaluer. Thémines et Bailleul [83] complètent le point de vue d'Ardouin en ajoutant : « L'ingénierie de formation est selon nous un ensemble organisé et formalisé de pratiques, de savoirs, d'expériences et d'outils de formation, orienté par des valeurs d'efficacité et d'amélioration, mis au service d'acteurs du champ de l'éducation et de la formation ». Je tenterai, par ailleurs, de proposer un dispositif qui prenne en compte les attentes, les savoirs et les pratiques des formés en vue d'une montée en compétences et d'une évolution de leurs pratiques.

IV.1.A) Analyser et concevoir le dispositif

Il est apparu que les attentes et les besoins des TR n'étaient pas pris en compte lors de l'élaboration du dispositif TR. En vue d'adapter la formation continue, il serait pertinent de recueillir ces données dans les circonscriptions. Afin de s'assurer que chaque TR s'exprime, le maître d'ouvrage (le coordonnateur CREFOC) pourrait communiquer un questionnaire aux IEN. Ces enquêtes comprendraient des rubriques concernant les contenus disciplinaires, les missions, la

[82] ARDOUIN, T. 2003. La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation. *Education permanente*, n°157, n°4, p.13-29.
[83] BAILLEUL, M et THEMINES, JF. 2011. Séminaire sur l'ingénierie de formation. Master de Formation de Formateurs d'adultes, IUFM de Guadeloupe.

conduite professionnelle et les besoins en relation avec le milieu d'exercice. Les inspecteurs et leur équipe, en fin d'année scolaire, exploiteraient ensuite ce questionnaire pour :

- élaborer un dispositif en circonscription davantage contextualisé mais en demeurant attentif à l'adéquation entre demande formulée et besoins estimés du formé. Ces besoins devraient être évalués à la fois par le stagiaire, l'IEN et les formateurs. Françoise Campanale précise que « l'évaluation, pluri- référentielle, serait ainsi conçue comme un processus intervenant dans un système ouvert, en évolution, en vue d'en élucider le fonctionnement et l'évolution. En ce sens, elle ne peut être que partagée par les acteurs.» [84]
- participer à la conception du dispositif académique en transmettant le bilan du questionnaire à la CREFOC

En ce qui concerne la commande de formation académique, elle pourrait être davantage précisée aux formateurs. Auparavant, elle stipulait une formation pragmatique dans le but d'apporter des outils et des documents directement utilisables par les TR. Dorénavant, il serait pertinent de prendre en compte les évaluations de fin de stage afin de mettre en évidence un certain nombre de points critiques propres à l'exercice du TR :

- ses missions et obligations
- la posture et les conduites professionnelles à adopter de manière à adapter les apprentissages à la diversité des publics
- une réactualisation de connaissances sur les contenus disciplinaires adossée à la pédagogie de projet (contenus liés aux priorités nationales, académiques et de circonscription)

Une rencontre initiée par l'académie (CREFOC) avec les formateurs en fin d'année scolaire permettrait d'assurer une efficacité du plan de formation et de répondre au plus près à la commande. Les intervenants transmettraient ensuite leur dispositif prévisionnel de formation. La CREFOC validerait ainsi le respect du cahier des charges.

IV.1.B) Réaliser le dispositif

La formation continue, dans le cadre du dispositif académique, doit permettre aux TR nouvellement nommés ainsi qu'à ceux déjà en poste de se rencontrer, d'échanger et d'obtenir des apports complémentaires sur les différents aspects de leur fonction. Ces personnels étant amenés à remplacer dès le début de l'année scolaire, il semble nécessaire de maintenir la durée et le placement calendaire du stage au mois de septembre. Les formations resteraient organisées en bassin en raison du grand nombre de TR et elles revêtiraient un caractère obligatoire. L'évolution du dispositif porterait davantage sur les contenus et les modalités de formation. Le stage serait fondé, à la fois, sur le développement de compétences collectives (formation continue d'une équipe à « fonction particulière ») et de compétences individuelles (par la réflexion personnelle, l'auto-évaluation, la production d'outils). Il s'agirait de donner les moyens aux TR d'appréhender diverses situations de remplacement en développant des compétences spécifiques à la fonction telles que la réactivité, la capacité d'analyse mais aussi des compétences pédagogiques fondées sur la mise en oeuvre de projets. Ce serait aussi l'occasion de faire évoluer les représentations des acteurs en présence sur leur fonction afin de construire une image de soi positive au travail. Ainsi, le TR légitimerait davantage son poste et s'attribuerait de la reconnaissance professionnelle par sa professionnalité. Voici un tableau récapitulatif d'un dispositif possible de formation académique.

[84] CAMPANALE, F. IUFM de Grenoble. Cours sur l'évaluation, avril 1999-mars 2000-janvier 2001.

Tableau récapitulatif d'un nouveau dispositif de formation académique	
Intitulé	Formation académique des TR : missions et conduites professionnelles
Durée	12 heures
Période	Deuxième semaine du mois de septembre
Public désigné	Tous les TR du 1er degré nouvellement nommés ou déjà en poste
Statut	Obligatoire
Lieu	Regroupement par bassin
Pilotage	Coordonnateur de la CREFOC en lien avec l'IENA et les conseillers pédagogiques
Intervenants	Conseillers pédagogiques, personnes ressources, TR expérimentés
Références	Référentiel des dix compétences de l'enseignant et les programmes Enquêtes préalables
Objectifs de formation → Objectifs pédagogiques	➢ **Connaître les missions et obligations (cf compétence 1 du référentiel)** → Connaître les missions des TR et la posture professionnelle à adopter ➢ **Développer une posture et des conduites professionnelles adaptées aux apprentissages et à la diversité des publics.** → Concevoir, mettre en œuvre et évaluer des apprentissages en fonction du type de remplacement, du niveau de classe et de la diversité des élèves → Mutualiser des outils et documents adaptables à tous les niveaux de classe ➢ **Réactualiser ses connaissances sur des contenus disciplinaires** → Développer une maîtrise de la pédagogie de projet en transversalité
Contenus	- l'éthique professionnelle dans un contexte de mobilité - l'adaptation à la durée des remplacements - l'évaluation diagnostique (observation des élèves, recueil de données) - la gestion des ruptures : conception de l'apprentissage par l'enseignant titulaire, profil des élèves (acquis scolaires, acquis sociaux), contrat didactique installé - la pédagogie de projet - la didactique des domaines transversaux - la production d'outils
Modules	**N° 1 Aide à la prise de fonction : missions et posture du TR** Modalités : en bassin 3 heures Intervenants : conseiller pédagogique et TR chevronné **N°2 Adaptation des conduites professionnelles** Modalités : en bassin 6 heures Intervenants : CP et personne ressource spécialisée sur la maternelle **N° 3 Conception, mise en œuvre et évaluation d'un apprentissage en fonction de la diversité des élèves : prise en charge des élèves à besoins particuliers** Modalités : à définir en circonscription Intervenant : RASED et CP **N° 4 Réactualisation de connaissances** Modalités : en bassin 3 heures à articuler aux dispositifs en circonscription Intervenants : Personnes ressources

IV.1.C) Evaluer le dispositif

Les maîtres d'oeuvre pourraient évaluer le dispositif afin de mesurer son efficacité mais aussi la satisfaction des TR, leurs acquis et les réinvestissements possibles du stage dans leurs pratiques. Cette évaluation sommative servirait également aux formateurs pour mener une analyse réflexive de leurs pratiques et réajuster éventuellement le prochain dispositif.

Les effets de la formation se mesureront, en différé, par les IEN, en fonction de l'évolution des pratiques des TR. Lors d'une réunion avec l'IEN en fin d'année scolaire, les remontées des personnels remplaçants constitueraient également un bon indicateur d'efficacité du dispositif.

Par ailleurs, l'auto-formation est un moyen de contribuer au développement professionnel. Cette démarche personnelle peut être réalisée par le biais des Formations Ouvertes et A Distance. A ce titre, il serait envisageable de prévoir un encart destiné aux TR sur le portail de l'académie. Ils y trouveraient tous les textes officiels les concernant ainsi que des outils. Enfin, un espace collaboratif, dédié aux TR, pourrait être proposé par la plate-forme P@irformance. Il leur permettrait de mutualiser leurs connaissances, d'échanger sur leurs pratiques, de mettre en ligne ou de puiser des outils. Cette nouvelle approche induit aujourd'hui de trouver les meilleurs moyens d'apprendre plus que d'enseigner, de se former plus que de former les autres. Philippe Carré utilise le terme « d'Apprenance »[85] pour définir les attitudes et les comportements à encourager chez chacun. Il explique qu'il faut une attitude propice pour apprendre dans tous types de situations qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou fortuites. Il faut, à la fois, adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité mais aussi rechercher les occasions d'apprendre. Mais, selon Bandura, [86] l'auto-efficacité concerne les croyances des personnes dans leurs capacités à agir de façon à maitriser les évènements qui affectent leurs existences. Ainsi, *« si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés.»*

IV.1.D) Quelle posture possible pour le formateur ?

En tant que future formatrice, un certain nombre de questions émergent au sujet de ce nouveau dispositif. Quelle posture le formateur peut-il adopter pour établir une véritable relation éducative avec les formés ?
Eduquer, c'est conduire vers, c'est accompagner pour faire grandir. L'intervenant cherche ainsi à créer les conditions pour occasionner l'appropriation de démarches, de savoirs, d'attitudes, de gestes et de compétences.
Le formateur peut donc développer chez le formé un processus « d'altération » (devenir autre) et de « négatricité »[87] (pouvoir de dire non aux stratégies qui le transforment en objet). Il met en scène les moyens du développement de l'autonomie. A la fois acteur et observateur, il laissera les TR en formation réaliser leur propre cheminement. Cela sous- entend de les aider à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles en vue de développer de nouvelles compétences et de se remettre en question. Le formateur favorise l'appropriation de connaissances relatives à leur fonction, à leurs missions en liaison avec l'environnement dans lequel ils exercent. L'objectif est de rendre les

[85] CARRE, P. 2005. *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
[86] CARRE, P. 2005. *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod. Page 137.
[87] VIAL, M. (collectif) 2010. *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?* Paris : l'Harmattan.

remplaçants capables de se questionner sur leur **rôle,** sur les **démarches pédagogiques** à mettre en œuvre, sur les **limites** de leur fonction et le **sens** à donner à leur mission.

Quel dispositif de formation le formateur propose-t-il pour favoriser l'engagement des formés ?

D'une part, les individus seront disposés à se former si le stage est en liaison avec leur réalité sociale.

> Lorsque les apprenants procèdent à leurs constructions de sens à partir des propositions de formation, ils le font obligatoirement en référence et en reprenant pour partie les espaces sociaux de significations dans lesquels ils se trouvent placés : espaces professionnel, social, public, privé, économique, familial, etc [88]

D'autre part, la contribution du formé va dépendre du sens qu'il donnera à la formation, si cette dernière répond à ses besoins et lui permet de s'attribuer une image positive de lui même.

> L'implication du sujet dans sa formation serait d'autant plus forte que celui-ci perçoit que la formation peut contribuer à la réalisation de buts identitaires importants pour lui, comme l'accomplissement d'une image positive de soi visée ou l'évitement d'une image négative de soi menaçante. [89]

Pour ce faire, le formateur peut réaliser des évaluations diagnostiques afin de recueillir les attentes, les besoins des formés ainsi que les points qui les préoccupent par le biais d'un cercle d'échanges par exemple. Avant d'aborder les contenus du stage, les remplaçants pourraient aussi renseigner une fiche d'auto-positionnement anonyme qui concernerait leurs missions, les outils qu'ils utilisent, la posture et les conduites professionnelles qu'ils adoptent, les difficultés qu'ils rencontrent. Ce questionnaire permettrait au formateur de mettre en cohérence les objectifs de la formation avec les contenus qu'il propose, d'ajuster le stage et de s'en inspirer pour les formations futures. Il inciterait également le TR à mener une réflexion personnelle sur sa fonction et ses pratiques.

Le formateur s'attelle aussi à proposer des situations professionnelles prenant en compte la fonction spécifique de remplaçant. Par le biais d'études de cas ou d'échanges de pratiques, l'intervenant suscite une réflexion sur la relation éducative, l'autorité, la posture à acquérir en tant que remplaçant. Par un accompagnement, il est possible de travailler sur les représentations des formés qui touchent à l'image du métier. L'objectif est de favoriser l'exercice adéquat de la fonction de TR en mettant en valeur la pertinence des tâches et le rôle de chacun. Le formateur peut recenser les points de vue sur la fonction de remplaçant. Puis, en les confrontant, en les analysant en fonction du contexte et en développant une série d'arguments avec les stagiaires, il sera possible de valoriser cette fonction et de modifier l'image de soi au travail.

Quelle place est donnée aux enseignants mobiles dans l'analyse de l'activité favorisant leur construction identitaire ? Les TR interrogés attendent une formation continue qui repose sur un échange de pratiques, sur la mutualisation ou la création d'outils et la prise en compte de savoirs expérientiels. Quelles sont les conséquences méthodologiques en termes de démarches ? Le formateur peut exercer les formés à « problématisatiser »[90] en faisant des liens, en se resituant au niveau professionnel et en donnant forme à sa pensée. Ce processus prend en compte la temporalité parce qu'elle renvoie à l'histoire du formé et à son parcours. L'intervenant met alors en place un travail « de soi à soi ». Ce sont les questions que l'on se pose sur soi même et sur sa pratique. Le

---

[88] BARBIER, JM. 2006. *Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités.* Dans Construction identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : l'Harmattan. Page 56.

[89] BOURGEOIS, E. 2006. *Tensions identitaires et engagement en formation.* Dans : Construction identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : l'Harmattan. Page 65.

[90] VIAL, M. (collectif) 2010. *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?* Paris : l'Harmattan.

formateur tente aussi de créer la rencontre en privilégiant la prise de parole et la mise en confiance par un travail de « soi aux autres ». Les expériences de chacun confrontées à celle des autres permettent de formaliser des savoirs inédits dans un cadre professionnel, donc d'aboutir à des savoirs expérientiels. En effet, la formation n'est possible que s'il y a une alternance entre la théorie et la pratique. Elle doit également poser un questionnement éthique : les savoirs sont incertains, ils doivent être discutés et argumentés et nous nous trouvons dans un processus d'évaluation en continu où rien n'est joué d'avance. Cette stratégie pousse à un lâcher prise des formés qui permet de reconstruire des représentations en envisageant d'autres possibilités. Elle est envisageable dans le cadre de la mutualisation ou de la création d'outils par le biais d'un travail en groupes ou par l'échange de pratiques. En effet, le développement d'un sujet ne relève pas de sa seule responsabilité, il a besoin de liens avec le collectif pour avancer**.**

Des modules, animés par un TR chevronné et un conseiller pédagogique, permettraient une formation plurielle prenant en compte les savoirs expérientiels d'un TR et l'expertise d'un formateur. Les intervenants accompagneraient les stagiaires en les aidant à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles et en leur permettant de s'approprier des connaissances relatives à leur fonction, à leurs missions en liaison avec l'environnement dans lequel ils exercent. C'est, en fait, rendre les remplaçants capables de se questionner sur leur rôle, sur les limites de leur fonction et le sens à donner à leur mission : Qu'est-ce qu'un Titulaire Remplaçant selon vous ? Quelles sont ses missions ? Quelles sont ses obligations ? Est-il différent d'un enseignant en poste ?

Divers points pourraient être soulevés comme :

- **Les missions d'un TR** avec à l'appui le vade-mecum académique du remplaçant et les circulaires
- **Les obligations de service** qui ne diffèrent pas de celles des enseignants en poste
- **La différence entre la continuité des services et la continuité des apprentissages**
- **La fonction de remplaçant qui implique de jouer entre rupture** (le TR apporte de la nouveauté, chaque enseignant est différent) **et continuité** (respecter le contrat didactique mis en place)
- **La posture nécessaire à une intégration** dans l'équipe pédagogique d'accueil
- **La traçabilité de son travail et la passation avec l'enseignant en poste:** laisser une fiche de liaison

On pourrait alors envisager de concevoir de manière collaborative une **fiche de liaison** (cf annexe 17).

Le module, portant sur les conduites professionnelles, consisterait à créer des outils et à mettre en évidence des gestes professionnels selon le type de remplacement (cf annexe 18), le niveau de classe et la diversité des élèves. Il s'agirait de réfléchir à des postures, à des types d'activités à mener en fonction de la durée des remplacements. Cette mutualisation permettrait de faire émerger différentes pratiques, les gestes professionnels à adopter et de concevoir une « valise pédagogique ».

Comment le formateur mesure-t-il l'efficacité de son dispositif et se remet-il en question ? Tout au long de la formation, l'observation des stagiaires constitue un bon indicateur d'évaluation formative pour le formateur. Par exemple, ce dernier peut écouter les apprenants et s'appuyer sur leurs prises de parole, leurs échanges ou leurs productions. Cela permet de constater leur implication, leur motivation par rapport au dispositif proposé mais aussi de répondre à leurs questions et à leurs préoccupations. Par une évaluation sommative, il peut mesurer la satisfaction des formés par des échanges de points de vue, des réflexions individuelles, des écrits… Il se fait ainsi une idée sur

l'évolution des représentations des TR et le réinvestissement potentiel de la formation dans leurs pratiques. En outre, cette évaluation lui sert pour mener une analyse réflexive de ses pratiques et pour réajuster le prochain dispositif. Cela implique que le formateur se forme à son tour afin d'être au plus près des réalités de la formation professionnelle.

IV.2) Favoriser l'accueil et l'intégration des TR dans les écoles

Au vu des pratiques d'accueil disparates dans les écoles, il me parait nécessaire de proposer un module spécifique dans les formations de directeur. L'objectif serait de permettre à ce dernier se construire des compétences relationnelles et organisationnelles favorisant l'accueil et l'intégration du TR dans son école et de les développer au sein de son équipe. Dans ce module « Comment accueillir et intégrer le TR ? », on pourrait envisager d'aborder divers points :

Rappeler les missions des directeurs :

-Organiser l'accueil des personnes dans l'école, que ce soit les nouveaux professeurs stagiaires, les nouveaux nommés ou les TR et veiller à la qualité de cet accueil qui requiert les efforts de chacun pour faciliter l'intégration du nouvel arrivant.
-Apporter une aide et des conseils au TR et prendre appui sur les collègues chevronnés.
-Faire appel aux conseillers pédagogiques de circonscription, si besoin est, pour faciliter la prise en charge de la classe par le TR.

Proposer des modalités d'accueil possibles en fonction des contraintes de la direction

-Si le directeur est présent : il pourrait accompagner le TR dans la classe sans maître, le présenter solennellement aux élèves puis aux membres de l'équipe à un moment opportun, fournir toutes les informations lui permettant une prise de service dans de bonnes conditions et s'informer du bon déroulement de son remplacement.
-Si le directeur est absent : dès la rentrée, il nommerait une ou deux personnes volontaires « référentes accueil », ayant des compétences relationnelles, qui se chargeraient de cet accueil.
-En cas d'absence de l'ATSEM en école maternelle, le directeur assisterait le TR pendant les premiers jours du remplacement au moment de la sortie des élèves et de leur remise aux parents.

Favoriser l'intégration du TR en valorisant ses compétences dans l'école :

Le directeur proposerait un emploi du temps pour le TR rattaché à l'école. Cet emploi du temps, signé par le directeur, serait un document de contractualisation entre l'enseignant mobile et les collègues en poste. Si le TR n'a pas de suppléances à assurer, il peut mettre ses compétences au service de l'école et se positionner comme un enseignant supplémentaire (accueil des petits en classe de maternelle, aide au déroulement des séances d'activités sportives, conduite d'un atelier, prise en charge d'un groupe de besoin ou supervision des groupes en autonomie pendant que l'enseignante prend en charge un groupe de besoin, aide à l'équipe pour effectuer des recherches …). Dans ce cas, il s'agirait de proposer des activités dans lesquelles le TR s'impliquerait sans pour autant perturber le fonctionnement de l'école. Ces modalités lui permettraient de valoriser son image, d'obtenir une légitimité et d'être ainsi mieux intégré.

Mettre en oeuvre des outils facilitant l'accueil du TR et des nouveaux nommés dans l'école :

- **Le directeur, avec l'équipe pédagogique, constituerait un dossier**. Cet outil devrait pouvoir être fourni, non seulement aux TR, mais à tout enseignant débutant ou non, nouvellement nommé dans l'école, ainsi qu'à tout partenaire de l'école. Il serait mis en évidence dans le bureau du directeur et les personnes « référentes accueil » en auraient également un exemplaire. Dans ce dossier figureraient des données concernant l'école et la classe du maître remplacé. Les informations relatives à l'école porteraient sur sa politique générale, son organisation pédagogique et matérielle. Celles inhérentes à la classe permettraient d'assurer la continuité pédagogique, la gestion quotidienne de la classe et la communication avec les familles des élèves. (cf annexe 19)

- **On pourrait également envisager l'installation progressive d'un environnement numérique de travail dans les écoles**, en mettant en place, par exemple, une plate-forme collaborative. Les documents cités dans le dossier précédent pourraient y figurer. Le directeur s'occuperait d'organiser la partie concernant l'organisation générale de l'école. Les équipes en poste auraient à communiquer tous les documents relatifs à leur classe comme l'emploi du temps, les progressions, le profil de la classe… Cet outil pourrait être réactualisé facilement et il serait immédiatement accessible en ligne. Il supposerait, en revanche, la formation des équipes à cette modalité de travail collaboratif. Le directeur aurait l'opportunité d'être assisté dans sa tâche par les personnes ressources en informatique qui pourraient également animer une formation sur site.

-**Les enseignants en poste pourraient également laisser à disposition dans les classes leur « cahier journal » ou un « cahier de textes »** comme il est utilisé au collège qui retracerait brièvement le travail quotidien réalisé avec les élèves.

-**Le directeur s'attellerait également à vérifier la présence d'affichages réglementaires dans les classes** et à communiquer régulièrement les informations administratives (notes de circonscription, notes de services, bulletin officiel etc..) aux TR. En son absence, il délèguerait la tâche aux personnes « référentes accueil».

Il appartiendrait alors au TR de faire preuve de professionnalisme en respectant les procédures de remplacement, en laissant une traçabilité de son travail (fiche de liaison) et en remplissant toutes ses obligations. Les enseignants en poste, quant à eux, auraient à faciliter la transition en fournissant aux enseignants mobiles toutes les informations nécessaires (cf annexe 20). Tous ces éléments seront facilités si un travail en équipe est mené dans les écoles. Mais, comme l'explique Anne Barrère,[91] cette condition est une obligation institutionnelle qui demeure aléatoire. La personnalité du directeur, ses compétences relationnelles et organisationnelles ainsi que la manière dont il pilote son équipe auront nécessairement des répercussions sur l'accueil et l'intégration des TR. Par ailleurs, certains enseignants en poste ne sont pas toujours prêts à partager leur classe car ils y sont affectivement investis. Le directeur a, là encore, toute une politique de communication à mener pour favoriser l'ouverture et la transition entre son équipe et les TR.

IV.3) Renforcer une connivence professionnelle dans la circonscription

La reconnaissance professionnelle et la valorisation des compétences du TR relèvent également de l'IEN. Avec la mise en place d'outils spécifiques, l'inspecteur pourrait favoriser l'accueil du TR dans la circonscription, valoriser sa fonction indispensable à la continuité du service

[91] BARRERE, A. 2002. *Le travail enseignant : routines incertaines.* Paris : l'Harmattan.

d'éducation et adapter son évaluation et son suivi. Pour assurer un accueil de qualité dans la circonscription, il serait envisageable que l'IEN mette en place :

-Une réunion, en début d'année scolaire, pour que les TR nouvellement nommés fassent connaissance avec les autres. Ce serait aussi l'occasion de transmettre un dossier d'accueil qui comporterait le vade-mecum de l'académie et toutes les informations inhérentes aux écoles (adresses, numéros de téléphone, nom des directeurs). De plus, l'IEN pourrait demander aux TR de remplir une fiche personnelle détaillant leur formation universitaire, leurs compétences particulières et les domaines dans lesquels ils souhaitent évoluer. Ces renseignements permettraient, d'une part, de mieux cibler les atouts des personnels remplaçants et favoriserait leur reconnaissance professionnelle au sein des écoles dans lesquelles ils pourraient mettre en avant leurs compétences. D'autre part, la formation continue en circonscription serait davantage ciblée et adaptée aux besoins de chaque enseignant mobile. Enfin, un rappel sur les missions des TR et des conduites professionnelles à tenir serait utile, notamment pour les enseignants mobiles nouvellement nommés.

-L'élaboration d'une note de service permettrait de clarifier les missions et les obligations des TR et éviterait d'éventuelles dérives.

-La création d'une charte d'accueil du TR et des nouveaux nommés dans la circonscription pourrait se faire dans le cadre d'un groupe d'intervention sociologique. Cette méthode, utilisée au début des années 80 par le sociologue Alain Touraine,[92] consiste à établir des liens entre des acteurs et des logiques d'action. Le groupe serait constitué de TR, de directeurs, de PE en poste et d'un conseiller pédagogique. Cette rencontre permettrait d'ouvrir un espace de parole pour que les acteurs confrontent les représentations de leur activité professionnelle, croisent ainsi leurs points de vue afin d'élaborer un outil qui tienne compte de chacun. Cette charte porterait sur les conduites professionnelles à adopter, que l'on soit TR, directeur ou PE en poste. Elle serait ensuite portée à la connaissance des équipes par les directeurs d'école.

-Un remplaçant expérimenté et volontaire pourrait être désigné comme « **personne référente TR** » afin d'accompagner les nouveaux nommés dans la fonction, de fournir diverses informations aux enseignants mobiles et de participer à l'animation des formations de circonscription.

En ce qui concerne l'évaluation des personnels remplaçants, elle pourrait être adaptée en fonction des compétences spécifiques qu'ils développent et des situations de remplacements. Il serait envisageable de moduler le référentiel des dix compétences de l'enseignant. Une réunion pluri catégorielle (IEN, Conseiller pédagogique, TR, PE en poste et directeur d'école) pourrait aboutir à **« un projet de référentiel spécifié »,** adapté à la fonction de remplaçant (Cf le référentiel de la maternelle).[93] Certaines compétences seraient redécoupées en sous-compétences spécifiques aux TR.

Enfin, il faudrait **articuler la formation continue des TR en circonscription avec les stages académiques**. De ce fait, les animations pédagogiques devraient répondre à des priorités de circonscription, être complémentaires à ce qui est proposé en académie et tenir compte des besoins des personnels remplaçants. En ce sens, la réunion avec les enseignants mobiles en début d'année

[92] TOURAINE, A. 1965. *Sociologie de l'action*. Paris : Les éditions du Seuil. Edition numérique réalisée par Diane Brunet.
[93] Circulaire N°2009-098 du 17-8-2009. Enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles.

scolaire est utile. Il faudrait ensuite que l'IEN réunisse les personnes ressources pour proposer des formations répondant aux attentes et aux besoins des TR qui leur permettent une montée en compétences. Dans ces formations en circonscription, on pourrait envisager de former des TR « personnes ressources ». Par exemple, ils développeraient des compétences, en fonction de leurs affinités, dans des disciplines parfois délaissées comme l'éducation musicale, les arts visuels, les sciences, l'EPS, le théâtre. Cela permettrait, d'une part, que les TR proposent des entrées diversifiées dans les apprentissages en valorisant certaines disciplines appréciées par les élèves. D'autre part, ils s'attribueraient de la reconnaissance en suggérant des échanges de service ou des projets en commun aux équipes pédagogiques. Par ailleurs, ils pourraient former des enseignants en poste, si le remplacement est suffisamment long, ou proposer des pistes d'activités possibles lors des réunions institutionnelles. En ce sens, une liste de TR précisant leur « spécialisation » pourrait être diffusée dans chaque école. Enfin, cette formation spécifique serait un élément que l'IEN pourrait prendre en compte lors des inspections de TR.

CONCLUSION

Cette recherche a permis de mettre en relief des facteurs pouvant influencer la construction de l'identité professionnelle du Titulaire Remplaçant dans le premier degré et des leviers possibles pour la consolider. Elle a concerné différents acteurs (TR, directeurs d'école, professeurs en poste, professionnels de la formation et IEN) de l'académie de Guadeloupe. Il est difficile de conclure dans la mesure où cette prise en compte pluri-catégorielle montre que l'identité professionnelle se construit, avant tout, dans les interactions sociales. Finalement, l'identité est surtout rapport, rapport à soi, certes, mais aussi au groupe d'appartenance, aux institutions et au monde extérieur.

Par conséquent, elle suppose une analyse systémique complexe dans la mesure où la dynamique du soi et d'autrui rend parfois difficile la lecture des identités au travail. L'identité professionnelle n'est pas stable, elle est sujette à des tensions identitaires qui obligent l'individu à opérer des transactions entre une « identité héritée », « une identité visée » et une « identité attribuée ».[94] A travers la littérature et l'enquête menée, des pistes de réponses aux questions soulevées par la problématique ont été apportées. Il apparait que la fonction de remplaçant est délicate à assumer dans la mesure où le TR doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et de réactivité face à toutes les situations de remplacement qui s'offrent à lui. Il joue, sans cesse, entre continuité et rupture, en tentant de respecter le contrat didactique installé par l'enseignant en poste tout en affirmant son autorité, son originalité et son savoir-faire. Le remplacement peut être une expérience enrichissante lorsqu'on est en mesure d'y faire face mais il est parfois assimilé à une tâche résiduelle.

Il semble donc nécessaire de mener un travail sur les représentations des TR afin qu'ils donnent du sens à leur fonction. Quelles représentations le TR se fait-il de son activité et de son vécu ? L'institution reconnait la fonction de remplaçant qui permet d'assurer la continuité du service public d'éducation. En ce sens, elle a mis en place des formations continues propres aux enseignants mobiles. Mais, selon les TR enquêtés, ces dernières ne sont pas adaptées à leurs besoins ni contextualisées car elles ne tiennent pas suffisamment compte de la spécificité de leur fonction. Ils attendent un dispositif qui implique davantage leurs savoirs expérientiels, dans lequel les échanges et la mutualisation occuperaient une place plus importante. Ce développement professionnel repose

[94] DUBAR, C. 1991. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

donc sur « un processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.»[95]

La formation continue peut contribuer à modifier les représentations des TR et leur permettre de développer de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs. En effet, les individus sont actifs dans leur construction identitaire, ils peuvent légitimer leur rôle et obtenir de la reconnaissance professionnelle en affirmant leur professionnalité. Cela passe par un engagement éthique et la mise en avant de compétences spécifiques qui procurent un sentiment d'utilité et contribuent à valoriser l'image de soi au travail. Pour y parvenir, il est nécessaire que les formateurs mettent en oeuvre des pratiques qui accompagnent la lecture des identités. Cependant, certaines composantes de « l'identité pour soi » interfèrent parfois comme des émotions négatives liées à la trajectoire de vie du formé ou à son rapport à la formation. Il y a ainsi une distinction à faire entre la personne et ses actes professionnels. En effet, des discours mal venus peuvent créer des confusions «personnes-actes »[96], révélatrices de souffrances, pouvant amener le stagiaire au désengagement. L'intervenant doit alors offrir des moments et des outils pour articuler la singularité de l'individu et son appartenance à un groupe. Cela touche indubitablement aux attitudes : comment avoir une image de soi positive au travail et se positionner par rapport à autrui pour s'attribuer de la reconnaissance. Le formateur peut alors se placer comme un « compagnon réflexif [97]», offrant des repères au stagiaire afin qu'il se situe dans son développement personnel et professionnel. Cette démarche invite le formé à devenir « un praticien réflexif »[98] qui cherchera à mieux comprendre sa situation de travail, à envisager et à accepter le changement. Cette analyse passe par des mots qui s'appuient sur des observables, du vécu et de l'explicitation. Il est certain que les représentations sont résistantes et qu'elles nécessitent un travail de longue haleine. Néanmoins, une amorce est possible en formation continue.

Pour ce faire, les dispositifs proposés doivent être contextualisés et adaptés à la fonction de remplaçant. En ce sens, l'intervention de TR chevronnés dans ces formations pourrait être utile. L'analyse des savoirs expérientiels est également un moyen de participer à la construction d'un « sujet capable, celui qui dit je peux ou je ne peux pas avant de dire je sais ou je ne sais pas »[99]. Réfléchir à son activité pour se l'approprier et la maîtriser permet de construire une identité pour « soi » différente de l'identité pour « autrui». En ce sens, la mutualisation avec les pairs, l'échange de pratiques, l'analyse réflexive et l'autoévaluation permettent au sujet de passer « du statut d'acteur à celui de lecteur puis d'auteur de sa propre activité. »[100] C'est en fait rendre chacun responsable de son développement. Cela soulève la question de la formation des formateurs. Quelle représentation se font-ils de leur métier et quelles modalités mettent-ils en œuvre pour que les formés soient actifs dans leur développement professionnel ? La recherche a soulevé des défaillances en matière

---

[95] BARBIER, J.-M. et DEMAILLY, L. 1994. Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et formation. V*ol. 17, p. 65-75.

[96] DONNAY, J et CHARLIER, E. 2008. *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif.* Presses universitaires de Namur.

[97] DONNAY, J et CHARLIER, E. 2008. *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif.* Presses universitaires de Namur.

[98] SCHON, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Éditions Logiques.

[99] RABARDEL, P : des motifs et des buts. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Rabardel.aspx

[100] Colloque sur l'apprentissage, le développement et l'identité professionnelle repéré à *api.ning.com/files/...DZ84nltVytcWGE.../Theme1_COLL2012.doc*

d'évaluation, que ce soit en amont ou en aval des dispositifs de formation continue. Dans ce cas, ne serait-il pas nécessaire de donner les moyens aux formateurs de se doter de « compétences évaluatives» [101] pour leur permettre de s'auto-évaluer, de prendre en compte les attentes et les besoins des stagiaires et de mesurer l'efficacité de leur dispositif de formation ?

Parallèlement, la reconnaissance et le développement professionnel du TR passent par la valorisation de ses compétences. Il incombe alors à l'IEN de mettre en œuvre des formations en circonscription permettant aux TR, par exemple, de se spécialiser dans certains domaines. Ils pourraient ainsi s'impliquer dans les écoles en impulsant des projets et, à l'image d'une organisation apprenante, former des enseignants en poste lors d'activités menées conjointement.

Cependant, valoriser le remplacement prendra du temps parce que nous sommes en présence de deux cultures enseignantes divergentes. Alors que les professeurs en poste émettent le désir d'avoir leur classe comme groupe et comme espace et qu'ils prônent l'implication dans le métier, les enseignants mobiles mettent en avant une efficacité pratique, une autonomie professionnelle et un engagement mesuré. Cette posture particulière du remplaçant engendre parfois des difficultés d'intégration qui peuvent interférer dans la construction de l'identité professionnelle du TR. Or, l'inscription relationnelle est essentielle dans le processus de construction identitaire car elle permet de se sentir membre d'une communauté. En ce sens, il est nécessaire de mettre en place, dans les écoles, des pratiques d'accueil et des outils facilitant la prise de service du remplaçant et son intégration dans un collectif de travail. Le directeur d'école pourrait impulser cette dynamique en s'appuyant sur des compétences relationnelles et organisationnelles au sein de son équipe. Cette mission du directeur, qui consiste à gérer les partenariats internes, nécessite pour sa mise en œuvre une disponibilité dont il ne bénéficie pas toujours car il a, le plus souvent, la charge d'une classe. Pour envisager une amélioration peut-être faudrait-il prévoir :

-de définir au mieux un statut de directeur

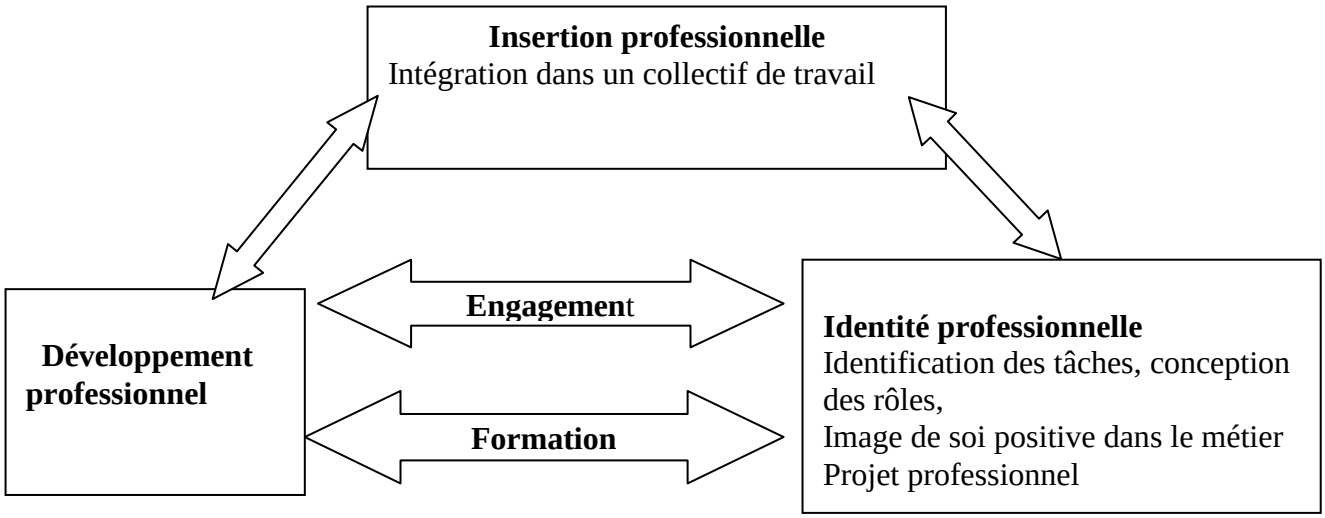
-de déléguer à minima cette tâche à un adjoint.

Ces regards pluriels m'ont permis de déconstruire mes propres représentations ; ils m'ont amenée à objectiver mon objet de recherche et ainsi à reconstruire de nouvelles représentations. J'ai également développé des compétences liées à la technique de l'entretien semi-directif, que ce soit dans l'élaboration des guides, la conduite des entretiens ou le traitement des données. Bien qu'étant peu expérimentée en la matière, j'ai tenté d'accorder la signification la plus objective possible au discours des interviewés mais il est difficile de tirer des conclusions générales. Certes, des questions restent en suspens comme celle relative à l'engagement des TR en formation. En outre, des observations a postériori sur le terrain permettraient de comparer les dires aux faits puisque, si l'analyse de contenu permet d'accéder aux représentations attribuées ou héritées, il est aussi nécessaire de faire des inférences à partir des activités des enquêtés. De plus, il faudrait compléter la recherche par une approche longitudinale pour constater l'évolution des acteurs en présence. Enfin, on pourrait mener une étude comparative entre plusieurs circonscriptions de l'académie pour vérifier les résultats.

Finalement, l'identité professionnelle peut se penser à travers une boucle. L'insertion professionnelle, qui passe notamment par l'intégration dans un collectif de travail, constitue une base

[101] JORRO, A. Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ?
Université de Toulouse - CREFI-EVASEF. *Mesure et évaluation en éducation.* 2006, VOL.29, N° 1, pages 31 à 44.

solide pour la construction de l'identité professionnelle du TR. Elle peut ainsi favoriser l'engagement de l'enseignant mobile dans une démarche de développement professionnel. En parallèle, si les modalités proposées dans les dispositifs de formation favorisent le développement professionnel du TR, il consolidera ainsi son identité professionnelle.



De ce fait, ne faudrait-il pas envisager, en formation initiale, un module relatif à l'exercice de la fonction de remplaçant puisque les néo- titulaires occupent souvent cette fonction en début de carrière ? En ce sens, la charte d'accueil évoquée précédemment, pourrait être également utile aux enseignants débutants. Mais, ne serait-ce pas plus largement le système d'affectation des enseignants débutants qu'il conviendrait de repenser afin de favoriser leur insertion professionnelle, base nécessaire à la construction d'une identité professionnelle ?

BIBLIOGRAPHIE

ABALLÉA, F. 2000. « Quel avenir pour les professions installées ? », dans J. CHOPART (sous la direction de), *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ Professionnel*. Paris : Dunod

ABRIC, JC. 1994. *Pratiques sociales et représentations.* Paris : Presses Universitaires de France.

ALTET, M. 2001. *Une formation à l'analyse de pratiques et à la réflexion*, dans Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences *?*, pp 37. Bruxelles : De Boeck.

BAILLAUQUÈS, S. 1990. *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF.

BARBIER, JM. 2006. *Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités.* Dans Construction identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : l'Harmattan. Page 56.

BARRERE, A. 2002. *Le travail enseignant : routines incertaines.* Paris : l'Harmattan.

BAUDELOT, C. 2003. *Travailler pour être heureux.* Paris, Fayard.

BILLOTTE, Gilles. *2002. L'équipe pédagogique, vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants.* Paris : l'Harmattan.

BLIN, J-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : l'Harmattan.

BOURGEOIS, E. 2006. *Tensions identitaires et engagement en formation.* Dans : Construction identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : l'Harmattan. Page 65.

CARRE, P. 2005. *L'Apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod. Page 136.

DEMAILLY, L. 2001. *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques.* Bruxelles : De Boeck Université.

DONNAY, J et CHARLIER, E. 2008. *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

DUBAR, C. 1991. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

GRAWITZ, M. *1999. Lexique des sciences sociales, 7ème édition. Paris : Dalloz.*

ION, Jacques. 1996. *Le travail social à l'épreuve du territoire.* Paris : Dunod.

LAHIRE, B.1998. *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

MESNIER, PM. 2006. *Désir de connaître, motivation à apprendre : origines et enjeux identitaires.* Dans : Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : l'Harmattan. Page 254.

MOSCOVICI, S. 1972- 1973. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.

MUCCHIELLI, A. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

RIOPEL, M-C. 2006. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.

SAINSAULIEU, R. 1997. *Sociologie de l'entreprise.* Paris : Presses de Sciences Po et Dalloz.

SCHON, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Éditions Logiques.

TOURAINE, A. 1965. *Sociologie de l'action*. Paris : Les éditions du Seuil. Edition numérique réalisée par Diane Brunet.

VANHULLE, S. 2009. *Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action*. Dans R. Hofstetter et B.Schneuwl, Savoirs en (trans)formation : Au coeur de l'enseignement et de la formation, pp. 245-264. Bruxelles : De Boeck.

VIAL, M. (collectif) 2010. *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?* Paris : l'Harmattan.

ARTICLES

ARDOUIN, T. 2003. La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation. *Education permanente*, n°157, n°4, p.13-29.

BARBIER, J.-M. et DEMAILLY, L. 1994. Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et formation. V*ol. 17, p. 65-75.

BRUHNES. B. 1989. La flexibilité du travail. Réflexions sur les modèles européens. *Droit du travail*, n° 3, mars, p. 251-256.

CATTONAR, B. 2006. Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et francophonie*, n° 34.

DUTERCQ, Y. 2001. Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées, *Education et francophonie*, volume XXIX, pp70-85.

JELEN, Nathalie. Les collègues comme ressource dans l'accompagnement des débutants : le cas d'enseignants novices en Education Physique et Sportive. Colloque international de l'INRP, 16, 17 et 18 mars 2011. *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle.*

JORRO, A. Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? Université de Toulouse - CREFI-EVASEF. *Mesure et évaluation en éducation.* 2006, VOL.29, N° 1, pages 31 à 44.

KADDOURI, M. 1999. Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, n°31.

LANEELLE, Xavière. 2010. Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 7, pp 95-104.

LE FLOC'H, MC. 2002. Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire. *Spirale*, n°30, pp 63-75

LE FLOC'H M.C. 2001. Les enseignants titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire. Construction et choix de spécialisations du travail enseignant. *Recherche et formation*, n°37, pp 141-160.

POGGI, MP et BRIERE-GUENOUN F, 2012. *Approche socio-didactique des contenus enseignés en milieu difficile en EPS.* Contribution au Colloque Sociologie et didactiques. HEP Vaud 2012.

RICOEUR, P. 1988. L'identité narrative. *Esprit*, juillet-août 1988, pp1-8.

ROUQUETTE M.-L., GUIMELLI Ch. 1995. Les canevas de raisonnement consécutifs à la mise en cause d'une représentation sociale : essai de formalisation et étude expérimentale. *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 28, pp 32-43.

TAP, P. 2004. Marquer sa différence. Identité, identités. *Sciences humaines*, hors série n°15, pp 57-60.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. 1991. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, pp 55-69.

UWAMARIYA, A., MUKAMURERA, J. 2005. Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation : Le développement professionnel des enseignants*, vol. 31, numéro 1, pp 133-155.

DOCUMENTS

Annexe de l'arrêté du 12 mai 2010, *BO* n° 29 du 22 juillet 2010.
BAILLEUL, M et THEMINES, JF. 2011. Séminaire sur l'ingénierie de formation. Master de Formation de Formateurs d'adultes, IUFM de Guadeloupe.
BEZILLE, H. 2006-2007. *Adultes en formation*. Master 2 Ingénierie, Conseil et Formation.
B.O. n° 31 du 1er septembre 2005 - Equipes pédagogiques : ArticleD321-14 du code de l'Education.
B.O. n° 18 du 2 mai 1996. Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription.
CAMPANALE, F. IUFM de Grenoble. Cours sur l'évaluation, avril 1999-mars 2000-janvier 2001.
CHRISTOPHE, H. 2009. Vade-mecum du Titulaire Remplaçant dans le premier degré. Académie de la Guadeloupe.
Circulaire n° 73-355 du 22 août 1973.
Circulaire n°2009-098 du 17-8-2009. Enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles.
Dossier de presse : *La rénovation de la formation des maîtres : les mesures concrètes d'application du 13 mars 2002.*
LE FLOCH, M.C. 2002. *L'enseignant et sa doublure. Qualifications et division du travail aux marges du système éducatif.* Thèse de doctorat soutenue à Lille en novembre 2002.
MOCO MARCIN, D. 2012. Mémoire de Master 2 : *la formation des nouveaux professeurs stagiaires : vers la professionnalisation par l'accompagnement.* IUFM de la Guadeloupe
Note de Service n° 82-141 du 25 mars 1982.
PICOT, P. Cours sur l'analyse de pratiques. 2011-2012. IUFM de Guadeloupe, master 2 Formation de Formateur d'Adultes.
POGGI, MP. Cours sur la méthodologie de la recherche. Octobre 2012. IUFM de Guadeloupe, master 2 Formateur de Formateur d'Adultes.
THEMINES, JF. Séminaire de novembre 2011. Master 2 de Formation de Formateur d'Adultes, IUFM de Guadeloupe. Tiré de l'ouvrage : HONNETH, A. 2002. La lutte pour la reconnaissance. Paris : Le Cerf.

WEBOGRAPHIE

Colloque sur l'apprentissage, le développement et l'identité professionnelle repéré à *api.ning.com/files/...DZ84nltVytcWGE.../Theme1_COLL2012.doc*

Direction générale de l'enseignement scolaire, octobre 2012. Indicateurs de suivi et de gestion du 1er degré public 2011-2012. Paris : Ministère de l'Education Nationale repéré à https://www.pleiade.education.fr/portal/pleiade/dgesco

Grignon F., Vallet A. et al. (1999). Rapport au Sénat 328 (98-99), Mieux gérer, mieux éduquer, mieux réussir. Repéré à http://www.senat.fr/rap/r98-3281/r98-3281.html

Le budget de l'Etat voté pour 2012 en quelques chiffres. Repéré à http://www.performancepublique.budget.gouv.fr/fileadmin/medias/documents/ressources/LFI2012/depliant_budget2012.pdf

Le classeur du remplaçant repéré à www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/.../Classeur_remplacant.doc

Le référentiel de compétences du directeur d'école Décret n° 89-122 du 24 février 1989, modifié par le décret n° 91-37 du 14 janvier 1991 repéré à http://ecoles48.net/t1/direction/janv09_roles_directeur.pdf

Le principe FOCA *:* repéré à psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/doc/doc-1448.doc

Le rôle de chacun : repéré à pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82.../guide_pour_le_remplacant-2.doc

Le recrutement des remplaçants repéré à http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/04/03/01016-20110403ARTFIG00251-recruter-des-remplacants-avec-pole-emploi.php.

Quelles sont les dépenses de l'Etat par mission ? Repéré à http ://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/finances-publiques/ressources-depenses-etat/depenses/quelles-sont-depenses-etat-par-mission.html

RABARDEL, P : des motifs et des buts. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Rabardel.aspx

Rapport de février 2003 : Le système éducatif dans l'académie de la Guadeloupe : bilan et perspectives
repéré à http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000606/0000.pdf

Rapport n° 2011-056 : le remplacement des enseignants absents, juin 2011 repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2011/56/9/2011-056-IGAENR_215569.pdf

ANNEXES

ANNEXE 1 : trame d'entretien semi-directif destinée aux TR ……..p 82
ANNEXE 2 : trame d'entretien semi-directif destinée aux PE en poste……..…p 83
ANNEXE 3 : trame d'entretien semi-directif destinée aux directrices d'école……..p 84
ANNEXE 4 : trame d'entretien semi directif destinée à l'IEN de circonscription …….p 85
ANNEXE 5 : trame d'entretien semi-directif destinée à la conseillère pédagogique …….p 86
ANNEXE 6 : trame d'entretien semi-directif destinée au coordonnateur de la CREFOC…..p 87
ANNEXE 7 : retranscription de l'entretien 1 avec une TR…….……..p 88
ANNEXE 8 : retranscription de l'entretien 2 avec une TR……...p 94
ANNEXE 9 : synthèse des entretiens avec les TR3 TR4 TR5 TR6 ……..p 100
ANNEXE 10 : retranscription de l'entretien 1 avec une PE en poste …….....p 114
ANNEXE 11 : synthèse des entretiens 2 et 3 avec les PE en poste……...…p 118
ANNEXE 12 : retranscription de l'entretien 1 avec une directrice d'école ……..…..…p 123
ANNEXE 13 : synthèse des entretiens 2 et 3 avec des directrices d'école……..……....p 128
ANNEXE 14 : retranscription de l'entretien avec l'IEN de circonscription……..……..p 133
ANNEXE 15 : retranscription de l'entretien avec le coordonnateur de la CREFOC…..…....p 141
ANNEXE 16 : retranscription de l'entretien avec une conseillère pédagogique……..…...p 145
ANNEXE 17 : un exemple de fiche de liaison……..….p 148
ANNEXE 18 : les diverses situations de remplacement ……..…….p 151
ANNEXE 19 : le classeur du remplaçant ……..……p 152
ANNEXE 20 : le rôle de chacun……..p 155

Annexe 1 : trame d'entretien semi-directif destinée aux TR

Rappeler les conditions de l'entretien

« Dans le cadre d'un mémoire professionnel que je rédige portant sur la construction de l'identité professionnelle du TR dans le premier degré, je vais vous poser quelques questions. Cet entretien restera anonyme et vos réponses serviront à alimenter mon travail de recherche. Afin de recueillir toutes vos réponses, l'entretien va être enregistré. Lorsque j'aurai terminé le mémoire, je vous tiendrai informé(e) du résultat de cette recherche.
Prenez votre temps pour répondre et n'hésitez-pas à me faire reformuler si vous n'avez pas compris une question. Etes-vous prêt(e) à commencer l'entretien ? »

Les représentations du TR

Avez-vous toujours occupé un poste de TR ?

Quelles sont les raisons qui vous ont amené à devenir TR ?

Quelles sont, selon vous, les missions d'un TR ?

Existe-t-il, d'après vous, une différence entre le TR ou le TRS (décharge de direction ou de temps partiel) et l'enseignant titulaire ? Si oui, à quoi est-elle due, d'où vient-elle ? »

Le contexte ou milieu d'exercice : équipe, école

Par qui et comment êtes-vous accueilli dans les écoles lorsque vous êtes en remplacement ?
Si l'interviewé répond négativement on lui demandera de dire comment il pense que l'on pourrait améliorer les choses

Selon vous, quelles seraient les conditions d'un accueil favorable ?

Que trouvez- vous comme type d'informations lors de votre prise de service ?
Si réponse négative ou partielle : quels autres types d'informations aimeriez-vous trouver ?

Quels éléments pourraient faciliter davantage cette prise d'informations rapide ?

Travaillez-vous en collaboration avec des professeurs en poste lorsque vous êtes affecté dans une école ? Si oui, à quelles occasions ? (Sur quoi, comment : décloisonnement, LVE, LCR...)

Que vous arrive-t-il de partager avec l'équipe pédagogique ? (moments formels ou informels)

Qu'est-ce qui, selon vous, faciliterait davantage la collaboration entre TR et professeurs en poste ?

La formation

Quelles sont les difficultés professionnelles que vous pouvez rencontrer ? (pédagogiques ou autres)

Pensez-vous être formé à la fonction de TR ? Si oui en quoi ? Si non en quoi ?
Quels points pourraient être améliorés dans la formation continue à la fonction de TR ?

Annexe 2 : trame d'entretien semi-directif destinée aux PE en poste

Rappeler les conditions de l'entretien

« Dans le cadre d'un mémoire professionnel que je rédige portant sur la construction de l'identité professionnelle du TR dans le premier degré, je vais vous poser quelques questions. Cet entretien restera anonyme et vos réponses serviront à alimenter mon travail de recherche. Afin de recueillir toutes vos réponses, l'entretien va être enregistré. Lorsque j'aurai terminé le mémoire, je vous tiendrai informé(e) du résultat de cette recherche.
Prenez votre temps pour répondre et n'hésitez-pas à me faire reformuler si vous n'avez pas compris une question. Etes-vous prêt(e) à commencer l'entretien ? »

Les représentations du PE en poste vis-à-vis du TR

Avez-vous toujours occupé un poste sur une classe à l'année ?

Quelles sont les raisons qui vous ont amené à choisir un poste à l'année ?

Quelles sont, selon vous, les missions d'un TR ?

Existe-t-il une différence entre le PE en poste et le TR ?

Le milieu d'exercice

Avez-vous déjà travaillé en collaboration avec les TR ?

Si oui, dans quels domaines et selon quelles modalités ? (décloisonnement, LVE, relations professionnelles, amicales...)
Si non, qu'est-ce qui empêche cette collaboration et qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour collaborer ?

Communiquez-vous avec les TR ?
Si oui, de quoi parlez-vous ?
Si non, quelles sont les causes de ce manque de communication et qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la communication avec les TR ?

Comment l'équipe accueille-t-elle les TR?

Laissez-vous des informations dans vos classes ?
Relance : celles pouvant être utiles aux TR.

Disposez-vous d'outils communs de référence dans l'école qui pourraient faciliter l'accueil et l'intégration d'un TR ?

Annexe 3 : trame d'entretien semi-directif destinée aux directrices d'école

Les représentations du directeur

Quelles sont, selon vous, les missions d'un TR ?
Comment établissez-vous le contact avec le TR ? (Le premier jour du remplacement et sur la durée du remplacement)

D'après vous, le fait qu'un TR ait déjà remplacé dans votre école influe-t-il sur son intégration dans l'équipe ?

La durée du remplacement a-t-elle des répercussions, selon vous, sur l'intégration du TR dans l'équipe ?

Avez-vous un TR rattaché à votre école ?
Si c'est le cas, qu'avez-vous mis en place pour le TR lorsqu'il n'a pas de remplacement ? Si ce n'est pas le cas, que pourrait être proposé, selon vous, au TR lorsqu'il n'a pas de mission de remplacement ?

Le contexte ou milieu d'exercice : équipe, école

De quelle manière présentez-vous le TR aux élèves et aux enseignants en poste ?

Existe-t-il une collaboration entre les professeurs en poste et les TR ?
Si oui, de quel ordre ? Si non, qu'est-ce-qui, selon vous, pourrait faciliter cette collaboration ?

Quels sont vos outils et vos modalités de communication avec votre équipe ?

Avez-vous désigné une personne précise qui prendrait le relais en cas d'absence du directeur, notamment pour accueillir les TR ?
Si oui, qu'est-ce qui vous a incité à choisir cette personne ? Si non, qu'est-ce qui pourrait être mis en place?

Existe-t-il des outils de référence dans l'école qui permettent au TR d'obtenir des informations utiles à sa prise de service ?
Si oui, lesquels et où sont-ils ? Si non, que pourrait-il être mis en place pour favoriser la prise de service du TR dans l'école ?

La formation des directeurs

Pensez-vous être formé pour accueillir et intégrer un TR ?
Si oui, en quoi êtes-vous formé à cela ? Si non, qu'est-ce qu'il faudrait mettre en place?

Selon vous, quelles compétences devrait avoir un directeur pour créer les conditions les plus favorables pour accueillir et intégrer un TR ?

Que gagneriez-vous en facilitant l'accueil et l'intégration du TR dans votre équipe ?
Pour le directeur, pour l'école, pour le TR

Annexe 4 : trame d'entretien semi-directif destinée à l'IEN de circonscription

(Rappeler les conditions de l'entretien)

Points de vue de l'IEN sur la gestion des personnels titulaires remplaçants

Quelles sont les missions que l'Institution attribue au TR ?

Pourriez-vous m'en préciser une déclinaison locale au sein de votre circonscription ?

Qu'est-il mis en place sur la circonscription lorsque le TR est dans son école de rattachement ?
(Si les réponses sont partiellement évoquées par l'IEN : Que pourrait-il être mis en place dans les écoles de rattachement pour le TR lorsqu'il n'a pas de remplacement ?)

Comment l'Institution reconnaît-elle les TR selon vous ?

Est-ce qu'il y a des priorités en matière de remplacement sur la circonscription ?

Quelle est l'exploitation possible de cette ressource humaine ?

Le milieu d'exercice

Selon vous, est-ce que les caractéristiques d'une école influencent les conditions du remplacement ?

Avez-vous des remontées des directeurs d'école au sujet des TR ? Si oui, de quel ordre ?

Pensez-vous que les directeurs soient formés à l'accueil et à l'intégration des TR dans leur école ? Si oui, de quelle manière sont-ils formés ?

La formation

Quelles sont vos critères d'évaluation pour les TR ?

Que mettez-vous en place pour les TR en difficulté ?

Existe-t-il des outils sur la circonscription pour accueillir les TR ?

Selon vous, le TR est-il formé à cette fonction particulière ? Si oui, comment ?

Quel intérêt aurait une circonscription à disposer d'une équipe de TR bien formés ?

Quel impact cela pourrait-il avoir au niveau de l'Académie ?

Annexe 5 : trame d'entretien semi-directif destinée à la conseillère pédagogique

(rappeler les conditions de l'entretien)

Comment était libellée la commande de stage à l'époque où vous interveniez ?

Pourriez-vous me décrire le dispositif de formation des TR ?
(Date, durée du stage, nombre de stagiaires, contenus de formation, les intervenants)

Les attentes et les besoins des TR étaient-ils été pris en compte ? Si c'est le cas, de quelle manière ?
(questionnaire, évaluation diagnostique orale…)

Y avait-il une évaluation finale du dispositif par les formés ?

Auriez –vous des suggestions d'évolution ou d'amélioration du dispositif à me proposer ?

Annexe 6 : trame d'entretien semi-directif destinée au coordonnateur de la CREFOC 1er degré

(rappeler les conditions de l'entretien)

Quel est votre rôle au sein de la Créfoc ?

Pourriez-vous me décrire la mise en œuvre du dispositif de formation des TR ?
(date, durée, nombre de participants, lieu, libellé de la commande, contenus de formation, convocation des intervenants dans la formation)

Existe-t-il une prise en compte des attentes et des besoins des TR en amont de la mise en place de ces stages ?

Existe-t-il une évaluation du dispositif par les formés ?
(Remise d'un questionnaire académique ou autre)

Quelles seraient vos éventuelles suggestions d'amélioration ou d'évolution du dispositif ?

Annexe 7 : retranscription de l'entretien 1 avec une TR

Femme 44 ans

NL : Avez-vous toujours occupé un poste en tant que TR ?
TR1 : Non, c'est la sixième année scolaire que j'occupe ce poste.
NL : D'accord. Que faisiez-vous avant ?
TR1 : Auparavant, j'étais maître itinérant en anglais sur une circonscription et avant encore, j'étais adjointe.
NL : Vous me disiez six ans en tant que TR. Alors justement quelles sont les raisons qui vous ont amenée à devenir TR ?
TR1: Alors, au départ, j'étais maître itinérant donc je me déplaçais énormément et euh, bon c'est vrai que c'est un poste agréable et en même temps ingrat et je me suis dit, quitte à me déplacer dans tous les sens, autant que ce soit payant. Déjà, en tant que maître itinérant, il n'y avait pas de frais de déplacement et c'était un demi-poste. J'étais la moitié de la semaine dans une classe et l'autre moitié en tant que maître itinérant. C'est très difficile à gérer parce qu'on reste encore titulaire de la classe, le référent, donc quoiqu'il arrive, en dehors de notre présence, il faut quand même en répondre aux parents, au directeur etc. Donc la gestion était très dure et comme je n'arrivais pas à obtenir un poste entier de maître itinérant, j'ai laissé tomber et j'ai voulu passer à autre chose.
NL : Vous me disiez que vous cherchiez à obtenir un poste entier de maître itinérant, que pensez-vous de cette mobilité permanente ?
TR1 : Il y a quelques avantages. Si ça ne se passe pas bien à un endroit, on sait qu'on y est que pour un moment et on pourra repartir autrement ailleurs, ça c'est vraiment un grand avantage. Aussi, on n'est pas enclavé dans toutes les difficultés que rencontre une équipe. Le fait de se côtoyer au jour le jour pendant des années, ça peut entraîner des conflits que nous ne connaissons que rarement quand on est mobile. Aussi c'est très formateur, le fait de bouger, pas seulement d'école en école mais de changer de niveau. En fait, depuis que je fais de la maternelle, ce que je n'avais jamais fait auparavant, ben je me sens plus compétente avec les élèves en difficulté du cycle trois et je me pose maintenant moins de questions. C'est très formateur, voilà, d'avoir touché à tous les niveaux.
NL : D'accord. Vous disiez de l'expérience en maternelle qui vous aide à pallier aux difficultés des élèves de cycle trois, vous pouvez un peu m'expliquer cela ?
TR1 : Ben déjà le fait de redescendre le cursus scolaire nous permet de comprendre un petit peu où ça a pêché avec l'enfant. On le ressent davantage et si on se retrouve avec un enfant qui est non lecteur ou qui a des difficultés en maths ou autres, maintenant je peux me servir de ce qui se fait en maternelle. Donc ça me donne d'autres stratégies, d'autres batteries d'exercices, d'autres moyens de travailler qui sont plus rassurants pour moi. Quand un enfant est en difficulté, il est en détresse et nous pouvons nous aussi être en détresse face à cet enfant car on n'a rien à lui proposer,on ne sait pas du tout comment s'y prendre. En ayant travaillé en maternelle, ce qui pose problème à l'élève de cycle trois est devenu plus logique pour l'enseignant donc ça m'a beaucoup beaucoup aidée.
NL : D'accord, donc vous m'avez exposé les avantages de la mobilité et en terme d'inconvénients, en avez-vous à me préciser ?
TR1 : L'inconvénient c'est tout de même toujours ce stress de ne pas savoir où est-ce qu'on sera appelé, euh, qu'est-ce-qui nous attend, que ce soit au point de vue du lieu et au point de vue du niveau. Arrivée sur le lieu, se réadapter à chaque fois, s'imposer auprès des enfants, ce qui n'est pas simple parce que ce sont souvent des enfants qui sont attachés à leur enseignant. Donc ils ont la déception de voir que l'enseignant n'est pas là, ça joue sur leur humeur, ça se fait ressentir parfois par de l'agressivité, parfois ce sont des enfants qui ont eu plusieurs remplaçants avant soi. Il y a aussi le fait de s'adapter aussi à la nouvelle équipe, l'accueil, favorable ou non de cette équipe dans laquelle on fera le remplacement.

NL : Donc vous m'avez décrit les avantages et les inconvénients de la mobilité et d'après vous, quelles sont selon vous les missions d'un TR ?
TR1 : Alors, justement je reprends une expression de notre Inspecteur qui disait que nous étions des urgentistes, c'est un petit peu ça. C'est que, dans l'urgence, ce sont souvent des absences non préméditées par l'enseignant, donc on nous appelle au pied levé, on doit être là, prêt matériellement, physiquement à opérer. Donc, notre mission c'est de pouvoir assurer un remplacement, la continuité d'un enseignement, ce qui n'est pas forcément simple mais c'est ce qu'on attend de nous. Permettre, en fait, cette jonction, faire en sorte que les enfants soient le moins possible perturbés et qu'ils puissent continuer leur programme. Pour moi c'est ça notre mission, c'est ça.
NL : D'accord et justement par rapport à un titulaire en poste, est-ce que vous pensez qu'il y a une différence entre le TR et le titulaire en poste ?
TR1 : Des différences à quel niveau ?
NL : Ca peut être à n'importe quel niveau, en terme pédagogique par exemple …
TR1 : Alors,du point de vue pédagogique, ce que je trouve de différent pour les TR c'est qu'on a une capacité avec le temps très développée d'adaptation, adaptation au lieu, à une nouvelle équipe à chaque fois et puis à un niveau et puis à un nouveau public aussi parce que les enfants ce n'est pas seulement un niveau, on peut avoir cinq remplacements en CE2 dont les niveaux sont complètement différents. Donc c'est ça, notre grande capacité d'adaptation. En général, on est relativement sociable aussi, on n'a pas trop de difficultés à aller vers les autres. Bon maintenant, la différence en termes d'image, c'est vrai qu'on est aux yeux des enfants et aussi aux yeux des autres enseignants, nous ne sommes pas des enseignants à part entière. Il y a des enseignants qui ne savent toujours pas que nous sommes titulaires comme eux, que nous avons les mêmes échelons. Bon maintenant c'est vrai que c'est bien précisé titulaire remplaçant parce que dans le temps, c'était souvent attribué à des jeunes en début de carrière donc cette image est restée de celui qui subit ce poste, qui ne l'a pas choisi en attendant un jour de se positionner. Bon, pour d'autres aussi, on a l'image d'un mercenaire, celui qui fait ça pour le fric voilà et qui n'en n'a rien à faire des enfants, ce qui est complètement faux, surtout dans notre cas car on est quand même obligé de s'investir quoiqu'on dise car ce sont souvent des remplacements longs. Et même un remplacement d'une semaine, même s'il est court, le fait de vouloir assurer cette continuité nous demande rapidement quand même un certain travail à la maison à fournir, un bon travail de préparation quand même. Donc voilà les différences, et c'est vrai que parfois, certaines équipes se disent qu'il n'y a pas de raison de nous accueillir plus que ça puisque, de toute façon, on partira donc c'est dommage.
NL : Donc cette mobilité-là, le fait que l'équipe se dise que vous allez partir, ça fait partie des inconvénients de cette fonction de TR ?
TR1 : Oui, oui quand certains membres de l'équipe considèrent que nous sommes de passage et que ça ne vaut pas la peine de nous donner leurs égards hein, dans ce cas-là, c'est un inconvénient.
NL : Donc justement, je rebondis sur l'accueil. Lorsque vous êtes en remplacement, le premier jour, par qui êtes-vous accueillie et de quelle manière ?
TR1 : En général, c'est par le directeur ou la directrice et je dirai en général bien accueillie. Voilà, maintenant, les cas difficiles, désagréables restent quand même une exception même si à chaque fois, on retient cette exception parce qu'elle peut être douloureuse. Voilà, bon, s'il n'y a pas de directeur ou de directrice, ou si le directeur est occupé, ça peut être aussi par un enseignant qui est à côté et qui nous guide, mais la plupart du temps, c'est la direction.
NL : L'enseignant qui vous accueille, d'après vous, a-t-il été nommé par le directeur ?
TR1 : C'est par défaut parce que le directeur ne veut pas ou ne peut pas se déplacer et c'est quelqu'un de bonne volonté.
NL : D'accord. Donc justement euh, vous disiez tout à l'heure un accueil désagréable, qu'est-ce-que vous entendez par accueil désagréable ?

TR1 : Et bien, par exemple, dire bonjour et ne pas recevoir de réponse, être regardée bizarrement, de travers. Il y a certaines écoles comme ça où certains collègues, on arrive et puis, ils ont cette attitude, j'ai envie de dire désuète que l'on a dans certains villages complètement retirés où on n'aime pas, entre guillemets, « l'étranger », le changement, la personne qui même si elle vient d'à côté c'est quand même l'étranger donc pas de réponse. Ou alors un directeur, ah oui, qui ne nous donne pas les circulaires, les informations, qui ne nous les fait pas passer alors qu'elles nous concernent tout autant. Euh qu'est-ce- qu'il y a encore comme détails, on ne nous met pas à l'aise entre guillemets car on ne demande pas du confort mais juste les éléments pour pouvoir fonctionner, par exemple nous dire qu'elle est notre zone de surveillance, ce genre de choses, quelles sont les habitudes, les heures de récréation, l'heure de l'aide personnalisée etc… Certains directeurs le font très bien, d'autres ne le font pas du tout, parfois des collègues prennent le relais d'autres non, euh quoi d'autre … Voilà, j'ai fait un remplacement il n'y a pas très longtemps,quand même de janvier jusqu'à juin et mon nom n'est jamais apparu nulle part, ni sur la porte de l'enseignante que je remplaçais ni sur son casier, ni sur les zones de surveillance donc je n'étais personne, ce qui est très significatif. A la fin de l'année, quand une collègue a organisé une visite guidée pour les classes de Grande Section, donc les futurs CP de l'école, elle s'est arrêtée devant les persiennes en disant « voici le CE2/CM1, la maîtresse n'est pas là elle s'appelle madame untel et elle sera là à la rentrée prochaine ». Donc, ça veut dire que je n'étais personne dans la classe. Donc, pour certaines personnes, il faut être là, être présent à son poste mais ne pas gêner, humainement ne pas exister. Ca peut être très dur à vivre moralement surtout quand ça dure très longtemps, six mois, une année scolaire car nos remplacements peuvent être longs, c'est dur humainement tout simplement. C'est comme ce que pourraient vivre certaines personnes dans le privé, ce qu'on appelle le placard, la mise à l'écart, ça peut être vécu comme ça.
NL : D'accord, alors qu'est-ce que pourrait être, selon vous, un accueil favorable, un accueil dans de bonnes conditions ?
TR1 : C'est pas un accueil forcément chaleureux mais simplement de la politesse, de la courtoisie, nous dire bonjour et nous répondre comme si nous étions des enseignants qui étions là en permanence, nous aiguiller sur les choses qu'on ne sait pas de façon pratique sur le moment et puis c'est tout. Et après, une courtoisie humaine, tout à fait naturelle qu'on ferait avec n'importe qui, avec le boulanger ou notre voisin et puis voilà. Et tout le monde a à y gagner parce que justement, en général, quand on est bien accueilli, on a pris nos marques dans une école et quand on y retourne, on a quasiment pas de problème d'adaptation. Tout le monde y gagne, les enfants comme nous même comme l'équipe.
NL : Alors justement, lorsque vous êtes accueilli par le directeur ou la directrice, vous emmène-t-il dans la classe et vous présente-t-il aux élèves ?
TR1 : Alors ça dépend et c'est vrai que nous sommes rarement présentés par la direction auprès des élèves, ce qui change tout. C'est vrai que, lorsque le directeur ou la directrice nous introduit, et bien on est quand même plus respecté et les enfants acceptent la situation de façon tacite, ils comprennent que voilà, ce sera comme ça et qu'ils n'auront pas le choix. Mais c'est vrai que c'est très rare, très très rare et en fait, on se débrouille souvent seul et on va auprès des enfants et ensuite ça se passe bien comme ça peut se passer moins bien.
NL : Vous parliez tout à l'heure, dans les conditions d'accueil, d'avoir des données de type pratique, donc justement lorsque vous êtes en remplacement, quels types d'informations trouvez-vous lorsque vous prenez votre service ?
TR1 : Ce qui est censé être à notre disposition déjà, c'est le registre d'appel car nous sommes responsables des élèves qui sont présents et on doit aussi répondre des absences et l'emploi du temps. S'il y a les progressions et les programmations c'est l'idéal mais on ne peut pas demander à un enseignant, qui n'a pas prévu d'être malade, de les laisser. Le plus important c'est surtout le

registre d'appel et l'emploi du temps. Après, avec les cahiers des élèves et en les interrogeant, on arrive rapidement à comprendre où ils en sont et à prendre le relais, ça va.
NL : Vous est-il arrivé d'être parfois dans des situations où vous ne pouviez pas avoir ce type d'informations ?
TR1 : Oui. Je suis déjà arrivée dans des classes où il n'y avait rien de tout cela. Il faut rapidement constituer une liste d'élèves ou la demander au directeur mais je ne juge pas parce que c'est souvent révélateur d'un grand mal-être de la personne que l'on remplace. Il ne faut pas oublier qu'on remplace quelqu'un pour des raisons diverses, nous notre mission, c'est souvent de remplacer des gens qui sont en congé de maladie et non des gens en formation. Donc, les gens n'ont pas forcément le temps de laisser leurs documents ou ils peuvent être en grande détresse, en dépression ou autre chose. Donc ça, je m'y fais. Je trouve que ça fait partie aussi de notre mission que de s'adapter à ces cas-là. Donc, le plus important, c'est d'avoir la liste des élèves. Pour le reste, je peux comprendre, on est censé quand même aussi faire preuve d'humanité vis-à-vis de la personne que l'on remplace.
NL : Donc par rapport à ces cas de personnes malades qui ne peuvent pas prévoir leurs absences, est-ce que vous penseriez à des solutions pour obtenir des éléments qui faciliteraient cette prise de service ?
TR1 : A la rigueur, si on pouvait avoir, comme dans le temps, un cahier journal très sommaire qui resterait dans la classe, ce qu'appellent les professeurs du second degré un cahier de textes dans lequel le maître noterait ce qu'il avait fait chaque jour. Si c'était institué dans les classes, ce serait plus facile de voir où en sont les enfants et puis continuer. C'est une idée, une suggestion.
NL : Est-ce qu'il vous arrive de travailler en collaboration avec des professeurs en poste lorsque vous êtes affectée en remplacement ?
TR1 : Oui, surtout quand ce sont des longs remplacements. Un conseil de cycle implique que l'on apprenne à connaître les élèves de notre classe qui sont en difficulté pour pouvoir en répondre et discuter avec le reste des collègues du cycle, donc ça nous arrive très très souvent.
NL : Là, vous évoquez le conseil de cycle donc c'est plutôt dans des moments formels ?
TR1 : Des moments formels. Sinon, j'ai déjà fait deux longs remplacements, alors ça dépend, j'ai envie de dire encore une fois, de l'équipe. Lors de deux remplacements longs, c'était en maternelle et on avait fait des progressions ensemble parce que ça se passait très très bien. On mangeait ensemble, on faisait des progressions et on n'avait pas l'impression d'être des collègues mais plutôt des amies. Voilà, aux récréations même des fois, on faisait des bilans. Il m'est arrivé aussi, dans une petite école, nous n'étions que trois collègues avec des classes à double niveau et je me suis laissée prendre au jeu. J'ai fait un peu de compta avec la directrice, ce que je n'avais jamais fait. Euh comment dire, on parlait du cas de plusieurs élèves, oui oui, oui. C'était le contexte qui le permettait encore une fois, c'est surtout le contexte humain à chaque fois. C'est que les gens viennent vers nous ou acceptent que l'on vienne vers eux et ils nous impliquent.
NL : Donc en fait, d'après ce que je comprends de vos dires, l'aspect humain est important pour faciliter le travail collaboratif ?
TR 1 : Oui, il dépend énormément de l'aspect humain, plus qu'on ne le croit en fait. Parce qu'il ne faut pas oublier que nous, les TR, sommes aussi des humains, des gens avec une sensibilité même si on est amené à s'adapter rapidement. On peut aussi être en détresse et l'un des inconvénients de notre poste est que l'on peut se sentir très seul parce qu'on passe sans arrêt, on n'est jamais au même endroit définitivement donc c'est refaire sa place à chaque fois et on peut se sentir très très seul. Alors c'est très bien venu si un accueil est plus chaleureux, si on sent qu'on est vite intégré, on peut le recevoir très positivement, se prêter au jeu et en donner autant.
NL : Tout à l'heure, dans la collaboration, vous disiez conseils de cycle, élaboration de progressions, est-ce qu'il y a eu d'autres modalités où vous avez pu vous mettre au service de l'école ?
TR1 : Alors, les fêtes, avec tout ce que ça implique, acheter les cadeaux, acheter du matériel. En maternelle, encore une fois, achat du matériel en début d'année, au même titre que les autres

enseignants, je suis allée acheter du matériel les mercredis, j'ai fait des commandes de fin d'année. En fait dès que l'accueil est favorable et que l'équipe nous implique, après on fonctionne complètement comme un adjoint. J'ai pu faire aussi des décloisonnements, des échanges de services. D'ailleurs, c'est le cas en ce moment car je suis sur un long remplacement et ça n'a pas été facile. J'ai demandé à faire un échange de services en anglais parce que je suis dans une école où il n'y a pas de maîtres habilités ou d'intervenants en anglais, donc j'ai demandé à pouvoir faire de l'anglais de septembre à janvier comme je suis habilitée. Cela a été assez mal reçu de la part de l'équipe qui ne voulait pas et la maîtresse que je remplace, qui est IMF, m'a dit de faire l'anglais uniquement dans sa classe. Le directeur, qui est de bonne volonté, a trouvé un système pour que je fasse échange de services avec un maître d'une autre classe et avec sa propre classe. Avec la classe du directeur, ça se passe très très bien mais j'insiste, j'ai quand même dû m'imposer, insister pour pouvoir le faire alors que c'est obligatoire et que c'est un service que je rends, qui demande quand même beaucoup de préparation. Pour l'autre classe dans laquelle j'interviens, aucun cahier n'a été prévu et on m'a demandé de faire cela sur des feuilles volantes puisque, de toute façon, en janvier, j'arrête. Donc ça ne valait pas la peine qu'il y ait plus de traces écrites que ça de mon travail jusqu'en janvier avec les enfants.
NL : Donc justement, par rapport à ce cas-là, vous avez évoqué la personne du directeur qui est un élément facilitateur de cette collaboration, est-ce que vous voyez d'autres éléments qui pourraient faciliter une collaboration entre TR et professeurs en poste ?
TR 1 : Non, honnêtement non, si ce n'est leur bonne volonté. Mis à part cela, que le directeur serve de médiateur ou parfois tranche. Ce qui est dommage, c'est qu'ils nous voient parfois comme quelqu'un qui va bousculer un petit peu leur fonctionnement ou aussi parfois parce qu'on arrive avec une spécialité qu'ils n'ont pas. Pour moi, c'est un complément, pour d'autres c'est vu comme un danger, bon ben c'est idiot. C'est, encore une fois, pour les élèves que l'on travaille.
NL : Est-ce que vous pensez être formée à cette fonction de TR ?
TR1 : Non, on se forme sur le terrain. Maintenant, je le suis parce que je me suis formée avec les années et on se forme aussi avec les collègues qui ont été TR bien avant vous et qui, gentiment, en début d'année, peuvent nous donner la valisette du remplaçant. C'est une valisette que certains enseignants se sont constitué, une banque de documents officiels qui permettent de faire les passations. Entre nous, on a fini par constituer des petits groupes de TR par affinité et nous nous échangeons des documents donc comme je l'ai dit, nous nous aidons, nous nous formons les uns les autres et nous sommes formés aussi par l'expérience.
NL : Et en matière de formation continue, j'entends par exemple les stages qui sont proposés aux TR en début d'année, qu'en pensez-vous ?
TR : Je pense qu'ils ne répondent pas à nos attentes. On nous y convie en début d'année sans même savoir ce dont on a besoin, on n'est pas concerté. Ces stages ne nous permettent pas de nous former à la fonction proprement dite de TR.
NL : Qu'est-ce qui, selon vous, pourrait être amélioré dans ces stages ?
TR1 : Des stages qui nous aideraient à mieux nous adapter dans les situations d'urgence, qui nous donneraient des documents ou des préparations que l'on pourrait d'emblée utiliser dans nos fonctions. En gros, ce serait cela, qu'on ait des stages beaucoup mieux adaptés.
NL : Donc, vos besoins en termes de formation continue se situent davantage sur les contenus ?
TR1 : Les contenus, oui mais il y a aussi, et ça je crois que c'est propre à toute la profession, c'est qu'il n'y a plus tellement de stages qui nous sont proposés. Ce serait bien, car on est TR, mais on a parfois d'autres ambitions et on veut aussi s'améliorer dans certains domaines et on n'est pas forcément au courant des stages ou forcément choisi quand c'est pour les publics désignés. Là ce serait bien que l'on pense à nous. Et également des stages pour apprendre à gérer le stress, l'urgence, savoir faire face aux imprévus car parfois on ne sait pas comment réagir. Aussi, cela fait deux ans

qu’en début d’année, nous avons un stage de deux jours spécifiques aux TR. Les contenus ne sont pas toujours adaptés à notre fonction, ça dépend des intervenants.
NL : Trouvez-vous que ces deux jours sont suffisants ou auriez-vous également des pistes de réflexion à apporter ?
TR1 : Ce serait peut-être bien que ce soit déjà fait tous les ans en début d’année puisqu’on est encore relativement disponible. Et puis, peut être aussi que ça se fasse sur une semaine, peut être deux jours avec des TR et le stage porterait sur les remplacements longs. Puis, on pourrait nous mélanger avec les BFC puisque c’est un autre cas de figure mais qui pourrait aussi nous apporter, nous donner encore une autre façon d’appréhender les choses.
NL : Donc là, vous évoquez un stage collaboratif où il y aurait à la fois des BFC et des TR ?
TR1 : Oui, ça pourrait être enrichissant en terme de banque de données, on pourrait s’échanger des documents et aussi en terme d’expérience. Ils pourraient nous dire comment ils fonctionnent sur de courts remplacements et de façon redondante, ça pourrait être bien.
NL : Nous nous arrêtons là. Je vous remercie du temps que vous m’avez accordé pour cet entretien et je vous tiendrai informée de la suite de cette recherche.

Annexe 8 : retranscription de l'entretien 2 avec une TR

Femme 38 ans

NL : Avez-vous toujours occupé un poste de TR ?
TR2 : J'ai toujours été remplaçante sans avoir vraiment la fonction de TR. J'ai toujours eu des postes de remplacement.
NL : Dès votre première nomination ?
TR 2 : Toujours des postes provisoires où je remplaçais sans avoir la titularisation de remplaçante puis j'ai fini par l'obtenir.
NL : C'est un choix de votre part ces postes de remplacements ou ce sont des nominations imposées ?
TR 2 : Au départ, c'était imposé puis j'ai choisi ensuite vraiment le poste de TR.
NL : Pour quelles raisons avez-vous fini par choisir ce poste de TR ?
TR2 : On va dire que j'avais fait trente vœux au départ, mais en fin de compte, c'est un poste que j'aime bien. Je trouve que c'est une fonction qui peut être très agréable comme très difficile. Ca dépend sur qui on tombe et sur ce qu'on nous demande.
NL : Vous disiez très agréable. Agréable, à quel niveau ?
TR2 : Ca me permet de rencontrer un plus large public, on voit beaucoup plus d'enfants, de collègues, des expériences diverses. Au niveau du travail, on ne tombe pas dans la routine, on peut se lancer des défis.
NL : Et difficile à quel niveau ?
TR2 : Difficile parce que l'équipe ne nous intègre pas donc on reste le remplaçant. Difficile parce que parfois, on tombe sur des classes qui ont été préparées par les enseignants en poste qui savaient qu'ils allaient s'absenter et il est difficile de s'insérer dans une pédagogie qui n'est pas la nôtre. Il faut pouvoir s'en imprégner et lorsqu'on prend la classe au pied levé, moi je préfère faire comme bon me semble le premier jour pour prendre mes marques. Certains collègues aussi ne jouent pas le jeu, ils nous laissent tout ce qu'ils n'aiment pas faire, ils se prennent pour des chefs et nous sous-estiment.
NL : Vous parlez de certains collègues qui ne jouent pas le jeu, est-ce que vous faites allusion à ceux que vous remplacez ?
TR2 : Oui, ceux que je remplace et qui savent qu'ils seront absents pour congé de formation ou congé de maternité. Parfois les classes sont mal constituées. On sait que la collègue part en congé maternité et on constitue des classes avec les élèves les plus embêtants, les plus en difficulté et des fois on essaie d'équilibrer les classes mais l'équilibre n'est pas toujours présent. C'est ça qui peut être difficile dans le fait de savoir que la collègue ne sera pas là l'année d'après. Même pour un congé de formation long, on se dit que le remplaçant prendra ce qu'il y aura, il se débrouillera avec ça. J'ai aussi été décharge et on partage le travail avec quelqu'un d'autre et c'est pas toujours évident. Et quand c'est des remplacements courts, quand le collègue est malade, souvent la classe n'est pas prête à accueillir un remplaçant. Donc des fois, il n'y a pas d'emploi du temps, pas de progressions, donc c'est pas évident à gérer à ce moment-là.
NL : Donc vous pensez que ça a un effet sur les constitutions de classe lorsqu'on sait qu'il y aura un remplaçant à la rentrée ?
TR2 : Oui, je pense. C'est mon point de vue, après peut être que ce n'est pas vrai, mais dans beaucoup de cas, j'ai l'impression que c'est ce que l'on fait.
NL : Vous évoquiez tout à l'heure le cas où la personne est malade et qu'elle n'a pas prévu son remplacement. Est-ce que vous avez la même vision du remplacement à ce moment-là ?
TR2 : Ce que je remarque lors des remplacements courts c'est que les progressions, programmations, les choses ne sont pas très ordonnées. Il m'est arrivé de faire des remplacements pendant lesquels les cahiers étaient enfermés à clé dans l'armoire et que c'est sa classe, des petits détails très techniques

où on n'a pas l'emploi du temps, on est un petit peu perdu. En maternelle, l'ATSEM ne joue plus le jeu parce que ce n'est plus le titulaire de la classe, il y a des tout petits détails qui peuvent être embêtants.
NL : En maternelle, vous parlez de l'ATSEM qui ne joue pas le jeu, est-ce que vous pouvez détailler ce point ?
TR2 : Oui, c'est-à-dire qu'il m'est arrivé de faire un remplacement en maternelle, c'était TPS/PS/MS et l'ATSEM du moment où elle a su que le titulaire n'était pas là s'est absentée de la classe, c'est-à-dire qu'elle ne se sentait plus en charge des élèves. Donc ce qui est embêtant à ce niveau-là, c'est que les élèves ont beaucoup de mal à répéter leur prénom et quand on leur demande plusieurs fois comment tu t'appelles, ça devient lassant pour les enfants. Ensuite, on ne connait pas bien les locaux, l'heure des récréations et si on n'a pas quelqu'un pour nous aider dans ces moments-là, ça devient difficile. C'est là que l'ATSEM devient très importante pour un remplaçant en maternelle car il a besoin de repères. L'ATSEM connait les prénoms, peut rappeler à l'ordre et peut aider le remplaçant beaucoup plus facilement. Donc, pour la maternelle, je pense que c'est important d'avoir la collaboration de l'ATSEM, qu'elle ne se décharge pas, qu'elle SOIT présente pour la récupération des enfants à 16 heures. C'est très délicat, on ne connait pas les parents, on remet les enfants sans vraiment savoir à qui on les remet. Il m'est même arrivé qu'un enfant soit là après 16 heures et je ne savais pas qui appeler, comment m'en sortir parce qu'il n'y avait plus de collègues dans l'établissement. Donc l'ATSEM est importante dans ces moments-là.
NL : Quelles sont les missions d'un TR selon vous ?
TR2 : C'est d'assurer le remplacement du mieux possible pour ne pas perturber les enfants et assurer la continuité.
NL : Vous disiez la continuité, pouvez-vous préciser ?
TR2 : Je voulais dire poursuivre les apprentissages, poursuivre le travail en cours et faire tout ce que le titulaire fait, c'est-à-dire les services de surveillance, l'aide personnalisée, les échanges de service, les réunions s'il y en a, ce genre de choses.
NL : Existe-t-il selon vous une différence entre le TR et le titulaire en poste ?
TR2 : Une différence, euh, je ferai plusieurs distinctions. Je dirai que par moment, du point de vue du statut, le TR n'est pas reconnu comme tel. Il m'est arrivé de remplacer presque pendant une année jusqu'en avril et je suis restée la remplaçante de alors que j'estime qu'en avril, ce serait plutôt la maîtresse qui serait ma remplaçante. Au niveau du statut, les collègues ne nous reconnaissent pas comme appartenant à leur équipe donc tout ce qui est boulot, oui, ils vont nous faire bosser comme tout le monde mais au moment où viendront les moments de partage, de plaisir, on sera un peu plus mis à l'écart. Des fois, je ne sais pas si c'est du fait du collègue ou des élèves, la maîtresse a dit que, la maîtresse ne veut pas que l'on touche à ceci ou cela et c'est parfois difficile pour moi. En revanche, parfois c'est une belle reconnaissance parce que les enfants te considèrent comme leur maîtresse, les parents te voient comme quelqu'un qui a fait un bon boulot et ça c'est très gratifiant, c'est un grand plaisir je trouve. Après, il faut une grande capacité de réaction, je reste persuadée que pour être remplaçant, il faut avoir une capacité autre. Je pense que ce n'est pas donné à tout le monde, c'est mon point de vue.
NL : Qu'entendez-vous par capacité autre ?
TR2 : De réaction, de tenue de la classe, de force de caractère même vis-à-vis des collègues, de gestion de la relation humaine je pense. Avec les élèves, il faut tout de suite réagir au niveau de la discipline et du travail et de l'affectif, comprendre les enfants parce qu'il faut les comprendre très rapidement, qui a un problème, quel est son problème et réagir par rapport à tout ça et pouvoir donner du travail tout de suite. Moi, je pense que c'est très important de pouvoir tout de suite occuper les enfants. Par moment même, on est plus agréable que le titulaire parce qu'on ose jouer. Le remplaçant ose souvent ce que le titulaire n'ose pas, les matières qui ne sont pas faites, l'EPS et ça fait parfois du bien aux enfants de sortir de cette petite routine.

NL : Lorsque vous êtes appelée en remplacement, par qui et comment êtes-vous accueillie dans les écoles ?
TR2 : Alors, en général, on se rend directement vers le directeur ou la directrice. Parfois on n'a pas toujours la bonne information parce que c'est la secrétaire de l'inspection qui nous appelle, c'est pas toujours le niveau qu'on nous avait annoncé ni le nombre de jours donc on est un petit peu perdu mais ensuite c'est vers le directeur qu'on se dirige et c'est lui qui nous dirigera vers la classe à remplacer.
NL : Et comment vous sentez-vous accueillie par le directeur ?
TR2 : La plupart du temps, je dirai que ça va, on est accueilli de façon normale et ils attendent les remplaçants comme si c'étaient des messies car ils sont en difficulté, il n'y a pas l'enseignant. Dès fois, ça fait un moment qu'il n'y a pas d'enseignant donc il faut que ça se fasse rapidement pour que les parents ne se fâchent pas donc en général je suis bien accueillie.
NL : Et comment le directeur vous présente-t-il aux élèves et aux collègues ?
TR2 : Alors euh, au niveau des collègues, c'est la remplaçante qui va être à la place de votre maîtresse. Au niveau des collègues, parfois la présentation n'est même pas faite, certains directeurs oublient. Je ne sais pas s'ils pensent qu'on est déjà connu ou s'ils trouvent que ce n'est pas important mais ils oublient de nous présenter et quand ça se fait, c'est très souvent la remplaçante de. Beaucoup de collègues pensent qu'on n'a pas choisi d'être remplaçant, comme si c'était par défaut ou comme si on n'était pas titulaire de quelque chose et que pour eux ce n'est pas vraiment un poste car pour eux, un poste, c'est un poste fixe. Alors que comme je leur dis, s'il n'y avait pas de remplaçants, il y aurait un léger problème !
NL : Par rapport à cet accueil, vous disiez qu'on vous présentait comme la remplaçante de, quelles seraient les conditions favorables pour un accueil de qualité ?
TR2 : Je sais qu'au départ, au moment où on arrive, c'est pas le moment puisqu'il y a cette urgence, il est souvent huit heures passées donc il faut tout de suite prendre les enfants en charge mais je trouve que, par exemple, à l'heure de la récréation, ça pourrait être fait par le directeur qui vous emmène à un moment précis. C'est vrai qu'après il y a les surveillances de zone à assurer, le directeur vous rappelle que vous avez une zone de surveillance mais je pense qu'il faut quand même faire l'effort de présenter pour que ce soit plus convivial et plus professionnel aussi.
NL : Donc il faudrait institutionnaliser un moment pour présenter le TR ?
TR2 : C'est-à-dire que lorsque c'est un remplacement d'une journée, le directeur ne va pas se fatiguer à faire un tas de protocoles mais quand il s'agit de remplacements de plusieurs jours, voire plusieurs mois, il faut vraiment faire l'effort de présenter le collègue au reste de l'équipe et de l'introduire comme étant un collègue à part entière, pas quelqu'un qui est là pour un moment mais quelqu'un qui fait le même travail que tout le monde.
NL : Lorsque vous êtes en remplacement, quels types d'informations trouvez-vous lors de votre prise de service ?
TR2 : Je pense qu'à ce niveau-là, il y a des efforts qui sont à faire puisque des fois, on part pour un remplacement de tel niveau et ça n'a rien à voir avec ce qu'on avait prévu. Donc lorsque le directeur appelle, il devrait bien préciser qui et quel niveau pour permettre au remplaçant de se conditionner. Ensuite, dans la classe, j'ai pu remarquer que, souvent, il n'y a pas l'emploi du temps, les progressions, les cahiers des enfants des fois on ne se repère pas toujours. Je trouve que, par moment, ça peut être un moment de galère car il y a des collègues qui ne préparent pas assez leur travail, ils ne savent pas qu'ils seront malades, en fait je ne sais pas mais des fois c'est un petit peu galère. On essaie de s'adapter et c'est tout.
NL : Et quels éléments pourraient faciliter cette prise d'informations ?
TR2 : Ben, que l'emploi du temps soit affiché de manière obligatoire et les cahiers d'appel à jour. Je peux le comprendre en début d'année mais, au bout d'un moment, on devrait s'assurer que l'emploi du temps soit au moins au bureau du directeur même s'il peut changer. Et puis, les cahiers qui ne

soient pas enfermés dans l'armoire, le cahier du jour bien en vue, ça fait du bien, ça permet de se repérer. Après, de toute façon, en tant que remplaçant, on arrive avec nos documents et on sait comment réagir. Je reste persuadée qu'il faut une grande capacité de réaction, il faut avoir un truc en plus.
NL : Tout à l'heure, vous évoquiez le bureau du directeur pour y laisser les emplois du temps, pensez-vous que d'autres documents doivent y figurer ?
TR 2 : Peut-être pas tous les documents, mais si le collègue a fourni son emploi du temps au directeur, c'est qu'il est censé l'avoir affiché dans sa classe. Quelque part, je me dis déjà que ça permet de résoudre ce problème d'emploi du temps non affiché. Parfois, il y en a qui laisse les progressions de la période en cours ou de l'année. Aussi, il y en a qui, quand ils savent qu'ils vont partir en formation pour quelques jours, qui vous laissent une progression de tout ce qu'ils n'aiment pas faire. Je trouve que ça peut être des fois délicat. La progression n'est pas logique avec le travail en cours ou parfois trop ambitieuse, il faut rester lucide.
NL : Et à part l'emploi du temps et les progressions, voyez-vous d'autres types d'informations qui pourraient manquer dans les classes ?
TR2 : Oui, souvent pour les enfants malades, on n'a rien qui figure sur le cahier d'appel ou autre concernant les asthmatiques ou les drépanos. Parfois, il y a des AVSi dans la classe, on ne sait pas pourquoi elles sont là, quel est le problème de l'enfant qui est pris en charge donc ça, ça reste important. C'est vrai que lorsqu'on est là pour passer la journée, ça peut aller mais pour une durée plus longue, ça devient un souci parce que parfois je n'ose pas demander à l'AVSi quel est le problème de l'enfant. Un petit profil de la classe, je pense aussi que ça pourrait être utile, pas pour dire qui est bon, qui est mauvais, mais savoir s'il y a des enfants qui ont des traits de caractère particulier, qui vivent des choses particulières, seulement le signaler et souvent ça aide à mieux comprendre les enfants. Quand on a un double niveau, il est bon de séparer matériellement les deux niveaux parce que parfois il y a des collègues qui mélangent leur niveau donc ça devient une difficulté du remplaçant qui ne connait pas tous les prénoms. De même que les enfants qui ont des PPRE ou qui restent à l'aide personnalisée, qui mange ou pas à la cantine.
NL : Vous arrive-t-il de travailler en collaboration avec des professeurs en poste ?
TR2 : Ca peut arriver qu'il y ait des collègues qui travaillent par niveau ou par échange de services, donc des fois, quand c'est déjà en place, je poursuis cet échange de services pendant mon remplacement.
NL : Que vous arrive-t-il de partager avec l'équipe pédagogique ?
TR2 : En général, j'assiste aux réunions de type conseil de maîtres, conseil de cycle. Des fois, j'ai déjà senti que, par moment, lors de conseil de maîtres ou de cycle, mon intervention pouvait poser problème parce qu'on en a tellement vu qu'on a une vision qui est différente de celle des autres et les collègues ont l'impression qu'on leur impose des choses. En fait, on a tellement vu d'écoles, de projet d'écoles que nos idées fusent et ils ont du mal à l'accepter de la part d'une personne qui est là momentanément. Selon les équipes, je prendrai davantage la parole en réunion que dans d'autres. Pour les échanges plus informels, je pense qu'il faut un petit temps pour créer des liens avec l'équipe. Si c'est un remplacement de deux jours, bien souvent, on n'a pas vraiment le temps mais on essaie de dire bonjour, de discuter aux récréations. Mais c'est vrai que chez les enseignants il manque ce petit temps où on rencontre les autres. J'ai l'impression que parfois, au sein d'une même équipe, ils n'ont pas le temps de se connaître donc c'est encore plus difficile pour nous qui sommes de passage. Parfois, il y a des équipes où on se sent à l'aise, tout de suite ils vont vous convier à un repas en dehors de l'école et il y a des équipes où vous n'allez jamais pouvoir rentrer dedans, on invitera tout le monde sauf vous.
NL : Les invitations, ce sont des moments en dehors des heures d'enseignement ?

TR2 : Voilà des moments de convivialité que les collègues partagent entre eux mais par moment, comme on est remplaçant, on n'est pas considéré comme un membre de l'équipe et on n'est pas invité.
NL : Et, qu'est-ce qui pourrait faciliter cette collaboration ?
TR2 : Je pense que le fait qu'on soit là pour quelques jours ne facilite pas les choses. Ce qui pourrait, selon moi, faciliter les choses et pour tous les enseignants d'ailleurs, ce serait des moments extérieurs à l'école qu'on passerait ensemble. Je pense qu'on est dans une profession où on ne se connait pas, on se parle pas, où chacun reste avec ses problèmes, ses savoirs. Donc ça pourrait être des moments hors temps scolaire, très brefs, où on resterait prendre un café juste pour discuter.
NL : Vous m'avez évoqué quelques difficultés tout à l'heure. Est-ce qu'il y en a d'autres qui vous viennent à l'esprit ?
TR2 : Des difficultés relationnelles. J'ai déjà eu des difficultés avec des directeurs, je ne sais pas s'ils n'ont pas bien compris le mode de fonctionnement du TR ou si c'est nous qui sommes difficiles mais parfois on nous envoie pour remplacer quelqu'un et le directeur veut que vous remplaciez quelqu'un d'autre. Quand vous lui dites la démarche administrative, c'est-à-dire de passer avant par la secrétaire de la circonscription, il veut surpasser ce système donc ça peut créer des tensions. Des fois, ils veulent vous faire faire ce qu'ils ne demanderaient pas aux autres parce qu'ils estiment que vous êtes là que pour un petit moment. Une fois, j'étais dans une école, tous les collègues étaient déchargés de récréation une fois dans la semaine. Moi, j'étais remplaçante sur la décharge du directeur et j'étais là deux fois par semaine et je n'avais pas cette faveur au même titre que les autres. J'ai fini par demander au directeur pourquoi je n'avais jamais de décharge de récréation, car bien que je ne sois là que deux jours, il doit cumuler les choses. Ce n'est pas parce que je suis là deux jours que je n'existe pas les autres jours. Donc c'est comme un manque de considération pour moi. Par moment, il y a des frictions avec les collègues. Certains nous voient comme des fainéants, comme des personnes qui n'ont pas de travail à la maison, on arrive et on fait du gardiennage selon eux. Souvent, ils pensent qu'on est là à faire du coloriage, de l'EPS et de la musique alors que non. Comme dans tout, il y a des gens qui s'en fichent et il y en a qui travaillent avec professionnalisme.
NL : Pensez-vous être formée à la fonction de TR ?
TR2 : Non, je pense qu'on n'est pas formé suffisamment. Même le stage de rentrée où on était entre TR, on s'attendait à une formation où on allait nous parler de ce poste, de cette fonction et non. C'est pour cela que je dis que les personnes qui ont la charge de cette fonction doivent avoir une capacité personnelle car on n'est pas formé. Formé à réagir tout de suite devant des élèves, non. Formé à mettre en place tout de suite une discipline, non plus. Formé à gérer les collègues, les directeurs, non plus. Formé à rattraper le retard des collègues qui ont eu des difficultés dans leur classe et se sont mis en maladie, non plus. Je pense que ce sont ces aspects qui nous manquent et peut- être que l'administration n'est pas en mesure de nous les donner. Donc, non, les TR ne sont pas formés pour être TR.
NL : Alors justement, qu'est-ce-qui pourrait être amélioré dans la formation continue des TR ? Quelles sont vos attentes ?
TR2 : Pour moi, les formations qui rassemblent les TR n'ont rien à voir avec les TR. C'est juste une formation où on a réuni les TR mais ce n'est pas sur la fonction de TR. Pour moi, c'est ce que j'ai ressenti et c'était simplement pour combler. C'est envoyer des gens en stage pour envoyer en stage. Mais cette partie où on dit au TR comment se présenter, la procédure à suivre quand on arrive dans une école n'a pas été abordée. Si on est en maternelle, comment faire, poursuivre le travail de la collègue ou le laisser de côté et prendre quelque chose d'autre. J'évoque la maternelle car c'est là où je me sens le moins à l'aise, nous rappeler les rituels, les différentes phases, mutualiser les choses entre TR. Toujours pareil, faudrait qu'il y ait des temps d'échange entre TR. Faire la différence entre le remplacement très court, le remplacement plus long, le remplacement à l'année, cette revendication de la position du remplaçant, de qui il est, de comment les collègues le perçoivent, je

crois qu'il y a un travail à faire là-dessus. Je ne sais pas comment l'administration pourrait faire mais nous permettre tout simplement, entre TR, d'échanger. Echanger sur notre vécu, comment nous ressentons les choses, comment nous les envisageons, qu'est-ce que tu as trouvé pour parer à tel problème, ça pourrait être quelque chose de très intéressant. Je sais que je l'ai fait une fois avec quelques amis TR et ça a été très formateur. J'ai pu constater que je n'étais pas la seule à avoir des difficultés et que quand on se rend compte que c'est un peu la fonction qui veut ça, on se dit qu'à l'avenir, on fera les choses autrement. C'est rassurant. En tout cas, dans ma circonscription, on a une bonne entente entre les TR. Quand on se voit, on se parle, on échange sur les difficultés qu'on a pu éprouver, sur les directeurs. On a créé une sorte de réseau qui fait qu'on n'est pas complètement perdu et qu'on peut se rabattre sur d'autres pour nous aider. Je suis à tel niveau, j'ai tel problème, est-ce que tu as des docs à me passer. Je pense qu'on est arrivé à cela.
NL : Vous parliez d'un réseau, est-ce que cela reste de l'ordre du relationnel ou avez-vous mis en place quelque chose de plus officiel entre TR ?
TR2 : Je ne suis pas très Internet mais je pense que ça se fait entre certains TR qui communiquent par Internet. Donc je n'ai pas cette possibilité, il me reste le téléphone et j'appelle mes amies qui n'hésitent pas à m'aider quelque-soit le niveau ou pour crever l'abcès par rapport à une difficulté ou pour échanger sur nos façons de faire ou tout simplement pour manger. Des fois, on a envie de parler de ses problèmes personnels et cela permet de continuer le boulot. Parfois, si on n'évacue pas ses problèmes personnels, on n'arrive pas à travailler. Donc, c'est un réseau qui fonctionne bien mais qui n'est pas officiel. Ca reste totalement personnel.

NL : Vous évoquiez la mutualisation, les échanges entre TR, comment verriez-vous cela ?
TR2 : Des formations en deux vagues pour permettre à la circonscription d'avoir toujours des TR disponibles mais deux vagues où on échange beaucoup avec un médiateur qui nous permette d'organiser les échanges entre collègues. Pour moi, ce serait plus d'échanger entre TR car celui qui arrive de l'administration, de son bureau n'est pas dans la vraie vie et reste dans la théorie. Cà serait de parler de ce que l'on vit, comment pratiquer notre fonction, expliquer aux nouveaux nommés comment ça se passe, comment réagir, leur exposer nos difficultés et d'apporter des solutions. Il y aurait une secrétaire pour chaque jour qui prendrait des notes sur le stage et chacun pourrait aussi prendre des notes personnelles. On pourrait aussi concevoir des petites mallettes et aider les collègues dans les niveaux où ils se sentent le moins bien, faire des groupes de recherche en fonction des cycles, des niveaux. Le stage pourrait se dérouler sur une semaine, deux jours c'est pas suffisant. Je pense que tout doit être basé sur l'échange et je reste persuadée que tout le système éducatif et de l'Education nationale devrait être basé sur des gens qui sont vraiment sur le terrain et pas des gens qui sont dans les bureaux et qui ne savent plus ce qui se passe. Donc ce serait cela.
NL : Bon, l'entretien est terminé. Je vous remercie et vous tiendrai au courant de la suite de cette recherche.

Annexe 9 : synthèse des entretiens avec les TR3 TR4 TR5 TR6

Questions	Réponses TR3 Femme 38 ans	Réponses TR4 Femme 32 ans	Réponses TR5 Femme 39 ans	Réponses TR6 Femme 45 ans
Avez-vous toujours occupé un poste en tant que TR ?	D'abord en poste à l'année pendant 4 en classe maternelle. Puis en poste à l'année pendant 5 ans en élémentaire. Puis TR.	Adjointe à l'élémentaire puis TR.	Adjointe Personne ressource en langage oral en maternelle Puis TR.	Poste d'adjointe dans une classe à l'année puis TR.
Quelles sont les raisons qui vous ont amené(e) à devenir TR ?	N'a pas choisi. A voulu quitter Saint-Martin et a obtenu un poste TR pour rentrer en Guadeloupe.	Plus de mobilité dans son travail. Voulait rencontrer d'autres équipes pédagogiques. Balayer tous les niveaux.	J'avais envie de diversifier, de voir tous les niveaux, de ne pas rester dans une routine et également pour les primes de remplacement, ne pas avoir la charge d'une classe à l'année. J'aime également l'improvisation, c'est un moteur pour moi. Ne pas savoir où je vais le lendemain m'évite des préparations et cela m'arrange car j'ai deux enfants alors qu'avec	La routine, l'envie de changer de niveau, les indemnités de déplacement.

			une classe à l'année, on a toujours des choses à préparer le soir.	
Quelles sont, selon vous, les missions d'un TR ?	Les mêmes que celles qu'un enseignant en poste. Pas vraiment de différence si ce n'est que la durée du remplacement qui varie. Assurer la continuité du service et du programme si le remplacement se poursuit. Chaque remplacement est un défi. Remplacer me permet de m'enrichir, de rencontrer des difficultés et de les solutionner, de me remettre en question, de rencontrer des élèves et des fonctionnements différents. Je préfère être remplaçante que de rester dans une classe et penser que cette classe et	Assurer le remplacement d'un enseignant indisponible Assurer la continuité pédagogique Faire le lien entre les directives ministérielles et les élèves.	C'est prendre le relais de l'enseignant titulaire, qu'il y ait une continuité avec l'enseignant qu'on remplace.	Les mêmes que celles d'un adjoint. Quand le remplacement est court, c'est poursuivre le travail en cours. Quand c'est un remplacement long, le TR fonctionne comme un adjoint en poste. C'est mettre en place des apprentissages, évaluer les élèves, remplir les livrets scolaires, participer à la vie de l'école prendre contact avec les parents.

	cette école m'appartiennent. Etre remplaçant, c'est savoir s'adapter et ce n'est pas donné à tout le monde.			
Existe-t-il une différence entre le TR et le professeur en poste ?	Non, il faut poursuivre le travail de l'enseignant. Il faut différencier sa pédagogie qu'on soit TR ou non, on n'a pas le choix.	Oui, nous n'avons pas forcément les mêmes points de vue, la même continuité dans le temps, les mêmes cheminements par rapport aux projets qui se mettent en place dans la classe ou dans l'école. Beaucoup de collègues en poste pensent qu'on est TR sans le vouloir, qu'on a été parachuté sur le poste en attendant un poste à l'année. Ils pensent que c'est un poste de bouche trou qui ne prend pas en compte les élèves ou l'équipe déjà en place. Ils pensent aussi que	Non, on n'exerce le même métier, c'est juste que nous, on doit s'adapter à un niveau et à des élèves qu'on ne connait pas. Cela demande des facultés d'adaptation et connaître le programme de tous les niveaux.	Non, le TR est capable de faire la même chose que le professeur en poste.

		c’est un poste difficile à mener car ils ont souvent une méconnaissance des programmes et n’ont enseigné que dans un ou deux niveaux.		
Par qui et comment êtes-vous accueilli(e) dans les écoles ?	Parfois, je suis accueillie par la directrice, parfois par une ATSEM. Parfois je cherche le bureau et la classe moi-même. La fonction de directeur évolue et je crois qu’il faut vraiment une formation pour les directeurs. Certains vous conduisent à la classe mais ne pensent pas à vous informer sur des choses très simples comme les zones de surveillance, où se diriger en cas de tremblement de terre, le matériel de sport, les horaires et les habitudes	Généralement, la directrice ou sa suppléante. Je suis plutôt bien accueillie, on m’explique assez succinctement le fonctionnement de l’école.	En général, je vais dans le bureau des directeurs. Ils sont contents de me voir arriver car souvent les élèves sont répartis donc ils m’accueillent bien. Les situations sont variables. Certains directeurs nous emmènent dans la classe, d’autres nous informent sur les spécificités de la classe si c’est un double niveau ou si c’est une classe difficile. Certains nous présentent à l’équipe à la première récréation, viennent nous voir pour nous demander comment ça s’est passé,	Je me dirige directement vers le bureau du directeur qui bien souvent m’indique la classe sans m’accompagner. Parfois, je peux tomber sur un directeur qui peut me présenter aux collègues et va passer de classe en classe avec moi lorsque j’arrive mais c’est très rare.

	de l'école. Certains le font plus ou moins, d'autres ne le font pas et on s'adapte.		nous présentent les locaux. D'autres ne nous disent rien et on se débrouille. Si le directeur n'est pas là, c'est le suppléant du directeur qui me renseigne. Parfois aussi, on nous fait des remarques sur l'heure à laquelle on arrive et ce n'est pas agréable. L'inspection nous appelle parfois vers 9h ou 10 h et on est alors accueilli froidement alors que ce n'est pas de notre faute.	
Quelles seraient les conditions d'un accueil favorable ?	Que le portail soit fermé afin que quelqu'un vienne systématiquement nous accueillir et cela nous éviterait de tourner en rond et d'aller de classe en classe. Si la directrice est absente, quelqu'un doit être	Que le directeur nous emmène dans la classe et nous présente aux élèves de manière solennelle.	Le meilleur accueil, c'est que, déjà, le bureau du directeur soit bien indiqué. Des fois, dans les grosses écoles, on dérange un peu tout le monde sans savoir où on va. Tout le monde se demande qui on est, on	L'IEN ne cesse de rappeler aux directeurs comment accueillir les collègues. Il nous réunit chaque année pour nous demander nos doléances mais il y a des directeurs qui préfèrent rester dans leur bureau plutôt que de

	chargé de cela mais je n'ai pas vraiment réfléchi à la question.		est plutôt vu comme un intrus et on subit un interrogatoire qui est parfois désagréable alors qu'on vient remplacer. Le directeur nous reçoit s'il le peut, nous demande notre identité et nous emmène dans la classe. Après, c'est une question de feeling, certains sont chaleureux, d'autres sont plus froids.	se déplacer. J'aurais proposé que le directeur nous présente à la récréation aux collègues et les informe sur la durée de notre remplacement. Je fais généralement le premier pas, je vais vers les collègues car je suis plutôt sociable et je préfère me présenter pour que les collègues sachent qui je suis. C'est la pratique aussi qui m'a amenée à me présenter systématiquement aux collègues car le directeur ne le fait pas forcément.
Que trouvez-vous comme type	Plusieurs cas de figures. Certains enseignants ont préparé leur absence, on trouve tout ce qu'il faut, le registre d'appel, les progressions, les zones	Ca dépend du type de remplacement. Quand il est déjà prévu, les titulaires s'arrangent pour laisser une feuille de route ou des	Ce que je trouve pour m'aider sont les cahiers des élèves. Je regarde les cahiers du jour, de leçons et les évaluations, ainsi que les affichages	Je trouve le registre d'appel. Bien souvent, les progressions et les emplois du temps ne sont pas affichés.

d'informations lors de votre prise de service ?	de surveillance, les affichages réglementaires, les affichages didactiques. Pour la maternelle, je trouve parfois le nom des adultes qui récupèrent les élèves à midi ou à 16 heures, les enfants qui ne mangent pas à la cantine. Dans les cas où l'absence est imprévue, on ne trouve pas tous les documents alors on cherche, on interroge les élèves et on regarde leurs cahiers, on sollicite l'aide de la collègue du même niveau s'il y a un travail par cycle.	indications de travail. Si ce n'est pas le cas, je prends des indices à partir des cahiers des élèves, des affichages administratifs comme l'emploi du temps, les affichages didactiques, les progressions si elles sont présentes.	didactiques mais qui ne sont pas toujours actualisés. Je demande aux élèves sur quoi ils travaillent dans telle matière, je leur pose des questions bien ciblées. Si les programmations sont faites par période, ça m'aide. Je demande aussi au collègue du même niveau ce qui a été fait mais il ne sait pas la plupart du temps. En maternelle, je demande aux ATSEM qui peuvent me donner des indications, je regarde les cahiers de vie des enfants et ce qui figure au tableau ou sur les affichages.	
	Les progressions et le journal de classe sont deux éléments qui permettent d'assurer la	J'apprécierais un cahier de textes type second degré propre à la classe. Il serait plus facile de	Ce serait bien de voir tous les documents obligatoires affichés ou rangés dans une pochette	Une progression affichée par période et que l'enseignant coche ce qui a été fait pour ne pas

Quels éléments pourraient faciliter cette prise d'informations rapide ?	continuité sans qu'il y ait trop de tâtonnements. Ces documents, avec tous les documents réglementaires devraient être dans une pochette dans chaque classe et dans le bureau du directeur également. Dans sa fonction en tant qu'animateur pédagogique, le directeur pourrait insuffler cela.	rebondir avec les notions déjà inscrites dans ce cahier de textes.	ou un classeur bien visible sur le bureau. Il pourrait être écrit dessus « documents obligatoires. » Aussi, le cahier d'appel doit être toujours visible. J'ai vu, dans une classe où je remplaçais, qu'il était rangé dans une pochette plastifiée, agrafée sur une armoire. J'ai trouvé que c'était une bonne idée et les élèves savent toujours où est le cahier d'appel et peuvent l'indiquer au TR.	perdre du temps à chercher dans les cahiers des élèves. Laisser une fiche dans le cahier d'appel qui préciserait les noms des élèves qui font des allergies, ceux qui ont un PAI, ceux qui sont à l'aide personnalisée, les outils utilisés par les élèves, éventuellement le mail du titulaire de la classe pour le joindre si besoin est. Ceci pourrait être impulsé par le directeur ou une collègue qui suggèrerait l'idée.
Travaillez-vous en collaboration avec des professeurs en poste ?	Oui, parce que c'est pour le bien des élèves. S'il y a un projet, je m'intègre pour la continuité du service et des apprentissages. Je collabore au cas par cas,	Dans mon école de rattachement : je suis affectée sur un dispositif de lecture avec les enseignants de cycle 2. Cela dépend de la durée du remplacement.	Très rarement, hormis en EPS si c'est programmé et s'il y a des projets communs dans les écoles. J'ai travaillé deux fois dans des écoles avec des	Ca dépend du nombre de jours de remplacement. Je cherche à savoir s'il y a des décloisonnements et des échanges de service et j'essaie de les assurer mais pas lorsque

	tout dépend de ce qui est proposé comme les décloisonnements, les échanges de service, l'échange de documents. On ne peut plus se permettre de travailler seul dans sa classe, l'ouverture facilite le travail.	S'il est court, je m'informe auprès des collègues s'il y a un projet en cours, une sortie, une réunion. S'il est long, je me rapproche des collègues du même niveau et du même cycle pour coordonner mon travail avec le projet d'école. Je n'ai pas eu l'occasion de faire des décloisonnements, des échanges de services et s'il y en a, je les poursuivrai.	collègues du même niveau. On a créé des progressions, des supports et des évaluations communes et c'était très efficace. On se réunissait chaque mois pour discuter de la progression pour le mois suivant. Cela se faisait surtout au cycle 3. Dans le cycle 2, elles ne voulaient pas travailler en équipe, elles étaient réticentes, elles ne voulaient pas changer leurs habitudes ni travailler en équipe.	je suis là pour quelques jours. Parfois, c'est de l'anglais et je ne suis pas habilitée donc je ne le fais pas. Si c'est pour un remplacement long, je propose souvent des projets avec les titulaires des classes du même niveau que moi et ma demande est toujours la bienvenue.
Que vous arrive-t-il de partager avec l'équipe pédagogique ?	Des partages d'ordre pédagogique surtout. Il est difficile de tisser un lien avec des personnes que l'on ne voit pas très longtemps.	Je suis d'un naturel sociable donc je partage des conversations diverses, je discute des actualités, des visions du TR encore très méconnues de mes collègues en poste, des	Nous parlons des problèmes de comportement avec certains élèves et je leur demande des conseils surtout lors des remplacements courts. Sur des remplacements	Il m'arrive d'échanger des documents pédagogiques et parfois un moment de convivialité en dehors de l'école (repas).

		autres fonctionnements d'école.	plus longs, on entre dans les détails au niveau du travail, des supports. S'il n'y a pas de livres dans la classe, on peut demander au collègue du même niveau des supports. En réunion, on nous met un peu de côté, on ne nous demande pas trop notre avis surtout lorsqu'on est là pour un remplacement court. Pour un remplacement long, on nous prend davantage en considération.	
Qu'est-ce qui faciliterait davantage la collaboration entre TR et professeurs en poste ?	Un cahier ou une pochette de remplacement en cas d'absence du titulaire de la classe qui faciliterait la collaboration Prendre des groupes d'élèves, aider les enseignants en poste	Je pense qu'une mesure nationale devrait nous permettre d'avoir de réels échanges sur nos pratiques de classe, nos expérimentations, nos difficultés surmontées. Ceci s'adresserait à tous les enseignants	Si les progressions étaient faites en commun pour chaque niveau dans les écoles, ça permettrait au TR de ne pas perdre de temps et qu'il y ait une continuité avec le soutien de l'autre enseignant.	Je ne vois pas ce que je pourrais répondre. Nous sommes toujours dans nos classes ou en service de récréation. A moins de rester après 16 heures ou sur le temps méridien, il est difficile de collaborer.

	lorsqu'on n'a pas de remplacement. Je le fais de moi-même mais rien ne m'y oblige, cela dépend si l'enseignant en poste le veut bien. Proposer des choses très simples aux collègues : aller réciter une poésie dans une classe, proposer une autre façon de faire, s'échanger des documents.	confondus. Par internet, on peut mettre en place des réseaux mais les échanges verbaux permettent un véritable contact humain et un réel travail en équipe. On pourrait aussi nous allouer des journées spécifiques à un partage de pratiques.		
Quelles sont les difficultés professionnelles que vous rencontrez ?	La capacité d'adaptation, bien qu'aujourd'hui, enseigner c'est s'adapter à chaque élève. Le mot polyvalence prend tout son sens : on agit de la maternelle à la SEGPA. Ne pas trouver certains documents dans la classe, des armoires fermées à clé, des progressions absentes	L'administration ne nous propose pas assez de formations spécifiques au statut de TR. Le TR doit être polyvalent de la TPS au CM2 voire la SEGPA et doit en permanence s'adapter aux divers fonctionnements, aux diverses équipes.	C'est surtout par rapport à la tenue de la classe, le comportement des élèves. Quand on est remplaçant, il faut savoir tout de suite se faire respecter et que les élèves comprennent qu'on n'est pas là pour les garder mais pour continuer le travail entrepris avec leur maître. Parfois, le	Parfois, la personne que je remplace est en souffrance et j'ai du mal à comprendre ce qui a été fait au préalable. Donc la prise de service est difficile mais ça s'arrange par la suite. Il m'est arrivé aussi de ne pas avoir de passation pour un long remplacement donc des difficultés pour prendre

	mais en regardant dans les cahiers et en interrogeant les élèves, on peut poursuivre le travail. Il y a des difficultés mais il y a aussi des solutions. Anticiper, improviser la première heure mais je vois cela comme un challenge, je trouve un palliatif. Les conditions peuvent faire que l'on bricole les premières heures mais le lendemain, on ne bricole plus. Le plus important, c'est que les élèves ne se rendent pas compte des difficultés que l'on a à poursuivre le travail du titulaire de la classe. Il arrive aussi que la directrice soit absente et que sa suppléante soit dans sa classe et on se débrouille. On a parfois		planning pour l'utilisation des locaux n'est pas respecté et ça peut être gênant. Au niveau humain, c'est une question d'affinités avec les adultes, soit on s'entend, soit on ne s'entend pas. J'évite les adultes qui causent problème, je viens pour faire mon travail.	contact avec la personne remplacée. Parfois on n'est pas toujours bien accepté par les enfants qui sont déjà habitués à leur maîtresse.

	aussi des informations erronées par la secrétaire de circonscription sur le niveau de classe dans lequel on doit remplacer.			
Pensez-vous être formé à la fonction de TR ?	Non. Je l'ai appris sur le terrain. Etre formé à cette fonction devant la diversité des élèves et des fonctionnements, c'est un bien grand mot. Construire des outils et les échanger oui. En fait, être TR c'est la même mission qu'un enseignant en poste.	Non, on devient TR et on apprend sur le tas et avec notre expérience. L'administration ne nous prend pas forcément en compte à ce niveau-là, on a peu de stages adaptés à notre fonction.	Non, on apprend sur le tas à improviser. J'ai eu quelques petits tuyaux lors des stages, comme prévoir la mallette du remplaçant, regarder les cahiers des élèves. C'était lorsque j'étais BAR et cela remonte à 2010. Depuis, je n'ai pas eu de stage. Mais on apprend tout ça lors des remplacements.	Non, c'est mon tempérament et mon expérience sur le terrain qui me permettent d'assurer cette fonction de remplaçante.
Quels points pourraient être	Les formateurs doivent aller sur le terrain, poser des questions aux personnes concernées sur leurs difficultés, sur leurs attentes. Mon dernier stage était totalement	J'aurais souhaité une formation spécifique à la maternelle ou des pistes pour intervenir en CLIS ou en SEGPA. Travailler l'aspect relationnel et apprendre à s'intégrer dans une	Je crois que c'est en remplaçant qu'on se forge nous- même. Le métier de remplaçant ne s'apprend pas, il faut le vivre et après on fait notre métier d'enseignant. Par contre,	On devrait nous consulter car on ne prend pas en compte nos attentes et nos demandes, on nous impose des stages non demandés et non adaptés. J'aurais souhaité trouver

améliorés dans la formation continue des TR ?	incompréhensible. On nous a imposé des thèmes. J'attends des outils, des manières de faire. Les formateurs devraient faire passer, avant le stage, un questionnaire comprenant un certain nombre de thèmes. Les TR pourraient voter sur les thèmes à débattre et à partir de là, chaque TR arriverait en stage avec ses outils pour les partager. Il faudrait que les formateurs apportent des outils et des astuces réutilisables sur le terrain. Ce n'était pas du tout le cas.	équipe, à travailler avec des collègues, à gérer les échanges de services. Il faudrait aussi valoriser l'image du TR car les parents pensent qu'on est payé seulement quand on remplace, certains collègues pensent encore qu'on est des vacataires et les élèves ont l'impression que le TR ne fera pas le même programme que le titulaire de la classe comme s'il était un sous-enseignant.	ça requiert des qualités comme savoir s'adapter, être à l'aise dans tous les niveaux, savoir s'intégrer dans une équipe pour fonctionner sans trop de problèmes.	dans ces stages des modules du type : « Comment affronter les élèves qui posent problème dans les classes.» J'aimerais des stages qui prendraient en compte mes attentes, qui m'aideraient à combler mes lacunes comme, par exemple, les arts visuels.

Annexe 10 : retranscription de l'entretien 1 avec une PE en poste

Femme 36 ans

NL : Avez-vous toujours occupé un poste à l'année ?
PE1 : Tout à fait, oui.
NL : Quelles sont les raisons qui vous ont amenée à choisir un poste à l'année ?
PE1 : En fait, au départ, je n'ai pas vraiment choisi parce que me suis retrouvée à Saint-Martin sur un poste à l'année, ça a continué comme ça, je n'ai pas cherché à obtenir autre chose. A un moment, j'ai eu des velléités d'être brigade mais c'était des postes hyper difficiles à obtenir de toutes façons.
NL : Qu'est-ce qui a justifié l'envie de devenir brigade à un moment donné ?
PE1 : Au début, c'était pour avoir un panel de tout ce qui pouvait se faire, un peu d'un point de vue formation. Et puis, j'avais l'impression que certains avaient des avantages par rapport à nous. Au début, quand j'étais à Saint-Martin, je voyais des brigades, je trouvais ça génial, ils avaient des indemnités financières, euh parfois, ils arrivaient à avoir des trous, je me disais que ça avait l'air sympa. J'ai vite abandonné l'idée parce que, de toutes façons, je n'avais pas assez de points et c'était prisé. Si tout le monde voulait le faire, c'est que vraiment il y avait un avantage à cette époque-là, je me suis dit.
NL : Et maintenant, cette idée est-elle toujours la même dans votre esprit ?
PE1 : Euh, oui et non parce qu'avec l'expérience, je me rends compte qu'il y a peut-être des avantages mais il y a aussi pas mal de travers. Je pense que la somme de fatigue est plus importante, en plus il faut toujours hyper s'adapter, on est toujours en train de jouer le gendarme. Au jour d'aujourd'hui, je me dis que je ne suis pas sûre que j'aurais aimé ça. En plus, les compensations financières sont moins importantes maintenant qu'à l'époque, je parle d'il y a quinze ans.
NL : Alors justement, quelles sont selon vous les missions d'un remplaçant ?
PE1 : Ben, en fait, il doit arriver et, au pied levé, prendre une classe et donc parfois c'est plus ou moins simple parce que les collègues lui laissent tout ce qu'il faut, d'autres fois il faut vraiment prendre le relais, les élèves généralement le testent. On a l'impression que c'est quand même un travail, enfin c'est mon idée parce que je ne l'ai jamais fait, mais j'ai quand même l'impression que chaque fois il faut recommencer quoi. C'est finalement où on commence à prendre la classe en main qu'il faut s'en aller et refaire la même chose ailleurs. Donc, je me dis que ce doit être quand même assez usant mais ce ne sont que des a priori parce que, honnêtement, je n'ai jamais eu à le faire. En plus, il faut pouvoir s'adapter non seulement à la classe mais aussi à l'environnement scolaire parce que je pense que les collègues ne sont pas forcément toujours ouverts. C'est vrai que moi j'essaie quand il y a un nouveau collègue qui arrive de l'accueillir, de dire « Bonjour, salut, ça va ? » mais ça ne se passe pas toujours comme ça dans toutes les écoles et s'il y a des tensions au sein d'une école, on l'oublie carrément donc il faut quand même avoir une certaine personnalité car on peut se sentir seul à mon avis quand on arrive dans une école en tant que remplaçant. Et encore, maintenant, ils ont un statut comme le nôtre, tout à fait honorable, mais il fut un temps où c'était pas si drôle que ça parce que je pense qu'on le regardait un peu de haut le remplaçant, à l'époque, plus maintenant parce que…
NL : Vous disiez plus maintenant …

PE1 : Plus maintenant parce que c'est un même statut. Avant, souvent, ceux qui remplaçaient n'étaient pas titulaires ou qui n'avaient pas l'examen correspondant alors que maintenant, ce n'est plus du tout ça, c'est un poste comme un autre. Au début, ça faisait des envieux au contraire une fois que le poste a été défini, enfin je pense.
NL : Selon vous, y-a-t-il actuellement une différence entre le professeur en poste et le remplaçant ?
PE1 : A part, peut-être au niveau des qualités supplémentaires que doit avoir, à mon avis, le remplaçant, mais sinon, non, le statut est le même. Bon, il a des compensations financières mais pas tant que ça parce que, quand même, il se déplace, il a des dépenses au niveau de l'essence etc mais c'est vrai qu'il peut y avoir une certaine souplesse aussi, je pense.
NL : Vous disiez des qualités supplémentaires ?
PE1 : Oui, ça demande des qualités pour ce qui est de la tenue de la classe, il y a quand même souvent au départ un rapport de force qu'on peut arriver à atténuer plus facilement quand on a une classe à l'année. Le remplaçant arrive dans une classe qui va le tester en permanence. Quand on a une classe à l'année, bon, au bout d'un moment, on prend ses marques alors que l'approche vis-à-vis des élèves, je pense, quand on remplace, elle est plus complexe. En peu de temps il faut prendre la classe en main et généralement la classe va tester parce qu'elle a souvent un lien affectif avec son maître actuel. Donc, quand le remplaçant arrive, je ne dirai pas qu'il y a un choc mais il faut forcément arriver à fonctionner et au départ les élèves ne sont pas forcément prêts à fonctionner avec le remplaçant. Quand on est en poste à l'année, on peut s'organiser, je ne dirai pas qu'il y a une routine qui s'installe mais un rapport de classe qui fait qu'on est plus tranquille, on est moins sur le qui-vive, on a le temps de mettre les choses en place. C'est une question de tempérament, il y en a qui aiment que ça bouge, que ça change, moi j'avoue que j'aime bien, au bout d'un moment, savoir où je vais. Le coup d'avoir à rebondir en permanence, je pense que c'est un peu usant. Aussi, le temps que le remplaçant va passer dans l'école va jouer, c'est sûr que quand on remplace une journée ou une semaine, c'est pas évident.
NL : Qu'est-ce qui n'est pas évident ?
PE1 : Pas évident de tenir une classe quand on est là que quelques jours et aussi de faire connaissance avec l'équipe.Et là, c'est quand même à l'équipe d'accueillir le remplaçant, enfin moi, je le vois comme ça, l'équipe doit accueillir le remplaçant, le mettre au parfum, vraiment l'intégrer normalement à l'équipe. Cela ne se fait pas toujours mais, normalement, c'est ce qu'il faudrait. Mais je pense que, plus il passe de temps à l'école, plus ça se fait facilement.
NL : Qu'est-ce qui se fait facilement ?
PE1 : Son intégration dans l'équipe. Oui, la durée du remplacement joue ou alors ce sont des remplaçants réguliers qu'on connait, qui viennent souvent, il y a cela aussi.
NL : Et pour les remplaçants rattachés à l'école qui n'ont pas toujours de remplacement, qu'en pensez-vous de cette intégration ?
PE1 : J'ai pas souvent vu la chose car le remplaçant rattaché à l'école est souvent par monts et par vaux et quand il est là, euh, il a des missions d'aide, il aide tel ou tel enseignant mais ça se fait rarement parce qu'il est souvent ailleurs en fait, il a souvent des missions. Mais, je ne peux pas dire qu'il soit inactif, non, mais quand ça arrive, il aide les cycle deux ou il peut être affecté sur un projet particulier et il va aider les collègues qui sont sur le projet. Mais, c'est rare.

NL : Vous disiez, il n'est pas inactif ? L'inactivité aurait-t-elle pour vous un lien avec l'intégration dans l'équipe ?
PE1 : Non, c'est-à-dire que, s'il arrive dans l'école, que chaque collègue a sa classe, si on ne lui propose rien, j'imagine qu'il va être là à attendre quoi. C'est quand même à l'équipe, à la direction de lui proposer quelque chose à ce moment-là.
NL : D'accord, avez-vous déjà travaillé en collaboration avec un remplaçant ?
PE1 : Pas encore parce que, comme j'ai souvent eu des CM2, la plupart du temps, les remplaçants sont plutôt affectés au cycle deux donc ça ne m'est pas arrivé.
NL : Et vous arrive-t-il de communiquer-vous avec les TR ?
PE1 : Moi, personnellement oui parce que je me mets à leur place et je me dis que ça ne doit pas forcément être si simple donc généralement je vais vers eux et je dis bonjour, je me présente. Donc après, le TR, s'il veut vous poser des questions, il le fait mais en général, je cherche à m'enquérir, à savoir pourquoi ils sont là, qui ils remplacent et leur expliquer un peu le fonctionnement de l'école parce que, moi, je le juge important.
NL : Et qu'est-ce qui, selon vous, peut provoquer un manque de communication avec d'autres collègues ?
PE1 : Souvent le temps, pas le temps de se parler. Il y aussi des écoles où c'est chacun pour soi donc voilà, le remplaçant est là mais ils se disent qu'il va repartir et pis ça dépend de l'idée que se fait chacun des remplaçants. Tout le monde n'a pas la même opinion à ce niveau-là quoi, il y en a peut-être qui les envient aussi donc voilà.
NL : Ils les envient à quel niveau ?
PE1 : Oh ben, certains se disent qu'ils n'ont pas grand-chose à préparer puisqu'ils vadrouillent souvent, qu'ils n'ont pas autant de papiers à remplir comme l'aide personnalisée, les PPRE, pas autant de réunions que nous, peu de contacts avec les parents, pas de livrets scolaires, ce genre de choses quoi.
NL : Qu'est-ce qui, selon vous, pourrait améliorer la communication avec les remplaçants ?
PE1 : Ben, déjà, quand on est remplacé, s'il y a un maximum d'affichages dans les classes, ça permet de mieux faire le lien. Ce qui serait bien aussi, au niveau de l'administration, si remplacement il y a, parce qu'il m'est arrivé d'être remplacée pour un stage et d'être avertie au dernier moment, donc je me mets à la place du remplaçant mais je peux rien faire parce qu'on a oublié de me le dire et le remplaçant arrive au pied levé. Je lui dit : « Ben, qu'est-ce que vous faites là ? ». « Ben, je vous remplace parce que vous êtes en stage à tel endroit. » Moi je dis « Ah bon, j'étais pas au courant donc là c'est vraiment pénible parce que forcément, je lui laisse ma classe comme ça en pâture et je me mets à sa place. Donc, c'est à ce niveau-là que ça serait bien, je pense, si on pouvait avoir à chaque fois un lien dans ces cas-là parce que quand c'est un remplacement imprévu d'un collègue, on ne peut pas le faire. Mais, il y a des cas où on pourrait le faire et c'est pas forcément fait. Par contre, quand c'est prévu, quand c'est un stage, on pourrait prévoir un moment de rencontre entre les deux enseignants, une liaison, ce qui est normalement censé se faire mais sur le terrain, pas tant que ça.
NL : Comment l'équipe de votre école accueille-t-elle les TR ?
PE1 : Je ne sais pas trop, ça doit jouer déjà au niveau de la direction, du secrétariat. L'équipe n'arrive pas au grand complet pour l'accueillir, chaque enseignant fonctionne comme il veut à ce moment-là, il n'y a pas d'obligations particulières, il n'y a pas une cohésion école je pense pour tous les TR. Il n'y a pas toujours de communication, il peut même arriver qu'on ne sache

pas qu'il y ait un remplaçant. Et parfois, mes collègues connaissent certains TR, d'autres moins et ça joue beaucoup.
NL : Vous parliez tout à l'heure de la direction et du secrétariat.
PE1 : Oui, ben ce sont les premiers qui les accueillent normalement. Quand les TR arrivent, ils vont droit au bureau donc je pense normalement que ce sont le directeur et la secrétaire qui accueillent les TR et qui vont les introduire dans la classe, normalement. Donc ça joue déjà là et après, effectivement, la direction peut les présenter aux autres collègues parce que si ça, ça ne se fait pas, les collègues d'eux-mêmes, rares sont ceux qui vont aller vers le TR. Il faut normalement que ça se fasse, après savoir si ça se fait, c'est autre chose. On ne me dit pas « Voici untel », on va vers les TR ou pas mais on n'est pas introduit.
NL : Et, qu'est-ce qui fait qu'il n'y a pas de présentations de manière plus formelle selon vous ?
PE1 : Je pense que déjà, il y a le temps, ils arrivent le matin même en général donc ce n'est qu'à la récré qu'on peut plus ou moins aller vers eux. C'est vrai que ça ne se fait pas de façon formelle mais c'est vrai que les directeurs ont leur classe aussi donc on n'a pas énormément de temps en fait. Et puis, je crois que les TR n'assistent pas aux réunions sauf si ils sont en remplacement sur une durée suffisamment longue et là, ils sont intégrés dans l'équipe en général.
NL : Est-ce que vous laissez des informations dans les classes qui peuvent être utiles aux TR ?
PE1 : Oui, par exemple l'accompagnement éducatif, les fiches actions pour l'aide personnalisée, l'emploi du temps, le plan de zone de surveillance, les progressions, ce genre de choses. Le projet de classe, je l'ai chez moi, je ne l'affiche pas. C'est vrai que je pourrai le laisser. Après, je laisse les placards ouverts si je sais que je vais avoir un remplaçant mais sinon je ferme parce que je ne peux pas laisser tout ouvert car il y a des animations dans l'école le mercredi etc… J'avoue que ce doit être un problème si je tombe malade et que le TR a besoin de matériel sauf les cahiers qui ne sont pas sous clés.
NL : Et les clés, vous les conservez ?
PE1 : Oui, mais si je suis malade, je m'arrange pour les faire parvenir à l'école.
NL : D'accord. Disposez-vous dans l'école d'outils communs de référence qui peuvent faciliter l'accueil et l'intégration du TR ?
PE1 : Il y en a, je les ai dans mes affaires, je ne les laisse pas en classe mais il y a tout ça au bureau que ce soit le projet d'école ou le projet de cycle.
NL : Bien, l'entretien est terminé. Je vous remercie pour cet entretien et vous tiendrai au courant de la suite de ma recherche.

Annexe 11 : synthèse des entretiens 2 et 3 avec les PE en poste

Questions	Réponses à l'entretien 2 PE en poste à l'année en école élémentaire Homme 42 ans	Réponses à l'entretien 3 PE en poste à l'année en école maternelle Femme 48 ans
Avez-vous toujours occupé un poste sur une classe à l'année ?	Non. Remplacements courts pendant deux ans Animateur soutien ZEP à Saint-Martin	En poste en début de carrière à Saint-Martin pendant deux ans Puis BFC pendant 7 ans En poste à l'année depuis 14 ans
Quelles sont les raisons qui vous ont amené à choisir un poste à l'année ?	Lassitude de ne pas avoir de classe à l'année, les remplacements demandent un repli sur soi car on ne connait personne et un travail d'adaptation en permanence. Impression de ne pas être concerné par les projets d'école, d'être en marge de ce qui se fait. Envie d'intégrer une école. Ne pas être considéré comme un coton hydrophile.	Pour des raisons familiales, j'ai eu des enfants et j'ai trouvé qu'il était plus facile de me fixer et d'avoir des repères.
Quelles sont, selon vous, les missions d'un TR ?	Assurer la continuité des apprentissages Réussir son intégration dans une école Réussir le premier contact avec les élèves Etre ferme tout en étant souple Imposer sa façon de faire tout en s'inscrivant dans la continuité du maître, ce n'est pas évident	C'est satisfaire une demande administrative et une demande de l'école. Le TR doit montrer une certaine présence car il me semble, qu'il y a certaines années, il n'avait pas de considération de la part des parents. J'ai eu à le vivre, les parents parfois ne voulaient pas que les élèves fassent les devoirs que j'avais demandés du fait que j'étais BFC et que je n'étais pas là pour longtemps. Je ne ressens plus cette aberration maintenant et je n'ai pas de retours négatifs sur les TR sauf peut-être au niveau de la discipline. Le TR a parfois de la poigne et les élèves, malgré tout, en profitent et dérogent aux règles. Parfois, je trouve que certains TR sont trop passifs dans la

		discipline. Or, le TR doit montrer qu'il est avant tout le maître de la classe. Il a aussi une mission éducative et doit donner une autre image de l'enseignement. Il doit apporter plus de nouveautés aux enfants et je trouve intéressant que les enfants voient quelqu'un d'autre que leur maîtresse mais qui a le même rôle qu'elle. Les enfants doivent trouver leur équilibre avec le remplaçant, se sentir bien avec lui même s'il emploie des méthodes différentes. Donc, le TR doit mettre les élèves en confiance et ne pas révolutionner ce qu'a fait le titulaire mais apporter des petits changements.
Existe-t-il une différence entre le professeur en poste et le TR ?	Non du point de vue des qualifications, c'est un enseignant à part entière, ce qui change c'est la fonction. En revanche, le remplaçant a une plus grande ouverture sur les programmes, les niveaux de classe que le PE en poste. Par contre, les enfants ne le perçoivent pas ainsi. Le terme « remplaçant » est péjoratif, il renvoie à une roue de secours, de moins bonne qualité et les enfants ont un peu cette image-là du remplaçant qui est un maître bis, par défaut. Les élèves mettent parfois de la mauvaise volonté et peuvent changer de comportement quand ils ont un remplacement en face d'eux. Cette représentation émane aussi du système car le nom « remplaçant » véhicule cette image du maître par défaut. Il faudrait réfléchir à un autre terme, une appellation qui intègrerait le nom de professeur comme « professeur itinérant. »	Non, le TR est un enseignant, c'est le poste qui est ainsi c'est tout. Les collègues en poste oublient qu'ils sont collègues de tous les niveaux même si ça ne leur plait pas et ils devraient s'intéresser à chaque niveau. J'ai trouvé l'expérience enrichissante en tant que BFC, je me suis documentée sur tous les niveaux, j'ai beaucoup appris sur le fonctionnement des écoles. Dans chaque école, il fallait s'adapter et trouver ses repères. C'était intéressant de ne pas être dans la monotonie même si, parfois, il y avait des regrets de ne pas pouvoir continuer certaines choses avec les enfants. Cela demande quand même de bonnes conditions physiques, d'être plus alerte car on n'est pas dans le confort d'une classe à l'année.

Avez-vous déjà travaillé en collaboration avec les TR ?	Oui, une fois. Une TR en poste au CP, qui était là pour un remplacement long, a travaillé avec moi lors de décloisonnements en lecture et pour la mise en place d'un spectacle. Cette collaboration très fructueuse a été possible grâce à la durée du remplacement, l'idée de collaborer a été reprise par moi-même et bien acceptée par la TR.	Oui, c'était un cas particulier. Une TR, qui préparait le CAFIPEMF, avait pris ma classe comme support. On s'entraidait, on était en étroite collaboration, c'était enrichissant. Il m'arrive aussi d'aller vers le TR lorsqu'une maîtresse est absente, de lui dire où elle en est, quel est le projet afin que ce ne soit pas dans le vide que l'on travaille surtout qu'il y a un projet. Après, le TR vient plus facilement vers moi. Aussi, lorsque j'ai eu à m'absenter pendant une longue période, je contactais le TR pour faire la passation, je lui transmettais des documents et je lui disais de m'envoyer un mail s'il avait des choses à me demander.
Qu'est-ce qui peut entraver la collaboration entre PE et TR ?	La durée courte du remplacement fait qu'il est difficile de mettre en place une collaboration et le fait de ne pas connaître suffisamment la personne avec laquelle on va collaborer. Les élèves ont parfois une réaction de rejet vis-à-vis du TR qui, dans ces cas-là, n'a pas envie de s'investir.	Il y a le manque de temps et certaines collègues ont du mal à aller vers les nouveaux.
Communiquez-vous avec les TR ?	Oui. Je me présente par courtoisie et par nécessité pédagogique quand le TR a le même niveau que moi ou qu'il est du même cycle.	Oui, moi oui. Nous parlons de pédagogie et nous discutons aussi sur des sujets divers. J'aime bien sentir que la collègue est à l'aise et il faut lui laisser sa place, ce n'est pas un bouche-trou.
A quoi pourrait être dû le manque de communication entre TR et PE en poste ?	Il y a plusieurs facteurs : les remplacements courts, le manque de temps, la fatigue en fin de période qui n'est pas propice à une collaboration, la personnalité de chacun et certains travaillent dans leur coin.	Je pense que c'est plus le tempérament des gens. Une fois que les collègues ont vu comment était la personne, que le TR communique avec moi, elles viennent plus facilement lui parler.

Comment pourrait-on améliorer cette communication ?	Le directeur pourrait impulser cette communication et faire le travail de trait- d'union entre TR et PE en poste. Ou bien des personnes intermédiaires comme celles qui animent les circonscriptions pourraient venir dans les écoles et proposer des formations sur site en communication.	La directrice doit aussi impulser la communication. Moi, je suis quelqu'un de sociable, j'aime aller vers les autres donc je fais cette démarche-là. Mais la directrice doit mettre à l'aise le TR et montrer qu'il a sa place dans l'équipe et lui aussi doit y mettre de la bonne volonté.
Comment l'équipe accueille-t-elle les TR ?	J'ai des retours plutôt positifs de la part des TR qui se sentent bien accueillis et conseillés selon moi. Les PE en poste conseillent et mettent en garde sur les profils des élèves difficiles, sur la réaction de certains parents dont il faut toujours tenir compte et se prémunir.	Je n'aime pas trop l'accueil dans notre école, c'est trop froid. Ca peut être lié à plusieurs choses comme le temps. Le TR arrive sur un remplacement, il faut faire vite, on n'a pas le temps de faire les présentations, de dire quoi que ce soit. Moi, ça me choque car ce n'est pas évident de rentrer dans un système qu'on ne connait pas.
Laissez-vous des informations dans vos classes?	Oui, des informations immuables comme les affichages réglementaires. Je peux aussi laisser des informations sur le profil des élèves, des informations d'ordre pratique mais ce n'est pas toujours le cas. Mes remplacements sont souvent programmés car je m'absente pour des stages ou des missions de corrections au rectorat donc j'indique au TR où j'en suis dans ma progression et je lui laisse des ressources. Quand le remplacement est imprévu, il est plus difficile d'agir mais je peux lui faire parvenir des documents à l'école.	Oui. Il y a des livres, des progressions, l'emploi du temps, les documents officiels obligatoires, des documents pédagogiques. J'estime aussi qu'en regardant le cahier des enfants, on sait où on en est.
Disposez-vous d'outils communs de référence dans l'école qui pourraient	J'entends par outils communs des documents qu'on pourrait s'échanger et qui seraient destinés à une	Oui, il y a les programmations sur le cycle et le projet d'école. Ces documents sont dans la classe mais je ne sais

faciliter l'accueil et l'intégration d'un TR ?	éventuelle arrivée d'un remplaçant comme une espèce de valise pédagogique dont nous disposerions mais nous n'en n'avons pas à l'école. Donc selon moi, l'accueil des remplaçants n'est pas organisé à ce niveau-là. Autrement, nous avons les programmations, le projet d'école au bureau de la directrice.	pas s'ils sont au bureau. Comme on a été inspecté cette année, tout est rédigé et affiché mais c'est vrai que ce n'a pas toujours été le cas.
Comment faciliter, selon vous, cet accueil et cette intégration du TR dans l'école ?	Le directeur est une espèce de trait- d'union entre le TR et l'école, la classe, les collègues et les parents. Il me semble que ce sont les attributions de la direction.	Je trouve que ça serait bien que la directrice trouve un temps pour présenter la personne et la mettre à l'aise, l'orienter vers une collègue du même niveau pour qu'elle lui donne des pistes de travail. Pour les directeurs, ils sont dans l'urgence et il faut remplacer mais ils peuvent prendre un petit moment en récréation ou autre, passer au côté plus humain et montrer qu'on n'est pas fermé. Mais, je pense que c'est une question de personnalité. Moi, j'aime échanger, aider l'autre mais mes collègues ne sont pas forcément comme moi.

Annexe 12 : retranscription de l'entretien 1 avec une directrice d'école

Femme 42 ans

NL : Quelles sont selon vous les missions d'un Titulaire Remplaçant ?
D1 : Le TR est capable de remplacer au pied levé un enseignant défaillant, que ce soit pour maladie, absence de tout ordre. De toutes façons, pour moi, un TR est un enseignant à part entière, son statut de remplaçant n'en fait pas un sous-enseignant. De plus, il lui faut des qualités indéniables d'adaptabilité à toutes les conditions qui s'offrent à lui quand il est dans une équipe et être capable de prendre une classe au pied levé depuis la PS jusqu'au CM2. Donc, je tire mon chapeau à ces enseignants qui sont capables de s'adapter en toutes circonstances.
NL : Comment établissez-vous le contact avec le TR le premier jour de son remplacement ?
D1 : L'accueil du TR pour moi est primordial puisqu'il arrive dans une équipe qu'il ne connait pas. Le premier contact, c'est le directeur qui l'accueille, lui explique brièvement le fonctionnement de l'école, les horaires etc, toutes les conditions nécessaires au moins pour la première journée de travail et puis on se tient à sa disposition donc l'accueil est primordial pour que l'enseignant se sente d'emblée intégré à une équipe qu'il ne connait pas à priori.
NL : Faites-vous autre chose en dehors de ce contact verbal ?
D1 : C'est d'abord un contact verbal et rapide puisqu'il faut tout de suite regagner le poste et que la transition se fasse rapidement donc on est dans l'urgence. L'accueil est verbal ensuite les documents écrits viennent s'il y a besoin de les fournir. En général, les documents sont à disposition dans les classes et s'ils ne le sont pas, ceux demandés par le collègue sont fournis très rapidement, c'est très important.
NL : Quelles sortes de documents le TR vous demande-t-il lorsqu'il ne les trouve pas dans les classes ?
D1 : Alors, les horaires de l'école si l'emploi du temps n'est pas affiché ou clairement signifié. S'il y a des dispositifs en place comme l'aide personnalisée, les décloisonnements donc il faut que ces documents soient mis à disposition. Ensuite, le cahier de réunion lorsqu'il circule pour que le collègue soit mis au courant des différents temps de concertation dans l'école puisqu'il ne faut pas oublier que c'est un enseignant à part entière donc qui prend part à toute la vie de l'école.
NL : Et le maintien du contact avec le TR pendant la durée du remplacement, comment ça se manifeste ?
D1 : Personnellement, j'ai pour habitude de revenir en milieu de matinée voir si tout va bien, si le premier contact avec la classe est bon, s'il y a des attentes particulières qui n'ont pas été satisfaites donc voilà, prendre un peu le pouls de l'enseignant dans l'équipe, voir s'il se sent bien, intégré. Ensuite, je passe aussi voir les collègues pour leur dire qu'il y a un remplaçant donc que je compte sur eux pour intégrer cette personne, s'il y a besoin de me suppléer ou de m'épauler dans l'intégration de ce TR dans l'équipe pour la journée ou pour plus longtemps.
NL : Et comment le présentez-vous aux collègues ?
D1 : Je fonctionne beaucoup par cycles, donc si c'est un remplacement cycle 2, j'en informe rapidement les collègues de cycle 2 de façon verbale, je leur demande de prendre en charge le TR s'il a besoin de quelque chose et ensuite lors d'un conseil de maîtres rapide ou s'il y a une réunion dans la semaine, je présente la personne de façon officielle.

NL : Si le TR reste plus d'une semaine, comment se poursuit le contact ?
D1 : Le contact va se formaliser par un écrit dans le cahier de liaison par exemple qui circule, qui précise la présence de la personne, la durée de son remplacement et donc de son intégration dans l'équipe etc donc tout le monde est au courant. Après, on fait en sorte que le TR soit vraiment intégré en l'impulsant dans des projets, en voyant un peu ses aptitudes, ses compétences et on essaie de le valoriser et de le mettre à l'aise et puis puiser dans ses compétences aussi faut pas être bête, faut voir les ressources qu'il y a et ce qu'on peut en tirer.
NL : Et de quelle manière présentez-vous le TR aux élèves lorsqu'il arrive à l'école ?
D1 : L'accueil va de la conduite de l'enseignant jusque dans la classe et bien sûr la présentation aux élèves est primordiale. Le TR est présenté comme l'enseignant, pas comme le remplaçant. Jamais, personnellement, le mot remplaçant est utilisé donc je dis « Je vous présente Madame Untel, Monsieur Untel qui est l'enseignant de la classe le temps que votre maître ou maîtresse revienne.» La durée du remplacement n'est jamais clairement explicitée aux élèves, les élèves n'ont pas à savoir la durée du remplacement donc il faut vraiment faire en sorte que le TR soit présenté dans son statut d'enseignant à part entière et non pas de remplaçant, c'est très très important pour nouer le contact avec les enfants.
NL : Avez-vous un TR rattaché à votre école ?
D1 : Oui.
NL : Qu'est-il mis en place dans l'école lorsqu'il n'a pas de remplacement, que pouvez-vous lui proposer ?
D1 : En règle générale, ce TR peut suppléer aux tâches administratives, peut soutenir aussi un projet de différenciation en lecture, peut prendre un enfant en difficulté en soutien, peut intervenir s'il y a des évaluations à faire passer etc…
NL : Alors, vous dites « peut », c'est-à-dire que c'est à caractère non obligatoire ou c'est formalisé quelque part ?
D1 : Rien n'est formalisé, il n'y a aucune obligation pour le TR de rentrer dans le dispositif mais bon, après, quand le contact passe bien, le TR rattaché à l'école normalement doit se sentir bien dans l'équipe et complètement intégré donc à priori il ne devrait pas avoir de freins à entrer dans les dispositifs proposés. Il n'y a jamais eu personnellement de frictions quand il y a une demande donc rien de formel mais de la motivation.
NL : Et vous parliez tout à l'heure d'utiliser ses compétences, quelles sortes de compétences avez-vous pu déceler chez ce TR ou chez d'autres que vous auriez connus auparavant ?
D1 : Ben, des compétences disciplinaires déjà, en EPS, en arts visuels. Et puis, si on a un TR porté sur les nouvelles technologies, ça peut être intéressant pour le B2i. Et aussi des compétences organisationnelles, si on a un TR qui a une visée de passer un test de direction ou de passer des concours de cadres, il peut aider à la rédaction d'un projet etc donc toutes sortes de compétences.
NL : D'après vous, le fait qu'un TR ait déjà remplacé dans votre école influe-t-il sur son intégration dans l'équipe ?
D1 : Je pense, je pense. C'est clair qu'il y a toujours un temps d'adaptation pour chaque personne nouvelle qui arrive et pour l'équipe qui reçoit. Après, quand le contact a été établi une première fois, il est toujours plus aisé de renouer un contact. Après, on aime bien retravailler avec les personnes qu'on connait et pour qui le contact a été plutôt positif.
NL : Vous dites un contact positif, et dans le cas d'un contact moins probant ?

D1 : Je n'ai pas d'a priori à dire que je ne veux pas de tel TR mais s'il y a possibilité de choisir, c'est clair qu'on préfère travailler avec des gens plus motivés et avec qui le contact établi a toujours été très porteur, c'est évident.
NL : Est-ce-que la durée du remplacement a des répercussions sur son intégration dans l'équipe ?
D1 : Tout à fait, un remplacement long permet de nouer un contact plus favorable qu'un remplacement d'une journée. Moi, je préfère la stabilité donc si on peut avoir quelqu'un sur un long terme, c'est quand même mieux, donc oui la durée du remplacement influe énormément sur la capacité d'intégration, c'est clair dans un sens ou dans l'autre d'ailleurs. Si le contact est positif, la durée va faire qu'on va enrichir ce contact positif mais si le premier contact n'est pas pertinent, on va faire en sorte d'abréger cette relation évidemment. De toutes façons, même si le contact n'est pas aisé, à charge pour nous, moi en particulier, d'animer une équipe et d'intégrer toutes les bonnes volontés. J'ai ce challenge d'intégrer le collègue TR à l'équipe même si le contact n'est pas positif et d'amener à changer la vision du TR et de changer la nôtre. On n'est pas fermé dans cette relation, elle est amenée à évoluer en tous cas, je l'espère.
NL : Existe-t-il une collaboration avec les TR et les professeurs en poste ?
D1 : C'est-à-dire ? Précisez la question.
NL : Voyez-vous dans les faits une collaboration entre TR en professeurs en poste, en terme pédagogique par exemple ?
D1 : Ben euh, je pars du principe que, comme je l'ai dit précédemment, si la présentation, le premier contact a été bon avec le TR et ensuite avec l'équipe, il va de fait que cette collaboration va prendre forme avec l'ensemble des enseignants. Après, ça arrive que le TR ne veuille pas entrer dans des dispositifs mais pour mon équipe, l'équipe que je gère, j'ai toujours vu mes collègues bien prendre en charge les TR et les impliquer dans les projets. Au contraire, j'ai même l'impression qu'on leur en demande même plus, le fait qu'ils soient là de façon ponctuelle, on veut les voir vraiment entrer dans la vie de l'école et assez rapidement. Il y a toujours cette exigence, je pense, des enseignants de l'équipe. On ne sent pas une mise à l'écart du TR parce qu'il est TR. Son statut de TR n'en fait pas un enseignant mis à l'écart. Alors, est-ce que c'est une spécificité de mon école, je n'en sais rien mais j'ai toujours vu quand même une intégration du TR qui entre en poste par les autres collègues. Est-ce que c'est spécifique à mon école, je ne sais pas.
NL : Quels sont vos outils et modalités de communication avec votre équipe ?
D1 : Nous communiquons avec un cahier de liaison, du verbal quand ce sont des informations urgentes et rapides et qu'on n'est pas toujours obligé d'écrire. Nous communiquons par mail, par portable aussi, ce sont des outils rapides en fait de communication puisqu'il faut suppléer rapidement à une défaillance. Dans tous les cas, l'écrit reste le moyen formel de communiquer mais quand on est dans l'urgence, on utilise des moyens rapides.
NL : Vous parliez de votre cahier de liaison, que contient-il ?
D1 : C'est la vie au jour le jour de l'école. Les informations de la hiérarchie, les notes de service, les projets, les rencontres, voilà, le pouls de l'école, ce cahier.
NL : Avez-vous désigné une personne précise qui pourrait prendre le relais en cas d'absence du directeur, notamment pour accueillir les TR ?

D1 : Tout à fait. Nous sommes une équipe de huit, il y a toujours eu un directeur adjoint entre guillemets même si le statut n'existe pas. Cet enseignant est capable de suppléer le directeur et de remplir les missions, d'accueil de TR etc, il n'y a aucun problème par rapport à ça.
NL : Et cette personne, comment a -t - elle été désignée ?
D1 : Euh, alors euh, la collègue qui me supplée a été choisie d'une part, parce qu'elle était motivée pour cela. D'autre part, nous l'avons choisie pour ses compétences de communication, ses capacités d'organisation et puis bien sûr sa motivation puisqu'il n'y a aucune rémunération, ça part d'un volontariat, il faut quand même que la personne soit motivée pour le faire. Maintenant, nous avons instauré aussi à tour de rôle, la collègue a déjà rempli cette mission pendant quelques années. Comme elle le dit, d'autres personnes motivées peuvent se former, elle a cédé sa place parce qu'elle-même a passé le test de direction et elle envisage effectivement de prendre une direction d'ici l'an prochain. Après, tout le monde n'a pas les aptitudes, tout le monde n'est pas motivé, tout le monde ne veut pas toujours s'embêter entre guillemets à remplir cette mission-là. Bon ça se passe bien ici.
NL : Est-ce qu'il existe des outils de référence dans votre école qui permettraient au TR d'obtenir des informations utiles à sa prise de service ?
D1 : Des outils de référence, euh, je vois plutôt des documents obligatoires, l'emploi du temps etc qui sont censés être affichés et à disposition. Après les outils, ça peut être les clés de la classe, des choses très très pratiques, les clés des armoires car souvent les TR sont en porte-à-faux par rapport à cela et se retrouvent démunis. Les enseignants ont une chasse gardée de leur classe donc ils n'aiment pas que d'autres personnes aient accès à leur sanctuaire donc ça peut être cela, mettre à disposition des clés, des clés USB s'il y en a, le code du photocopieur, c'est cela pour moi les outils. C'est une évidence que les documents sont mis à disposition, c'est une obligation administrative. Après les outils, il faut que le collègue se sente à l'aise donc on doit tout faire pour qu'il soit tout de suite opérationnel.
NL : Quand vous disiez les documents doivent être mis à disposition, de quelle manière sont-ils mis à disposition ?
D1 : Chez nous, les documents administratifs sont forcément affichés dans les classes d'une part, c'est une exigence de la hiérarchie. Deuxièmement, ces documents sont en double au bureau et à disposition au bureau donc si le collègue absent est défaillant, il y a toujours moyen de fournir ses documents. Là, on n'est pas pris de cours par rapport à cela.
NL : Pensez-vous être formé pour accueillir et intégrer un TR ?
D1 : Non, je n'ai pas eu de formation particulière. Ce ne sont pas des choses qui nous ont été enseignées, on ne nous a pas donné de ficelle par rapport à cela. Après, je pense que ce sont des qualités inhérentes à la communication, on les a ou on ne les a pas. Le relationnel avec l'autre, l'intégration dans une équipe de travail, ce sont des missions du directeurs. Elles ne sont pas formalisées mais elles sont inhérentes à la fonction après on les a plus ou moins. Moi j'estime, je pense que j'ai une capacité de communication assez importante. Mon but premier, c'est que mes collègues et moi nous sentions bien sur notre lieu de travail, c'est ma priorité. Quand je reçois une nouvelle personne dans mon équipe, le but c'est qu'elle se sente bien et qu'elle soit épanouie dans sa fonction. Non, on n'a pas été formé pour l'accueil mais pour moi, c'est une qualité intrinsèque à la mission de direction d'école.
NL : Donc, la communication vous parait primordiale pour accueillir et intégrer un TR, voyez-vous d'autres qualités ou compétences ?

D1 : Euh, impulser, impulser les équipes, motiver le travail en équipe, savoir déléguer les tâches bien sûr puisque une seule personne ne peut pas tout, si on travaille en équipe il faut pouvoir déléguer. Il y en a beaucoup d'autres mais la priorité, pour moi, c'est la communication et l'ouverture par rapport à nos différences. On arrive avec nos personnalités, nos formations différentes, nos origines, nos cultures donc il faut pouvoir intégrer toutes ces données-là pour fonctionner et travailler ensemble pour le bien des élèves évidemment.
NL : Que gagneriez-vous en facilitant l'accueil et l'intégration du TR dans votre équipe, déjà pour vous ?
D1 : Comme je l'ai dit précédemment, quelqu'un qui est épanoui sur son lieu de travail, on a gagné quatre-vingts pourcents de sa journée. Si le TR me dit, au bout de la matinée me dit qu'il n'en peut plus et qu'il veut quitter le poste, pour moi je n'ai pas réussi mon intégration. Donc c'est très très important que le TR se sente à l'aise, bien accueilli, épanoui sur son lieu de travail, que toutes les conditions soient favorables pour que son remplacement se passe en bonne et due forme et qu'il veuille même, à la limite, redemander un remplacement dans cette équipe. Tout mon cheval de bataille est là, pour moi c'est capital, c'est capital.
NL : Quel gain pour l'équipe ?
D1 : Et bien, le fait d'avoir su déceler des compétences particulières chez un TR fait que, si on a la possibilité de le ravoir dans un nouveau remplacement, on va pouvoir en tirer entre guillemets des choses favorables pour l'équipe, Donc, il y a toujours un gain puisque ce sont des compétences que l'on peut extirper bien sûr.
NL : Et, qu'est-ce que ça apporterait pour le TR ?
D1 : Pour le TR, euh, épanouissement personnel, valorisation des compétences puisque souvent le TR est un peu dénigré, pas dénigré mais on va dire que la fonction de TR est souvent mal perçue par les collègues. On se dit, bon il a de la chance, il n'a pas sa classe à l'année, il va à droite à gauche, il ne s'implique pas etc. On entend souvent ça quoique la vision est en train de changer parce qu'on sait très bien que pouvoir remplacer au pied levé, c'est très difficile et que tout le monde ne peut pas le faire donc la vision du TR est en train de changer. Alors, je disais que, pour le TR, il y a une valorisation indéniable, quand on voit qu'il s'intègre, qu'il s'implique, qu'il a des compétences à partager. Euh souvent, dans ce métier, les compétences ne sont pas valorisées, elles sont même noyées dans le flot quotidien de l'activité classe donc oui, une valorisation, une motivation pour aller plus loin, mettre en avant des compétences qui n'étaient pas révélées. Voilà, il y a forcément un gain parce qu'on est dans le relationnel, on travaille avec des hommes. Le gain est finalement bidirectionnel, il est pour les deux. Si, moi j'en tire un profit, l'autre doit aussi en tirer un bénéfice. On n'est pas là pour sucer la moelle du TR, l'épuiser, non, le but, c'est qu'il se sente bien et qu'il en tire un profit, il me semble que c'est évident.
NL : Très bien, nous en avons terminé. Merci pour le temps que vous avez bien voulu m'accorder, je vous informerai de la suite de cette recherche.

Annexe 13 : synthèse des entretiens 2 et 3 avec des directrices d'école

Questions	Réponses à l'entretien 2 Directrice en école maternelle Femme 50 ans	Réponses à l'entretien 3 Directrice en école élémentaire Femme 43 ans
Quelles sont, selon vous, les missions d'un TR ?	Le remplaçant remplace le titulaire de la classe au pied levé avec une valise pédagogique. C'est un enseignant qui n'a pas de poste fixe mais qui connait les programmes de chaque niveau, qui a ses programmations et ses progressions toutes prêtes et qui poursuit les apprentissages. Moi, c'est comme ça que je fonctionnais quand j'étais remplaçante.	C'est prendre la classe au pied levé et continuer les apprentissages avec les élèves de manière à ce qu'il n'y ait pas de coupure.
Comment établissez-vous le contact avec le TR ?	Le premier jour, j'accompagne le remplaçant dans sa classe et je le présente aux élèves. Je lui explique les horaires rapidement et le fonctionnement de l'école. J'annonce aussi le nombre de jours pendant lesquels le titulaire est absent si je le sais à ce moment-là. Pendant la récréation, les collègues voient le remplaçant dans sa zone et souvent ils le connaissent car ce n'est pas la première fois qu'il vient à l'école. Si le remplacement est long et si le titulaire de la classe m'a laissé des documents, je les donne au TR. Le remplaçant est alors un enseignant de l'école, il fonctionne comme un titulaire de la classe. Le remplaçant fait tout, il participe aux réunions, participe aux projets etc…	Il y a les présentations si on ne se connait pas. Je lui présente aussi la collègue du même niveau qui en général connait le fonctionnement et qui peut dire à quel point en sont les élèves. Pendant la récréation, je le présente au TR et je préviens les agents. Si le TR reste plus longtemps, il est informé de tout ce qui concerne de la vie de l'école, les projets, les réunions, les services, tout ce qui lui permet de fonctionner dans l'école et de s'y sentir bien.
D'après vous, le fait qu'un TR ait déjà remplacé dans votre école influe-t-il sur son intégration dans l'équipe ?	Oui, cela joue sur son intégration et sur sa non-intégration aussi, ça dépend de la façon dont il est vu par l'équipe. S'il est venu et qu'il a fait bon effet sur les élèves et les enseignants, il est bien intégré. On a aussi des	Je pense que oui car il me connait ainsi que les collègues, les élèves, les locaux, le fonctionnement de l'école.

	remplaçants un peu hautains qui viennent dans l'école et ils sont tout de suite rejetés.	
La durée du remplacement a-t-elle des répercussions, selon vous, sur l'intégration du TR dans l'équipe ?	Ce n'est pas une question de durée mais la façon dont le TR va se présenter au directeur, à l'équipe. Des fois, le remplaçant vient un petit moment, ça se passe bien et on est content qu'il revienne. Parfois, des TR avec qui le contact s'est mal passé ne sont pas bien acceptés, on regrette de les voir arriver. On ne cherche pas à leur parler. Si la personne arrive à se remettre en question et modifie sa façon d'être, on pourra renouer le contact. C'est le contact qui compte dans un premier temps, c'est pas nos connaissances, pas nos diplômes mais l'aspect humain. La façon de travailler joue aussi. Il faut être intégré pour bien travailler. Le TR ne connait pas l'école et forcément il aura besoin des autres. Si au départ, il les rejette, il ne pourra pas travailler correctement. Pour gérer les enfants difficiles, le TR aura besoin de l'ATSEM, du directeur, des collègues, ce sont eux qui vont l'aider. Le TR ne travaillera pas efficacement, il fera du replâtrage.	Je pense que oui puisqu'il va s'investir davantage dans l'école donc ça va agir sur son intégration. Il va participer aux réunions, il participera plus à la vie de l'école, il connaitra mieux les élèves et les collègues et il sera comme un membre de l'équipe.
Avez-vous un TR rattaché dan votre école ?	Non.	Oui.
Qu'avez-vous mis en place pour le TR lorsqu'il n'a pas de remplacement ?	Je lui demanderai de tourner sur les classes pour voir comment fonctionnent les autres. S'il le veut bien, il pourra gérer un atelier ou animer des séances de motricité par exemple pour se former ou mettre en avant ses compétences.	Nous n'avons pas mis de choses en place mais je lui demande d'aider les collègues de CP, d'aider à la passation des évaluations diagnostiques. En fait, on le voit en début d'année et après il n'est pas souvent là. Le fait qu'il soit là épisodiquement ne me permet pas d'établir un emploi du temps mais s'il reste la journée, c'est un maître supplémentaire. Je pourrai utiliser ses compétences en informatique car il

		maîtrise bien les TICE mais je ne le vois que très peu donc je n'en n'ai pas discuté avec lui.
De quelle manière présentez-vous le TR aux élèves et aux enseignants en poste ?	Les collègues savent qu'il y a un remplaçant puisque j'ai réparti les élèves dans leurs classes. Ils le verront ensuite à la récréation et à ce moment-là, je présenterai le remplaçant. Quant aux élèves, je leur dis voici Monsieur ou Madame untel qui est là pour s'occuper de vous parce que votre maîtresse n'est pas là.	Les enseignants connaissent déjà les TR en général mais il faut insister auprès des élèves pour leur dire que c'est un enseignant comme leur propre maîtresse pour qu'ils se tiennent convenablement. Je ne présente pas toujours le TR aux élèves si c'est un TR qui a l'habitude de venir ou parce que je suis occupée mais si je peux le faire, je le fais. Si c'est quelqu'un qui vient pour la première fois, je trouve un moment dans la journée pour le présenter aux collègues, par exemple en récréation.
Existe-t-il une collaboration entre les PE en poste et les TR ?	Cela dépend de la façon dont le TR va être perçu par les autres. De toutes façons, la collaboration est une chose qui se recherche, elle n'est pas à sens unique. Il faut que les deux personnes veuillent bien collaborer. Si je vois que le désir ne vient que d'un côté, je n'engage rien. On doit mutualiser, c'est pas toujours la même personne qui apporte des documents ou des idées.	Il faut déjà que les enseignants de l'école travaillent ensemble, qu'ils collaborent pour que le TR puisse travailler avec eux. C'est ce qui se passe pour le cycle 2, ils travaillent ensemble, ont les mêmes progressions, les mêmes évaluations. Pour les décloisonnements en cycle 3, on en parle en conseil de cycle, on aimerait les faire mais il y a tout un travail à faire en amont comme harmoniser les emplois du temps. Comme ce n'est pas fait dans l'école, le TR ne peut pas vraiment collaborer à ce niveau-là. Par contre, on fait des échanges de services mais quand l'enseignant est absent, l'échange ne se fait pas avec le TR. Il n'est pas forcément au courant de cet échange de services et il faut avoir les compétences comme en anglais par exemple et les TR ne sont pas forcément habilités.
Quelles sont vos modalités de communication avec votre équipe ?	On communique à tous les moments. Je passe très souvent dans les classes, donc beaucoup de communication verbale. Mes collègues aussi viennent me	La parole, le cahier de notes, les réunions. J'aimerais mettre en place les mails car on pourrait s'échanger des documents, des projets. Par exemple, une collègue de

	voir. J'ai mes cahiers avec les notes de service, les messages que j'ai à faire passer. Je note aussi ce que j'ai dit oralement et je fais signer le cahier pour être sûre que tout le monde soit au courant.	CM1 a proposé un concours d'orthographe. Le cycle 3 va travailler dessus et ce serait bien d'échanger par mail car chacun possède le document et a le temps de le lire et d'y réfléchir.
Avez-vous désigné une personne précise qui prendrait le relais en cas d'absence du directeur, notamment pour accueillir les TR ?	Non, tout le monde peut le faire puisqu'en cas d'absence, nous avons décidé, d'un commun accord, de faire un roulement ici par trimestre. C'est bien que tout le monde fasse l'expérience de la direction et que quelqu'un s'en occupe quand je suis absente. Le collègue, qui est en place à ce moment-là, va accueillir le TR.	J'ai proposé l'intérim de direction en réunion et il y a deux personnes qui se sont désignées pour me suppléer car elles n'ont pas voulu prendre cette responsabilité seules. La secrétaire est très efficace aussi. Elle peut accueillir le remplaçant, l'emmener dans la classe et lui expliquer rapidement le fonctionnement de l'école.
Existe-t-il des outils de référence dans l'école qui permettent au TR d'obtenir des informations utiles à sa prise de service ?	Oui, le projet d'école, la progression par cycles et ils se trouvent dans le cahier de bord au bureau.	Nous avons des documents pédagogiques accessibles dans mon bureau. Les CP sont en train de constituer des batteries de mots, d'images réutilisables par n'importe quel TR. Sinon, il y a des documents à disposition dans les classes comme les progressions. J'ai des documents en double dans mon bureau comme les listes des élèves, les emplois du temps, les PPRE, les élèves en aide personnalisée, les PAI, les PPMS et les zones de regroupement en cas de séisme, les projets de cycle et d'école. Il y a un cahier de zones pour les surveillances de récréation et le calendrier de réunions qui est affiché. Ce sont des documents que j'ai au bureau car ils sont obligatoires et demandés par l'Inspecteur.
	Je ne prends pas en compte la formation des directeurs mais ma formation sur le terrain. Avant d'être directrice, j'étais remplaçante, je voyais comment les choses se passaient et ce que je souhaitais. C'est ainsi que j'ai pu mettre en place des choses en tant que directrice. Je suis	Pas vraiment, j'essaie de le faire de mon mieux mais parfois, je n'ai pas le temps d'accueillir les TR. Il faudrait discuter de ce sujet en formation de directeurs, il y a des intervenants et on pourrait échanger sur nos pratiques et voir comment le faire de notre mieux. Il

Pensez-vous être formé pour accueillir et intégrer un TR ?	assez à l'aise parce que j'ai été moi-même remplaçante et j'ai un regard complet sur la question. Par ailleurs, je suis directrice de structure socio-culturelle, j'accueille et je forme aux métiers de l'animation. Donc, cette formation personnelle me permet aussi de voir et de comprendre des fonctionnements. C'est également ma capacité à communiquer qui joue un rôle. Je pense que les directeurs devraient se mettre dans la peau des remplaçants et se remettre en question quelques fois en se demandant s'ils sont sur la bonne voie.	devrait aussi y avoir un volet sur l'accueil et les relations avec les TR parce que je sais qu'il y a des TR qui ne sont pas toujours bien accueillis. Certains enseignants ne veulent pas qu'on écrive dans les cahiers des élèves et le TR peut se sentir comme un sous enseignant.
Selon vous, quelles compétences devrait avoir un directeur pour créer les conditions les plus favorables pour accueillir et intégrer un TR ?	Les compétences sont le savoir-être, le savoir-faire et le savoir- faire faire mais c'est avant tout l'humain qui compte.	C'est une question de relationnel, il y a des gens qui ont cela en eux-mêmes, qui ont cette capacité d'accueillir. Ca peut se travailler mais, jusqu'à maintenant, je ne pense pas qu'on ait pensé à ce volet-là en formation de directeurs.
Que gagneriez-vous en facilitant l'accueil et l'intégration du TR dans votre équipe ? (pour lui, pour l'école, pour le TR)	En tant que directrice, je n'y gagne rien si ce n'est que je suis contente de voir que le TR est bien intégré. Au niveau de l'école, je n'ai pas à gérer de conflits, le TR fait son travail comme nous. Ca me permet aussi de déléguer au niveau de mes collègues, je n'ai pas besoin d'être derrière le TR. Pour le TR, c'est un gain d'autonomie et il va pouvoir se former, avancer au contact des membres de l'équipe.	Pour moi-même, je ne vois pas, peut-être une meilleure ambiance dans l'école. Je vois l'apport plutôt au niveau de l'école car, si le TR a été bien accueilli, il s'en souviendra et il aimera revenir dans l'école. Pour le TR, il se sentira à l'aise, il travaillera plus efficacement et les élèves en bénéficieront.

Annexe 14 : retranscription de l'entretien avec l'IEN de circonscription

NL : Quelles sont, selon vous, les missions que l'institution attribue au TR ?
IEN : D'abord, pour les TR, je parlerai de ma circonscription parce qu'il faut savoir que chaque IEN gère et nous ne travaillons pas, malheureusement, ensemble. Nous ne mutualisons pas beaucoup sauf, peut-être par affinité avec une personne, on peut mutualiser mais de manière institutionnelle, chacun gère sa circonscription selon ses propres données et sa propre vision. Donc, ce que je vous dirai n'est pas institutionnel, ce serait vraiment pour la circonscription de Sainte-Rose, la conception que j'ai avec mon équipe puisque je ne gère pas seul non plus. Les remplaçants sont là, comme le nom l'indique, pour remplacer les enseignants qui sont en autorisation d'absence, en stage, en congé de maladie ou autre. Quand ce sont de très longs congés, et qu'on peut prévoir ces congés, il est évident qu'on a toute une préparation où on s'arrange pour que le remplaçant puisse rencontrer le titulaire de manière à faire cette passation. Cela, en terme de programmation, en terme de logistique aussi pour que la continuité se fasse un peu en douceur et que les élèves n'en pâtissent pas parce que, quand on arrive et que les enseignants n'ont pas pu se voir, inévitablement, il y a un temps d'adaptation qui est toujours au détriment des élèves. Donc, c'est pourquoi je réunis en début d'année tous les remplaçants de manière à les écouter aussi, savoir un peu quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain et bien souvent ils ont des difficultés de différents ordres. Cela peut être des problèmes de logistique, par exemple, le titulaire est parti avec les clés de l'armoire alors que les cahiers et le matériel des élèves sont restés dans l'armoire donc cela pose un certain nombre de problèmes pour le remplaçant. Je vois moi ensuite, à travers mes réunions de directeur, comment je peux sensibiliser les directeurs sur l'accueil même d'un remplaçant. Je peux aussi prendre l'exemple de l'aide personnalisée. Je demande que tous les plannings me soient envoyés pour chaque école et que soit affiché, dans chaque classe, le support avec le nom des élèves de manière à ce que le remplaçant puisse se retrouver avec l'affichage. Maintenant, c'est aussi un personnel qui doit être inspecté, donc il ne faut pas les oublier dans le cadre de ma programmation des inspections et il est évident que l'inspection d'un TR pourra poser des difficultés, je ne l'envisage pas de la même manière que celle d'un titulaire de la classe.
NL : D'accord, vous disiez continuité, à quel niveau ?
IEN : On a la continuité pédagogique pour qu'il n'y ait pas de rupture, qu'on ne fasse pas de la garderie mais qu'il y ait une continuité des apprentissages et toutes les compétences que les élèves doivent acquérir dans le cadre du programme de la classe surtout si c'est un remplacement long. Il y a aussi tout ce qui concerne l'aide personnalisée, la continuité des services (surveillances etc…) et si le titulaire absent était responsable d'un dossier, il est évident que le remplaçant doit continuer pour qu'il n'y ait pas de rupture dans le cadre du service.
NL : Donc la continuité pédagogique, et dans le cadre relationnel ?
IEN : Alors, ce qui est aussi très important, et dans le cadre des réunions de directeurs d'école, ça rentre aussi dans leurs missions puisqu'ils ont un rôle à la fois administratif, pédagogique et relationnel, donc de faire en sorte que cet enseignant soit accueilli dans l'école. Il est arrivé, qu'à la récréation, des enseignants se disent, tiens il y a une personne là, on ne sait pas qui c'est, est-ce que c'est un parent d'élève etc. Donc c'est au directeur d'accueillir le remplaçant, mettre à sa disposition toute la logistique de l'école, savoir où se trouve le matériel d'EPS par exemple, le planning des zones de surveillance de manière à ce que l'enseignant soit intégré, qu'on puisse au moins, à la récréation, le présenter à l'équipe de manière à faciliter l'intégration de ce remplaçant dans l'équipe pédagogique. De toutes manières, ce remplaçant doit passer par la direction de l'école qui connait les formalités à remplir, je crois que le directeur sert de relais pour que le remplaçant puisse assurer ses tâches administratives vis-à-vis de l'inspection.
NL : Avez-vous établi une note de service pour le remplaçant ?
IEN : Nous avons travaillé ensemble, au niveau des conseils d'IEN, sur les modalités de fonctionnent des TR parce qu'il y a eu beaucoup de dysfonctionnements. Prenons un exemple concret pour les TR : la secrétaire m'appelle pour un remplacement à 8H15 et le remplaçant prend tout son temps pour y aller et

n'arrive que l'après-midi. Il y aussi des dysfonctionnements du côté des directeurs d'école. Le remplaçant a fini sa mission et le directeur lui demande de rester pour s'occuper de sa classe. Cela a nécessité de réfléchir à un vadémécum académique que chaque circonscription a reçu et que nous avons présenté en réunion de remplaçants, je crois que tous les TR maintenant sont en possession de ce vadémécum.
NL : Vous parlez de celui de 2009 ?
IEN : Oui, depuis il n'y a pas eu de mise à jour et c'est vrai que ça nécessiterait peut-être de le revoir.
NL : Vous disiez que les TR l'ont eu, et les directeurs ?
IEN : Ils l'ont eu dans le cadre d'une réunion de directeurs d'école mais je me rends compte maintenant que beaucoup de directeurs n'ont pas encore cet esprit de mutualisation et chaque fois qu'on leur donne un document, on a l'impression qu'ils le gardent jalousement dans leur bureau et ça a toujours du mal à circuler. De plus en plus, on veut aussi les former les directeurs d'école pour qu'ils puissent, par la suite, servir de moteur pour l'équipe et parfois la mutualisation a du mal à prendre.
NL : Selon vous, comment l'institution reconnait-elle les TR ?
IEN : Alors, je me rends compte que les TR déjà ont une mauvaise représentation d'eux-mêmes et cela je le constate quand je les réunis parce que je leur dis bien que vous n'êtes pas des sous-enseignants. Ca veut dire que vous n'êtes pas un animateur, pas un éducateur mais un enseignant qui a passé un concours, qui a sa formation et qu'il est évident, qui ne sera pas toujours reconnu par les élèves comme leur enseignant titulaire. Les élèves sont habitués à leur référent, un remplaçant arrive avec d'autres méthodes, les élèves sentent aussi ce tâtonnement et qui peut expliquer qu'ils ne le considèrent pas en tant que tel. Mais je crois que le TR doit aussi se dire qu'il est un enseignant, soumis aux mêmes règles, aux dix compétences d'un professeur d'école et malheureusement, quand je vais en inspection, c'est bien souvent une préparation du jour de l'inspection que je vois. Lorsque je demande le cahier- journal pour savoir ce que le TR a fait depuis le début de l'année, bien souvent, je ne le trouve pas. Le TR se dit qu'il est remplaçant, qu'il ne va pas trop avancer dans le programme et qu'il fera plus de consolidation. Or, il faut avancer dans le programme, même lors d'un remplacement court car cela peut faire prendre du retard aux élèves. Le TR doit comprendre qu'il prend le relais, c'est comme l'enseignant de la classe même s'il y a un léger temps d'adaptation.
NL : Est-ce seulement du fait du TR ?
IEN : Je crois qu'il y a un travail à faire du côté des directeurs d'école pour à la fois mettre à l'aise le TR mais aussi pour vérifier cette continuité pédagogique car c'est son rôle pédagogique. Qu'il y ait, par exemple, un cahier de service que le titulaire puisse renseigner à la fin de sa journée, qui resterait dans la classe et avec lequel le TR pourrait s'appuyer. Là au moins, le relais pourrait se faire plus facilement.
NL : Donc, vous disiez que la reconnaissance de l'institution c'est valoriser le TR en lui rappelant qu'il est un enseignant à part entière avec les mêmes missions ?
IEN : Tout à fait. Quelque part, ils ont l'impression de ne pas être reconnus par leurs propres pairs. Parfois, ils arrivent dans des classes et les élèves leur disent que la maîtresse ne veut pas qu'on touche aux cahiers. Là, ils se disent qu'ils ne sont pas un enseignant comme les autres. Je crois que c'est tout ce travail de représentations qu'il faut faire à la fois du TR lui-même, du directeur d'école et de l'ensemble des enseignants.
NL : Y a-t-il des priorités sur la circonscription en matière de remplacement ?
IEN : Alors, lorsqu'il y a plus de remplacements à effectuer que de moyens, il faut faire des choix. Par période, il y a beaucoup d'arrêts, des épidémies de grippe ou autre et il y a des classes sans maître. Depuis l'an dernier, on peut mutualiser avec les circonscriptions voire même avec la circonscription ASH ; on peut se dépanner entre guillemets mais il peut rester des classes sans enseignants. La priorité est donc accordée aux classes de CP avec l'importance de la lecture et aux classes de CM2 qui préparent à l'entrée au collège. Donc, je demande à la secrétaire de privilégier ces deux niveaux. Ensuite, même si la maternelle est très importante, il y a les ATSEM et l'équipe peut s'arranger sans renvoyer les élèves chez eux. Ils peuvent attendre un ou deux jours en attendant que les moyens de remplacement se libèrent. Donc priorité aux CP et aux CM2.

NL : Autrement, quelle est l'exploitation possible de ces TR ?
IEN : Alors, je le dis aux directeurs mais on assiste presque à une auto censure. Je leur dis que leurs conseils de cycle ne sont pas suffisants, que le temps institutionnel n'est pas suffisant et qu'ils ont les TR comme moyen sur leur école de rattachement. Je leur dis de ne pas mettre en place de projet avec les remplaçants rattachés à l'école puisque, d'un moment à l'autre, cette personne peut partir pour effectuer un remplacement ailleurs. Donc, en terme de pérennité du projet, ça n'a pas de sens. Par contre, je dis aux directeurs de contacter le secrétariat quand nous avons des TR disponibles car on peut faire appel à eux pour remplacer des enseignants de tout un cycle de manière à laisser aux enseignants en poste les moyens de travailler en conseil de cycle sur le temps scolaire. Mais c'est très rare que les directeurs fassent cette demande et le constat que je fais, c'est que ce sont toujours les mêmes directeurs qui le demandent et qui l'obtiennent et peuvent l'obtenir six fois dans l'année. D'autres se plaignent de ne pas avoir de moyens mais ils n'ont jamais rien demandé.
NL : Est-ce un manque d'informations ?
IEN : Je crois que ce sont les habitudes. Comme on a toujours l'impression que l'inspection dira non, on n'a pas de moyens donc on ne demande plus et on se censure soi-même.
NL : Lorsque le TR est à son école de rattachement et qu'il n'a pas de remplacement, y a-t-il des choses qui sont mises en place dans ce cas-là ?
IEN : Alors, le TR ne peut pas être inclus dans un projet parce qu'on sait qu'il ne restera pas longtemps à son école de rattachement. Par contre, il peut être utilisé ponctuellement pour la journée pour aider un enseignant. Mais, je ne souhaiterais pas que le TR fasse partie d'un projet de décloisonnement pour des élèves en difficulté avec des groupes de besoins et qu'il ait un groupe parce qu'il va être amené à partir. Je comprends que ce serait utile de le faire, cette politique, je la mène dans un autre cadre avec des maîtres supplémentaires vraiment destinés à ce projet-là.
NL : Hormis les décloisonnements, y aurait-il des activités ponctuelles qui pourraient entrer dans ce cadre ?
IEN : Alors, le constat que je fais, c'est que même quand l'institution donne du pouvoir aux équipes pédagogiques, elles attendent quand même que ce soit l'inspecteur. Par exemple, pour l'aide personnalisée, les textes disent bien que cette organisation est du ressort du conseil des maîtres. Mais, on attend les directives de l'inspecteur. Bon, j'envoie une note de service mais je trouve que c'est presque un abus de pouvoir puisque les textes disent que c'est le conseil des maîtres qui doit l'organiser et en même temps, je sens que c'est une attente et ils sont contents que ce soit bien cadré par l'inspection. De plus en plus, j'essaie quand même que les écoles prennent leurs responsabilités et que l'équipe de maîtres, puisque les enseignants deviennent des chercheurs actuellement avec leur master, mettent en place des projets et donc trouvent leurs solutions. Donc, l'équipe pédagogique devrait pouvoir trouver toutes les utilisations ponctuelles du TR car, si on attend sur l'inspecteur pour tout dire ou faire, cela montre que les enseignants sont encore trop dépendants de leur hiérarchie.
NL : Avez-vous eu des remontées d'emploi du temps concernant cette utilisation des TR ?
IEN : Non, je ne l'ai pas exigé, je fais confiance aux directeurs. Mais, le garde-fou que je mets, c'est que le directeur ne doit pas utiliser le TR dans sa classe pour que lui-même aille travailler dans son bureau. Donc, j'insiste sur l'utilisation pédagogique.
NL : Existe-t-il une note pour les TR lorsqu'ils sont en école de rattachement ?
IEN : Non, je dis en réunion de TR, en début d'année, qu'ils ne sont pas là pour aider uniquement le directeur. Il faut qu'il y ait une rotation dans l'école parce que l'autorité du directeur passe aussi par-là, car si l'équipe se rend compte que le directeur s'accapare le TR, le directeur en subira les conséquences et créera des conflits. C'est au directeur de réfléchir à comment utiliser le TR de manière pertinente et équitable quand il est sur son école de rattachement et pas à la hiérarchie de le faire.
NL :Les caractéristiques d'une école peuvent-elles influencer les conditions du remplacement ?
IEN : Il y a certains TR qui ne veulent pas remplacer dans certaines écoles, préfèrent la maternelle ou l'élémentaire. Je ne rentre pas dans ces considérations car un enseignant est censé être formé de la PS au

CM2. Je laisse la secrétaire gérer mais à partir du moment où il y a une difficulté de ce type, je peux appeler le TR et lui demander personnellement de prendre la classe. Ce qui serait dangereux, ce serait de spécialiser les remplaçants par cycle car on ne peut pas prévoir qui sera absent donc pour la gestion des remplacements, ça poserait des difficultés. Donc, je suis obligé de rappeler les obligations de service du remplaçant.
NL : Donc, le niveau de classe peut jouer sur la motivation du TR à remplacer ?
IEN : Oui, tout à fait. Des fois, il y a des écoles qui fonctionnent bien, il y a un bon climat relationnel et d'autres écoles, on y va à reculons par rapport à la personnalité du directeur qui fait preuve d'autoritarisme, on ne veut pas y aller. Bon, on le sait, certains TR refusent d'aller dans certaines écoles et j'ai des échos par la secrétaire. Moi, en tant que supérieur hiérarchique, je n'entre pas dans ces états d'âme sinon, je ne gère plus rien. Bon, aussi, certains directeurs peuvent avoir une idée négative du TR en se disant qu'ils sont là par rapport à leurs indemnités. Cela fausse un peu la donne et ne favorise pas un bon climat. On se dit qu'il est payé plus pour un même travail donc on veut lui en demander plus. Certains TR aussi ne sont pas contents de remplacer dans leur école de rattachement car ils ne toucheront pas d'indemnités. Donc, cette représentation-là du TR comme le chasseur de primes fausse les relations entre TR et équipe en poste. J'ai aussi des enseignants en poste qui me demandent à devenir TR car ils voient cet enseignant qui passe d'école en école, qui n'a pas vraiment la responsabilité d'une classe, de préparations en continu car il peut être là que pour deux jours. Donc ça donne une impression de bohême, du TR peinard, voilà un poste très cool finalement. Cela dit en passant, je connais des TR qui sont très professionnels, à qui j'ai demandé de remplacer un enseignant défaillant pour l'année. Je sais aussi que je peux compter sur eux et qu'il ne faut pas penser que tout le monde a cette mauvaise représentation du TR.
NL : Avez-vous des remontées de directeurs d'école au sujet des TR ?
IEN : Il est très difficile au directeur d'école de dénoncer un collègue qui dysfonctionne car il a l'impression de trahir son corps. Par contre, je leur rappelle leurs obligations car, la priorité, c'est un enseignement de qualité pour les élèves. Lorsqu'ils ont un doute sur le dysfonctionnement du TR, ils commettent une faute professionnelle s'ils ne font pas remonter l'information. Mais, je sens cette réticence à le faire. Avec cette position inconfortable du directeur qui n'est pas le supérieur hiérarchique, ce n'est pas simple pour lui de faire remonter les dysfonctionnements.
NL : Les remontées sont de quel ordre ?
IEN : Administratif déjà. Certains TR qui arrivent très tard sur le lieu de remplacement ou très souvent en retard, je demande au directeur de me le signaler. Il y a des remontées d'ordre relationnel, c'est le rôle du directeur d'accueillir et de mettre à l'aise le TR mais le TR, lui-même, doit faire l'effort de s'intégrer. Là aussi, ça peut poser problème lorsqu'il reste dans son coin, ne prend pas part au projet d'école, ne veut pas s'investir ou n'ose pas prendre la parole surtout si le directeur n'assume pas son rôle relationnel.Ca peut être des remontées d'ordre pédagogique si le TR ne tient pas les élèves par exemple. Certains directeurs me disent qu'ils ne veulent plus de tel TR ou, au contraire, veulent celui-ci à tout prix.
NL : Pensez-vous que les directeurs soient formés à cet accueil et à cette intégration du TR ?
IEN : Maintenant, l'institution forme les directeurs d'école, il y a un stage suffisamment long et organisé la première année et malheureusement, dans ce dispositif, on n'a jamais de volet sur l'accompagnement du TR. Je crois que ça aurait été très bien de l'avoir pour, au moins, attirer l'attention du directeur sur cet accueil et quel fonctionnement aussi quand le TR est dans l'école de rattachement, comment l'utiliser au mieux. Mais, je crois que notre institution, malheureusement, considère pour certains aspects de la profession, qu'il va de soi, et que ce serait inné, qu'un directeur devrait pouvoir accueillir, c'est une question d'éducation, de bon sens et ça n'entrerait même pas dans le cadre d'une formation. Ce serait plus l'éducation et ce qui fait qu'on n'y pense même pas comme en maternelle où on n'apprend pas à travailler avec une ATSEM.
NL : Vous auriez des pistes de réflexion pour ce volet accueil en formation de directeurs ?
IEN : Je pense qu'il faudrait le mettre. Il faudrait que le directeur d'école prenne déjà conscience de ses responsabilités dans l'organisation de l'école vis-à-vis du TR. Par exemple, il doit s'assurer que les affichages soient présents dans chaque classe, ce que je ne trouve pas toujours en inspection et c'est son rôle.

Trouver un temps d'accueil pour le TR, lui parler de l'école, du milieu, du public, du fonctionnement et le soir, il pourrait présenter le TR à l'équipe par exemple. Il me semble que ce serait intéressant d'attirer l'attention là-dessus dans le cadre du module de formation initiale des directeurs.
NL : Quels sont vos critères d'évaluation pour les TR ?
IEN : Il est difficile d'aller inspecter un TR alors qu'il n'est là que pour deux jours. Je préviens le TR que je ne viens pas voir une prestation d'un jour. Il est évident qu'un TR ne sera pas évalué comme le titulaire. Il doit être bien conscient que je viens le voir depuis le début d'année jusqu'au jour de l'inspection. Donc, si on est au mois de mars, je viens l'inspecter de septembre à mars. Sur son cahier journal, je dois pouvoir voir les traces de prise en charge, de ce qu'il a fait. C'est un outil de mémoire, un guide qui permet de faciliter la communication avec le titulaire de la classe. En plus, ça laisse une traçabilité du travail et le TR peut réutiliser certaines séances l'année suivante s'il a le même niveau. Je viens voir aussi les outils qu'il possède pour une prise en charge rapide de la classe au cas où la passation ne peut pas se faire avec le titulaire. Il faut qu'il ait déjà une batterie d'exercices du cycle 1 au cycle 3 de manière à ce qu'il mette les élèves au travail, pour que le TR puisse prendre des repères pour s'organiser, regarder les cahiers, les affichages… et démarrer sa classe le plus rapidement possible. S'il arrive sans ces outils-là, il se met tout de suite en difficulté puisqu'il y aura de l'improvisation, du temps mort propice au désordre et il risque de passer un mauvais moment. Donc, je constate parfois des dysfonctionnements en inspection, quelques fois on n'a pas de cahier journal, pas ces outils de prises en charge. Je constate aussi des problèmes relationnels. C'est vrai que c'est le rôle du directeur d'accueillir et de mettre à l'aise mais je me dis aussi que le TR lui-même doit faire l'effort de s'intégrer. Je le vois en récréation, certains restent dans leur coin, cette réticence d'aller vers, ça dépend de la personnalité aussi, certains iront vers les autres ouvertement et d'autres TR, plus réservés, attendent que l'équipe vienne vers eux. Là aussi, c'est un dysfonctionnement relationnel surtout quand les directeurs n'assument pas ce rôle d'accueil. Donc, je tiens compte de tout cela en inspection.
NL : Par rapport au dix compétences, existe-t-il une modulation pour les TR ?
IEN : Alors, je dis aux TR que, si certaines disciplines ne sont pas ou peu enseignées par le titulaire de la classe, je leur conseille de le faire car les élèves en ont besoin, elles sont obligatoires et aussi ça peut être une entrée pour faire adhérer les élèves. C'est un élément que je prends en considération lors de mon inspection. En général, je lis aussi le dernier rapport d'inspection pour voir l'évolution entre le dernier rapport et ce que je vais voir. J'évite d'interroger le directeur au préalable sur sa relation avec le TR, j'y vais sans a priori. Par contre, je peux demander au directeur de participer à l'entretien, si l'inspection s'est bien passée, car il ne s'agit pas de mettre les enseignants en difficulté. Sinon, je peux rencontrer le directeur après l'inspection et lui faire un résumé de la situation, lui donner des conseils pour la prise en charge du TR en question et lui proposer de le faire travailler, s'il est en difficulté, avec une personne du même niveau par exemple.
NL : Ce que vous évoquez se passe pour des remplacements longs ?
IEN : Oui.
NL : Comment mesurez-vous la compétence 9 « accueil et intégration dans une équipe » lorsque le TR est là deux jours ?
IEN : Oui, c'est très difficile, c'est comme pour les NPS qui sont là par période, bon je passe par la direction d'école parce que, pour tout ce qui est éthique, je commence par demander est-ce qu'il reste aux réunions, est-ce qu'il arrive à l'heure, est-ce qu'il est courtois avec les parents. C'est vrai que là, en si peu de temps, on ne peut pas savoir. Je regarde aussi la capacité du TR à mettre en place une situation d'apprentissage et cela, je le vois à travers la séance du jour. Pour la capacité à innover, je vois dans sa façon de faire s'il emploie une pédagogie moderne, qui prend en compte les théories de l'apprentissage ou s'il emploie une pédagogie moyenâgeuse. Même si la séance est ratée, je ne regarde pas le résultat mais la démarche, je regarde s'il est dans la bonne direction.
NL : Mettez-vous des choses en place pour les TR en difficulté ?

IEN : C'est vrai qu'il m'arrive, pour les enseignants en difficulté, de les faire sortir de la classe carrément.A travers le comportement des TR, la secrétaire sait qui est sérieux, qui l'est moins donc je m'appuie aussi sur elle parce que c'est vraiment elle qui gère. Je lui dis, tant qu'il n'y a pas de problème, je ne veux rien savoir car je n'ai pas le temps pour cela. Maintenant, s'il y a un sérieux problème, il faut m'interpeller. A travers les problèmes que certains TR ont, je sais tout de suite, je n'ai pas besoin d'inspecter pour savoir comment ils travaillent. Déjà, je le sais par les directeurs qui demandent s'il n'y a pas quelqu'un d'autre à envoyer. Cela m'interpelle et j'attends ensuite que l'information m'arrive de manière concrète. Je peux alors programmer une inspection, sans que je dise au TR que l'information émane du directeur, en lui disant que je l'avais programmé dans mes inspections pour m'assurer de son fonctionnement. Si je me rends compte qu'il a des difficultés personnelles qui influent sur le pédagogique, je peux ne pas faire de rapport car je sens que c'est quelqu'un qui a des soucis personnels. Si la personne veut me parler, elle le fait ou pas et je la mets en relation avec la psychologue de la circonscription. La psychologue peut aussi l'orienter vers la cellule d'écoute du rectorat. Il m'est aussi arrivé de dire à la personne, je crois que ça serait bien que vous preniez un congé et le temps de vous soigner. Là, c'est des soucis psychologiques. Si ce sont des soucis d'ordre pédagogique et qu'il y a des remontées des parents, du directeur d'école, je programme une inspection. Je demanderai au directeur de mettre le TR en relation avec un collègue chevronné de l'école. Mais, il peut m'arriver, dans des cas très extrêmes, de sortir un enseignant en difficulté de sa classe lorsque les élèves sont en danger.
NL : Vous avez évoqué tout à l'heure une réunion d'accueil des TR en début d'année. Avez-vous d'autres outils sur la circonscription pour accueillir les TR ?
IEN : On a le vadémécum du remplaçant. Il y a eu aussi la création, il y a quelques années, d'un document lors d'une réunion de directeurs. On sentait cette nécessité de passation et il fallait créer des outils et ça, ce sont les équipes pédagogiques qui doivent le faire dans le cadre de leur politique avec leur remplaçant. Donc, un directeur nous avait emmené un outil qui servait de passerelle entre les TR et les titulaires et que nous avions un peu remanié et que tous les directeurs possédaient. Maintenant, est-ce qu'ils l'utilisent vraiment ? Je ne vérifie pas vraiment de manière continuelle si c'est utilisé. On a ces outils mais on a du mal à les faire vivre. C'était un document de synthèse du remplacement sur l'ambiance de la classe, son profil, le travail réalisé et les projets, les relations avec les parents, donc renseigné par le TR et à l'attention du titulaire de la classe pour faire la passation. Ce document avait été fait aussi pour attirer l'attention des titulaires de la classe sur les conduites à tenir en cas d'absence car on n'y pense pas toujours. Donc, il y avait un petit mémento sur les documents à tenir à disposition comme le cahier d'appel, les affichages obligatoires. Je sensibilise également les directeurs, lors des réunions avec eux, sur l'accueil des TR.
NL : Verriez-vous d'autres outils à mettre en place que ceux-là ?
IEN : Je crois que ce qui est important pour moi, c'est la formation des TR. Lors des animations pédagogiques, on est sur de l'animation de trois heures de temps et on a toujours tendance à oublier les TR, voire même le réseau. Il faudrait, en début d'année scolaire, profiter de ce temps pour penser une formation avec toutes les personnes ressources académiques car ils ont l'impression d'être des laissés pour compte, à la fois dans la formation mais aussi dans la considération, mais j'avoue que, moi-même, j'ai aussi tendance à les oublier.
NL : Vous disiez une formation en début d'année d'une semaine ?
IEN : Oui, ils sont encore disponibles en début d'année et que tous les TR de la circonscription mais aussi de l'académie puissent être formés. Le constat que je fais lors de mes inspections de TR, je vois beaucoup de consolidation donc on vient pour faire réviser et pas pour faire apprendre. Donc, il faut casser cela, il faut casser cette réticence à poursuivre les programmes et c'est par la formation qu'on peut le faire.
NL : Verriez-vous d'autres modalités dans ce stage ?
IEN : Alors, aussi sur les situations d'apprentissage, mettre en place des situations de découverte et ne pas rester dans une pédagogie de l'exercice, revoir ce qu'est une situation d'apprentissage.
NL : Et tout ce qui est adaptation au poste, la spécificité de la fonction, comment les envisageriez-vous ?

IEN : Je crois que, si on devait changer l'image des TR, cela passe par leur attitude lors de leurs remplacements parce qu'en général, il y a des TR très sérieux, mais on sent cette insatisfaction du titulaire quand il revient qui se dit, tiens j'ai l'impression d'avoir perdu du temps moi. J'ai raté une semaine et j'ai pris du retard dans mon programme. D'autres titulaires vont se dire, tiens je constate que le remplaçant a quand même avancé. Il y a des TR sérieux mais pas tous. C'est par le biais de la formation systématique, en début d'année scolaire, qu'il faut rassurer les TR en leur disant qu'ils ont la confiance de l'inspecteur. Parfois, ils se sentent mal accueillis, pas considérés et ça peut induire des comportements négatifs. Il faut leur rappeler que le directeur est le référent de l'école mais là aussi, il faudrait que le directeur d'école soit formé à comment accueillir, comment faire en sorte que le remplacement soit le plus efficace possible pour les élèves. On n'en n'est pas encore là, je verrai cette formation à la fois des directeurs et des TR et pourquoi pas ensemble.
NL : Et la prise en compte des besoins et des attentes des TR ?
IEN : On peut partir de leurs représentations, qu'attendez-vous de ce stage ? Bien souvent, on a une page blanche car c'est un stage à public désigné, ils n'ont pas demandé à venir en stage et ça peut être mal perçu. Mais je crois que c'est un exercice auquel il faut habituer les gens, qu'ils formalisent les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs pratiques, leurs besoins dans telle discipline etc. Au cours du stage, les formateurs doivent s'adapter à l'hétérogénéité du public, lister les remarques et répondre, au cours du stage, à des préoccupations spécifiques, singulières qu'ils n'auraient pas prévues dans la trame de leur stage. Chacun pourra partir avec le sentiment qu'on s'est occupé de lui et qu'on a répondu à ses préoccupations.
NL : Quel intérêt aurait un IEN à avoir une équipe de TR bien formés ?
IEN : Le souci que l'on a, ce sont les problèmes de mutation. On se dit, tiens, on va former des personnes ressources ne serait-ce que pour leur propre école mais on a du mal à le faire. Il y a aussi la difficulté de reconnaître ses propres pairs. Si c'est un conseiller pédagogique qui vient, l'institution lui donne une certaine légitimité. Si mon collègue au quotidien qui a suivi un stage, je crois que c'est déjà plus difficile cette reconnaissance entre pairs. Cela fait que l'enseignant même qui a été formé n'est pas trop enclin à le faire donc on a du mal à faire fonctionner ces dispositifs-là. Mais bon, il aurait été intéressant de bien former des TR. On aurait pris le temps, peut-être les deux premières semaines de l'année scolaire, quitte à laisser des classes sans maîtres car il faut se donner les moyens de sa politique, que l'on voit comment utiliser de manière ponctuelle les TR. Je ne souhaiterais pas que ce soit quelqu'un qui va fonctionner comme un RASED bis, qui va sortir un enfant de la classe qui a des difficultés et dont l'enseignant titulaire n'a pas le temps de s'occuper. Ce n'est pas au TR de faire ce travail mais ce serait plus de prendre les bons élèves, de leur permettre une petite guidance et de laisser le titulaire avec les plus fragiles car c'est lui qui les connait et les a au quotidien. Que ce soit institué dans toutes les écoles, qu'il y ait un planning pour toutes les classes et dès que le TR est là, il prend en charge les bons élèves et libère les enseignants pour s'occuper des élèves fragiles. Donc, je verrai une formation plus dans le cadre de la prise en charge des élèves en difficulté.
NL : Si j'ai bien compris, ce serait une proposition de formation sur un module bien précis type « prise en charge des élèves en difficulté » lorsque les TR sont sur leur école de rattachement et qu'ils n'ont pas de remplacements ?
IEN : Tout à fait.
NL : Et hormis cela, lorsque le TR est en remplacement, quel type de formation lui proposeriez-vous ?
IEN : On aurait pu avoir une autre entrée qui serait de créer des personnes ressources TR en fonction de leur formation universitaire ou leurs affinités car, là encore, on n'a pas de visibilité sur leur formation. Est-ce qu'il y a une licence, licence en quoi …donc en fonction de leur sensibilité, les former vraiment dans cette discipline-là. Ce TR pourrait être une personne ressource non seulement pour son école de rattachement mais aussi quand il arriverait en remplacement. On se dirait, tiens, voilà une école où il n'y a jamais d'arts visuels, bon dans le cadre du conseil de cycle, comment valoriser ses compétences, mettre en place un échange de services. Toutes les écoles auraient la liste des TR formés dans telle discipline et pourraient faire appel à lui, lors des remplacements s'il y a un projet chorale ou autre. Ca apporterait vraiment un plus et ça

valoriserait les TR. Mais, comme les TR sont amenés à partir, ça serait plus, lors des conseils de cycle, que le TR pourrait former des enseignants. Ca les valoriserait et ils prendraient, un petit peu, le relais de la formation.
NL : Quel impact cela aurait-il au niveau de l'académie que d'avoir des TR bien formés ?
IEN : Bien sûr, je plaide d'abord pour ma circonscription mais on peut avoir une politique académique pour cela. Dans le cadre du PAF, qu'on puisse prévoir cette formation-là pour tous les TR sur une semaine ou quinze jours, que ce soit bien pensé, en les spécialisant dans un domaine de manière à dynamiser l'enseignement des disciplines qui font défaut. Par exemple, en Histoire-géo, j'assiste à des rares séances, on évite de les présenter à l'inspecteur et les rares séances que je vois sont de la lecture du manuel. On aurait pu s'appuyer un peu sur les TR pour redynamiser ces disciplines dans les écoles telles que la musique, les arts visuels, l'EPS, l'Histoire-géo, l'Histoire des arts.
NL : Et, en termes de taux de remplacement ?
IEN : Les TR ne sont pas beaucoup dans leur école de rattachement, il y a toujours des remplacements à faire. Je trouve encore que le taux d'absentéisme est important dans la circonscription ainsi que dans l'académie de Guadeloupe. Je compare à des académies de France d'où je suis revenu, on a l'impression qu'on est plus facilement malade en Guadeloupe que dans la région parisienne, par exemple.
NL : Est-ce que, justement, une formation adaptée pourrait améliorer le taux de remplacement et diminuer cet absentéisme ?
IEN : Je crois que, quelque fois, il y a un effet pervers. Quand l'enseignant en poste voit le TR sur son école de rattachement, il se dit, tiens, il n'a pas de remplacement, je vais me mettre en congé et il prendra ma classe. C'est peut-être inconscient, quelque part, mais il y a cela déjà, cette mentalité à changer. Je trouve encore qu'il y a beaucoup de congés. Ma femme qui est PE, dès qu'elle a un petit rhume, est prête à s'arrêter alors que moi, il faut que je sois vraiment alité pour ne pas travailler. Elle me dit, ça se voit que tu es inspecteur, moi je ne vais pas mourir pour l'éducation nationale. Bon, c'est dans la mentalité.
NL : Donc, c'est avant tout révolutionner les mentalités face au travail ?
IEN : Oui, c'est cela. Et, quand je vois un autochtone, qui connait la problématique du pays, avec le chômage endémique, où on a peu de perspectives pour la jeunesse, je crois qu'il faut se sentir engagé. Et quelques fois, je vois des hexagonaux, si je peux m'exprimer ainsi, qui sont beaucoup plus engagés pour la cause des guadeloupéens autochtones et ça, ça m'interpelle. C'est ce manque d'engagement. Autant on a de l'ambition pour ses propres enfants et je trouve qu'on n'a pas assez d'exigences et d'ambitions pour ses élèves. Je me dis, au-delà des élèves, c'est le pays, on a besoin d'une élite, de cadres locaux, la Guadeloupe ne va pas importer tous ses cadres alors qu'on est dans un pays du chômage.Ca, c'est comme un cri du cœur. Ca passe aussi, peut-être, par la formation. Mais, je crois qu'il faudrait une politique académique, qui partirait du rectorat et se déclinerait dans les circonscriptions, qu'on sente que c'est une préoccupation du système. Le Recteur arrive, il va repartir et on est toujours dans l'attente de décisions. Par exemple, sur les journées de récupération, on attend une position académique et chaque circonscription fait à sa sauce. Ici, on a toujours peur et les syndicats qui en demandent toujours plus alors que, pour moi, le système, ce n'est pas plus de moyens qui feront bouger les choses. On pourrait attribuer trois maîtres supplémentaires dans les écoles, si on ne change pas les pratiques pédagogiques, les enseignants supplémentaires ne feront pas avancer quoi que ce soit, j'en suis persuadé. On peut avoir dix élèves, tout le monde sera content mais si je ne change pas ma pratique pédagogique, ça ne changera rien alors que si j'ai une bonne pratique pédagogique, je peux faire avancer les vingt-cinq élèves. Je crois que ce sont les problèmes de fond qu'il faudrait traiter avant tout pour faire avancer les choses.
NL : Très bien, je vous remercie, l'entretien est terminé.

Annexe 15 : retranscription de l'entretien avec le coordonnateur de la CREFOC

NL : Quel est votre rôle au sein de la CREFOC ?
C : Je suis professeur des écoles et, depuis trois ans, affecté à la CREFOC, sur la base d'une lettre de mission qui précise ma charge de travail. Elle concerne la mise en place et le suivi des formations, la participation à la rédaction du cahier des charges des formations, les questions relatives à l'ingénierie de formation depuis la conception jusqu'à l'évaluation. Je dispose de 100% de mon temps pour faire ce travail. Je resterai prudent pendant l'entretien. Pour définir ma position, je délivrerai des informations de manière objective et certains documents que vous m'avez demandés doivent faire l'objet d'un accord avec mon supérieur hiérarchique. Cela signifie que, si je manifeste une certaine hésitation pour certaines questions, ce sera lié à cela, d'accord. Je resterai donc objectif sur les grandes généralités.
NL : Pourriez-vous me décrire la mise en œuvre du dispositif de formation des TR ?
C : Alors, il y a une commande académique qui se formule sous l'autorité du Recteur et qui est la suivante : il s'agit d'un stage de professionnalisation des titulaires remplaçants dans lequel vous allez devoir travailler sur les instructions officielles, à partir des priorités académiques, sur une demande qui est simple, c'est apporter des outils et une valise au TR pour lui permettre d'être au plus près des besoins du terrain. Il y a une dimension pragmatique pour ces stages TR. Cette commande académique est adressée à l'ensemble des personnels de formation qui interviennent au cours de ces stages, les personnes ressources, les conseillers pédagogiques de circonscription et les conseillers pédagogiques départementaux. On a une contractualisation très claire en matière d'informations et de directives adressées à ces personnels de formation. Par exemple, l'année dernière, en fin d'année, sous l'autorité de l'IENA, monsieur Solano, six personnes ont été convoquées et les éléments que je viens d'exposer leur ont été exposés très clairement. Cette formation, qui a eu lieu au mois de septembre, comportait douze heures par stagiaire. Elle a été la même que celle d'il y a deux ans sauf qu'elle s'est enrichie de champs disciplinaires plus variés. Il y a bien une dimension pragmatique dans la commande académique qui est affichée. Les termes de valise, d'outils, de mallette apparaissent constamment lorsque l'on traite de cette formation-là.
NL : Existe-il une prise en compte des attentes et des besoins des TR lors de la mise en place de ces formations ?
C : Non, la formation aujourd'hui reste une formation descendante mais au cours de la réunion dont je viens de parler, cette question-là a été abordée de front par l'ensemble des présents. S'il faut une commande académique clairement affichée, il faut pouvoir en même temps recueillir les éléments de demande auprès des personnels concernés. Donc, on est là sur une réflexion qui consiste à dire comment concilier une demande académique qui doit pouvoir s'exercer mais avec une prise en compte des stagiaires. Cette réflexion est en cours, on est sur un chantier. Le champ de la formation dans notre académie, d'une manière générale, tend à se professionnaliser pour qu'on soit plus efficient, pour qu'il y ait une montée en compétence des professionnels de la formation, tout cela dans un même but : la réussite de nos élèves. On aimerait que les stagiaires soient informés en amont et qu'ils ne découvrent pas, de manière soudaine, des contenus du stage auquel ils n'ont pas participé. Cette réflexion-là est la nôtre aujourd'hui et nous préoccupe.
NL : Comment les formateurs intervenant dans les stages TR sont-ils informés de la commande du stage ?
C : Avant la mise en place du stage, ils sont conviés, les grandes problématiques du stage sont exposées, la commande académique est clairement signifiée et il est demandé à ces personnels de faire remonter, avant le stage, un document créé par la CREFOC dans lequel on retrouve les différents éléments tels que les objectifs et l'intitulé du stage, le déroulement, les perspectives et puis une case remarque où le formateur peut y inscrire ce qu'il souhaite dire pour la formation.
NL : En fin de stage, y-a-t-il un document d'évaluation du dispositif de formation remis aux stagiaires par les formateurs ?
C : Il y a une grille d'évaluation académique élaborée par l'équipe CREFOC qui est proposée.

NL : J'ai eu des entretiens avec des TR qui m'ont affirmé ne pas avoir eu ce document en stage. Comment l'expliquez-vous ?
C : Sur la question des évaluations de stage, nous avons des efforts à faire. Mais, la situation qui est la nôtre, peut se comprendre au regard de la charge de travail que cela représente. Si les documents de stage ne sont pas traités, c'est que ça consomme un temps et une énergie considérable. On ne peut pas décemment penser qu'on pourra faire une analyse à partir de productions papier crayon. Il faut absolument que nous passions à une phase d'automatisation et d'informatisation du recueil des données après stage. Mais ça pose un problème technique très simple. Si je fais une évaluation à chaud, ça veut dire que tout le monde dispose d'un ordinateur pour saisir les données sur le lieu du stage. Ca bouffe du temps sur le temps de formation même si on est très efficient pour la collecte des données. Si on veut être plus efficace et rapide, cela veut dire qu'on envoie le fichier après le stage aux formés et on est sur un autre type d'évaluation. De toute façon, il faut bien voir qu'avec le nombre de formations que nous mettons en place, le traitement manuel fait qu'on aura toujours du retard à ce niveau-là.
NL : Et si vous aviez un logiciel qui traitait les données ?
C : C'est exactement sur ce champ-là que nous sommes aujourd'hui. Il y a une plate-forme collaborative qui s'appelle Performance, qui permet de faire un premier traitement en termes de présences etc… Ce que l'on veut faire, nous, c'est quelque chose de plus sophistiqué par la maîtrise d'un logiciel, Interview je crois, qui permettrait de faire des choses beaucoup plus intéressantes. On pourrait mettre à disposition toutes espèces de données, y compris une grille d'évaluation, le formé pourrait remplir la grille et on adosserait à cette grille un traitement informatisé avec le logiciel qui permettrait de sortir des données quantitatives. Donc, on a des montées en charge à opérer sur différents domaines, techniques quelques fois et parfois plus pédagogiques. On gagnerait un temps considérable et l'évaluation des stages serait plus facile à envisager. Il est impératif qu'on fasse mieux sur la question des évaluations des dispositifs. Mais, nous avons une grosse difficulté à évaluer avec le traitement en mode manuel. Je ne suis pas étonné que vous m'en parliez et j'essaie de faire un effort pour qu'on ait des éléments d'évaluation de stage. On a, là, un vrai et gros chantier qu'il faudra prendre à bras le corps. On a des signes qui témoignent que ce sera traité puisque, cette année, cette question de l'évaluation sera dans le cahier des charges de la formation. Sinon, il y a une modalité qui reste non conventionnelle, c'est tous les échanges que j'ai pu avoir avec les formateurs et quelques formés. Donc, je ne suis pas du tout surpris par ce que je peux entendre et les retours sont parfois sévères. J'ai au cours de ma carrière été membre de la commission de suivi et de préparation du PAF et c'est un des éléments qui a joué dans mon recrutement sur ce poste à la CREFOC car j'avais déjà une expérience sur la façon dont les choses se montaient. C'est vrai qu'il faut être très attentif sur les demandes de formation et sur les besoins de formation. En effet, c'est vrai qu'on voit des gens très à l'aise en mathématiques et demander un stage en maths. Il faut, à partir de la demande formulée par un stagiaire, arriver à l'expression de ses vrais besoins et cela, c'est un vrai travail.
NL : Dans combien de temps ce système informatisé serait opérationnel selon vous ?
C : Il faut du temps. Je veux bien croire, que d'ici trois à quatre ans, entre la mise en place du logiciel, la maîtrise de l'outil informatique par les collègues, on aura des éléments pour apprécier l'évaluation des dispositifs et la mesure des effets d'une formation sur les changements de pratique. Le souci, c'est qu'on a une majorité écrasante d'enseignants qui n'utilisent pas leur adresse mail académique.
NL : Ne faudrait-il pas communiquer sur cela, sur la remontée des besoins réels des enseignants ?
C: C'est ce que l'on fait en ce moment. On est sur un chantier énorme avec la plateforme Performance. L'avantage d'une plateforme collaborative, c'est que le stagiaire reçoit dans sa boîte un lien qu'il suffit d'activer pour arriver sur le lieu où il fera entrer des données. Mais, il y a une politique de communication à mettre en œuvre sur la question, très certainement sur le portail académique et dans le journal de l'académie Liaison. L'analyse des concepts « demandes et besoins » est très importante. Il peut aussi y avoir des demandes formulées par les stagiaires qui peuvent être éloignées de leurs véritables besoins. Le discours qui revient de manière récurrente sur la formation, c'est qu'il faut améliorer et changer les pratiques. Si ce

discours est pertinent, la question du passage de la demande formulée aux besoins réellement à satisfaire doit être une priorité absolue sinon les pratiques ne changeront pas.
NL : Quelles seraient vos éventuelles suggestions d'amélioration ou d'évolution du dispositif ?
C : Alors, en effet, les TR demandent des formations recettes, très pragmatiques, mais si on regarde la différence entre demandes et besoins, est-ce que pour transformer les pratiques, c'est ce qu'il convient de faire ? C'est pas sûr et j'ai tendance à me dire, oui, il faut fournir des ressources mais ça ne sert à rien de dépenser de l'argent pour fournir des ressources aux stagiaires. Il y a tout sur internet, les formateurs peuvent fournir des webographies, des biographies. En formation, il faut donner les moyens au TR, d'assumer sa fonction de généraliste. C'est, j'arrive dans des situations diverses et variées, comment je réagis. Autrement dit, il faut développer le profil théorique du TR, c'est le discours que j'essaie de faire passer auprès de Mr Solano. Il faut que le TR développe un profil tel que, dans un coup d'œil, il puisse analyser la situation, prendre appui sur ses observations, dégager un plan de travail, rebondir sur une situation inédite mais cela ne s'apprend pas en apportant de la ressource aux enseignants. C'est donner aux TR des moyens de se spécialiser sur la généralité. C'est assurer, d'un côté, de la ressource, des outils qui peuvent être à disposition sans aller nécessairement en formation. C'est, d'un autre côté, oublier le côté pragmatique des formations et assurer une identité professionnelle au TR où ses capacités d'analyse, son envergure théorique est suffisamment assise pour qu'il puisse faire face à toutes les situations. Le TR, c'est un pédagogue en situation de danger permanent, il faut lui donner les moyens d'assumer cette identité-là. C'est quelqu'un qui mouille sa chemise tout le temps sur des distances très courtes. Ce n'est pas évident en terme d'agilité d'esprit, de souplesse, de pertinence, d'analyse. Il y a, selon moi, un profil théorique TR. Il me semble qu'il faut être costaud d'autant qu'on est soumis à la critique plus facilement. Il faut une grande capacité d'analyse couplée avec des capacités d'inventivité. La formation devrait aussi se centrer sur les logiques d'apprentissage. Ce qui me parait important, c'est qu'on donne les moyens au TR de se servir des cahiers des élèves pour mesurer où en est l'enfant dans une logique de structuration de séquence d'apprentissage. A quel moment de la construction de la compétence suis-je, qu'est-ce qu'une séquence d'apprentissage, quels sont les éléments sur la production d'un élève qui me renseignent sur le moment où en est l'enfant dans son parcours d'apprentissage. Après, quand l'enseignant sait faire cela, il a sa boite à outils, il s'adapte. C'est comment rendre lisible le parcours d'apprentissage d'un élève pour continuer une situation d'apprentissage surtout quand le PE en poste n'a rien laissé en terme de progressions ou de cahier journal. Il faudrait également envisager la question de la connaissance des textes, des instructions, des orientations mais aussi des droits et des devoirs des TR. Il faudrait que le TR sache aussi sur quels éléments d'informations il doit se pencher quand il arrive dans une école. C'est ce que j'appelle les conduites professionnelles.
NL : Donc, vous disiez assurer une identité professionnelle au TR en développant ses aptitudes d'analyse, de créativité, être capable de s'appuyer sur une séquence d'apprentissage… Cette construction d'une identité professionnelle pourrait-elle modifier les représentations du TR sur sa propre fonction et celle des équipes en poste selon vous ?
C : Il y a un discours académique très simple qu'on peut véhiculer qui est le suivant : comme tout enseignant, vous exercez un métier difficile. La difficulté de votre situation est sans doute plus accrue au regard du peu de temps que vous avez pour prendre des informations pour ajuster votre pratique. Tout le monde est conscient que votre boulot ne consiste pas à faire de l'occupationnel, et en premier lieu, les directeurs d'école. Vous n'êtes pas là pour donner des exercices aux élèves en attendant que leur enseignant arrive. Il faudrait que les enseignants en poste soient au fait que ce n'est pas leur classe car on y est investi affectivement et c'est difficile. Mais, ça signifie qu'il faut travailler sur la relation TR/PE en poste. J'ai vu qu'il y a des enseignants en poste qui laissent tout de A à Z, une espèce d'angoisse que leur classe leur échappe ou que leurs élèves soient entre de mauvaises mains et cela met mal à l'aise le TR qui est privé de ses moyens de liberté. Il faudrait penser à une forme de transition entre TR et PE en poste. Il faudrait aussi que, dans la formation des directeurs, il y ait un module sur la transition à faire entre le titulaire en poste et le

TR. Je crois que la valorisation du TR passera par des choses très efficientes, que lorsque l'enseignant en poste reprendra sa classe, il se dira, ah lui, il m'a fait un travail formidable. Mais là, on touche aussi à un autre problème, c'est celui de l'articulation entre les formations de circonscription et les formations départementales. Ces formations doivent se faire en relation l'une avec l'autre pour une meilleure cohérence dans les dispositifs de formation.
NL : Très bien, je vous remercie, l'entretien est terminé. Je vous informerai de la suite de cette recherche.

Annexe 16 : retranscription de l'entretien avec une conseillère pédagogique

NL : Comment était libellée la commande de stage pour les TR à votre époque ?
CP : On me disait voilà, tu auras les TR en maths en début d'année, monte-moi quelque chose. J'essayais de m'adapter, d'anticiper sur le public que j'allais former, sur leurs besoins et j'essayais de concocter quelque chose.
NL : Vous me dites on me disait, pouvez-vous préciser de qui émanait la commande ?
CP : De l'IENA.
NL : Les objectifs du stage étaient-ils libellés ?
CP: Non, je montais le stage moi-même, je devais faire en quelque sorte l'ingénierie du stage au niveau des contenus et des objectifs.
NL : Pourriez-vous me décrire le dispositif de formation des TR au moment où vous y étiez formatrice ?
CP : A l'époque, j'étais chargée de former les TR sur deux jours. On profitait des premiers jours de l'année scolaire pour former les TR car ils n'avaient pas encore de remplacements en début d'année sauf pour certains qui étaient affectés, dès la rentrée, sur des congés maternité ou autres. Moi, je cherchais à leur fournir, ce que je pouvais appeler à l'époque, la valise du remplaçant en mathématiques. Alors, on faisait la résolution de problèmes en élémentaire, le calcul mental à tous les niveaux, la géométrie, les nombres et j'abordais les activités qui pouvaient être porteuses de sens mais sans que ça se raccroche obligatoirement à une progression déjà établie, un petit peu en décroché. On avait un temps pour la maternelle, on travaillait sur les rituels et sur tout ce qui pouvait être déconnecté d'une progression. Je faisais un travail spécifique sur la maternelle avec des thèmes tels que comment travailler en ateliers, quels sont les jeux de logique, les algorithmes que l'on peut utiliser etc… En fait, qu'est-ce que qu'un enseignant peut amener en terme d'apprentissage qui soit nécessaire mais pas obligatoirement dans une logique de l'enseignant de la classe. Donc, c'est un peu comme cela que je travaillais avec eux, sur ces deux jours qui étaient fort peu, mais que j'essayais de combler comme cela en leur disant « voilà comment vous pouvez faire quand vous arrivez dans une classe ». C'était ma façon personnelle de fonctionner lors de ces stages TR.
NL : C'était deux jours avec les mêmes TR et exclusivement en mathématiques ?
CP : Oui c'était comme cela à l'époque. Et il me semble que c'était deux jours en maths et deux jours en français pour les TR.
NL : Etiez-vous seule à former les TR en mathématiques lors de ces stages ?
CP : Non, j'étais conseillère pédagogique à l'époque et il pouvait y avoir des personnes faisant partie du groupe académique en mathématiques qu'on appelle des personnes ressources et des animateurs mathématiques de circonscription.
NL : En dehors des contenus en mathématiques, donc des réactualisations de connaissances, abordiez-vous d'autres contenus utiles au TR ?
CP : C'est-à-dire ? Précisez votre question.
NL : Y avait-il une occurrence par exemple sur « Que faire lorsque l'on est dans son école de rattachement ? ».
CP : Non, je n'avais pas cette préoccupation parce que j'étais vraiment ciblée sur les mathématiques.
NL : Y avait- il un temps d'analyse de pratiques des TR?
CP : Un petit peu sauf que ça a toujours été trop rapide à cause de la durée du stage trop courte.
NL : Y avait-il de la mutualisation de documents ?
CP : Non, c'était moi qui en donnais car, sur deux jours, c'était trop court pour qu'on puisse aller vraiment à une production commune d'outils. Il m'est arrivé de le faire dans des stages de circonscription d'une semaine, dans des stages de bassin, d'aller jusqu'à la production d'outils mais sur les stages de TR, c'était difficile parce que je n'avais pas suffisamment de temps. Donc c'était plutôt de la collecte d'outils.
NL : Y avait-il un module de communication du type « Avec qui prendre contact en arrivant dans l'école? ».

CP: Non, je ne l'ai jamais fait. Cela ne veut pas dire que si la question a été posée, je n'ai pas eu à y répondre parce qu'il y a toujours des questions, au début du stage ou en fin de stage, que les TR posaient mais ça n'était pas vraiment ciblé dans les contenus.
NL : Y avait-il un module sur des traces écrites possibles à laisser dans les classes lorsque le TR a terminé son remplacement ?
CP : On en parlait de manière informelle. Je leur disais, ce n'est pas parce que le titulaire de la classe ne vous a rien laissé que vous ne pouvez pas laisser quelque chose. Je ne sais pas si c'était suivi des faits et on n'avait pas le temps d'élaborer ce type de documents dans le stage.
NL : Preniez- vous en compte les attentes et les besoins des TR ?
CP : J'avais pour habitude de commencer tous mes stages par une heure et demie pendant laquelle les stagiaires discutent entre eux et je fais, ce qu'on appelle, un cercle d'échanges. C'est très libre, ça peut être sur les attentes du stage ou simplement ce qu'on sait faire, ce qu'on ne sait pas faire, ce qu'on doit savoir faire. C'est un échange de pratiques et, à ce moment-là, je recueillais un petit peu les éléments récurrents, j'essayais de ressentir ce qui pouvait aller dans le sens de ma prévision de stage parce que je n'attendais pas ce matin-là pour préparer mon stage. J'avais anticipé et j'avais pensé qu'il y avait certains sous domaines en mathématiques qui permettaient de rentrer plus facilement dans une classe sans qu'on ait obligatoirement les outils de l'enseignant qu'on venait remplacer. Donc, j'avais ciblé un certain nombre de thèmes comme ça, le calcul mental, la résolution de problèmes, des jeux mathématiques pour que les enfants soient occupés intelligemment, pour que ce ne soit pas de l'occupationnel ou bien du « ouvrez vos fichiers, où en êtes-vous », le temps pour l'enseignant de prendre ses repères. Souvent, on sait que le titulaire de la classe n'a pas laissé de cahier journal, de progressions donc j'avais cherché à aller dans ce sens-là avec eux. J'essayais de brasser large et de trouver à quels moments je pourrai faire passer des éléments de réponse. Pendant le stage, j'essayais de répondre au maximum aux questions ou aux préoccupations qui étaient abordées dans le cercle d'échanges.
NL : Remettiez-vous également, en début de stage, un questionnaire pour évaluer les attentes et besoins des TR ?
CP : Non, c'était plus à l'oral. Il pouvait m'arriver de leur demander par écrit leurs attentes et leurs besoins mais ce n'était pas un écrit formel. Je le gardais et il me permettait de mieux m'adapter lors du stage.
NL : Y-avait-il une évaluation du dispositif de formation par les formés ?
CP : A la fin du stage, on faisait le tour des questions qui avaient été posées en début de stage puis on essayait de voir si on avait répondu à tout. A ce moment-là, je disais « est-ce que vous avez eu réponse à toutes vos questions ? » et éventuellement, je pouvais compléter par un envoi de documents ultérieurs, soit des banques de problèmes, des jeux mathématiques, des choses comme cela. Je remettais déjà des documents pendant le stage et ceux que j'envoyais après correspondaient à des demandes plus particulières que je n'avais pas pu traiter. Il m'arrivait aussi de remettre un questionnaire que j'ai conçu moi-même pour voir la satisfaction des stagiaires sur les contenus du stage, ma façon de procéder etc…
NL : Faisiez-vous des remontées de stage au niveau de la CREFOC ?
CP : Le questionnaire, je le gardais pour moi sauf que je pouvais faire un compte-rendu du stage mais au niveau des contenus du stage que j'avais fait, des présences et de la tenue du stage. Il n'y avait pas de partie évaluative dans ce retour mais simplement informative sur ce qui c'était passé.
NL : Ce compte-rendu de stage était-il obligatoire ?
CP : Je vous parle de mon époque, moi je considérais que, si je faisais quelque chose, il fallait que j'en rende compte. Chaque fois que je peux rendre compte, je le fais mais plutôt à ma circonscription et pas nécessairement à la CREFOC. Je remettais à la CREFOC les feuilles de présence, les notes de frais, la partie administrative et les contenus pédagogiques. Je pouvais informer celui qui m'avait commandé le stage, en l'occurrence l'IENA, je lui disais voilà vous m'avez commandé un stage de deux jours avec les TR, voilà ce que j'y ai fait. Il y avait tant de présents, c'était une analyse pédagogique de l'action mais pas une évaluation

en terme de satisfaction des collègues. Je n'allais pas dans cette dimension-là, je le gardais pour moi, pour améliorer éventuellement ma posture ou mon discours pour les futurs stages.
NL : Auriez-vous des suggestions d'amélioration ou d'évolution du dispositif à me proposer pour les TR ?
CP : Bien évidemment, que les stages soient plus longs. Et aussi, rencontrer les TR avant le stage, peut-être en fin d'année scolaire, pour préparer le stage de la rentrée suivante afin d'avoir une idée de leurs réels besoins. Peut-être ne pas mettre tous les TR en bloc sur deux jours mais plus cibler par rapport à leurs besoins pour avoir des formations beaucoup plus denses sur un domaine en particulier qui les intéresserait, où ils se sentiraient plus en faiblesse et où on serait plus efficace à mon avis. En stage, on a des formés, c'est un peu du saupoudrage, on essaie de faire au mieux, de les intéresser mais ce n'est pas facile d'intéresser tout le monde sur deux jours sur une discipline énorme comme ça. Si au départ, on organisait des modules sur des sous-domaines où les TR pourraient s'inscrire en fonction de leurs manques, ce serait plus bénéfique. A charge pour l'institution de dire aux TR, vous avez déjà fait ce stage, ne le redemandez pas, allez plutôt vers un autre module. Il y en a qui sont peut être assez armés en calcul mental et qui voudraient un module sur la maternelle donc le choix entre plusieurs modules pour les TR, qui pourraient se dérouler à divers endroits, me semble plus efficace. Donc, c'est davantage cibler les besoins et puis organiser des petits groupes de TR au lieu de faire un seul paquet de TR avec les mêmes modules imposés.
NL : Bien, je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé, l'entretien est terminé.

Annexe 17 : exemple de fiche de liaison

FICHE DE LIAISON
DU REMPLACANT VERS LE MAITRE TITULAIRE

Melle, Mme, M ……..
TR rattaché à l'école de …….circonscription de ……
En cas de besoin d'un renseignement omis sur cette fiche : tél : ……
Mail : ……

Remplacement effectué dans l'école : ……..
Classe de Melle, Mme, M :
……
Niveau(x), effectifs :
…….
Date(s) du remplacement :
……..

BILAN DU REMPLACEMENT

Relations / Incidents / Informations / Remarques …	
Les élèves	
Les familles	
Les collègues	
Les Intervenants	
L'ATSEM, AVS….	
Accident (s)/ hygiène / Sécurité	
Autres	

BILAN DES APPRENTISSAGES

Maternelle			
Domaines travaillés et réalisations		Travail achevé	
		oui	Non (ce qu'il reste à faire)
Langage			
Découvrir le monde			
Agir et s'exprimer avec son corps			
Percevoir, sentir, imaginer, créer			
Devenir élève			

Difficultés ou remarques pédagogiques particulières :

BILAN DES APPRENTISSAGES

élémentaire			
Domaines travaillés et réalisations		Travail achevé	
		oui	Non (ce qu'il reste à faire)
Français			
Math			
LVE			
EPS			
Sciences /Techno / Découverte du monde			
Histoire / Géo/ DDM/ instruction civique et morale			
Arts (visuels, histoire des A) / Musique			
Difficultés ou remarques pédagogiques particulières :			

Repéré à pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82.../**guide**_pour_le_**remplacant**-2.doc

Annexe 18 : les diverses situations de remplacement

Comment concilier CONTINUITE et RUPTURE selon les diverses situations de remplacement ?

	CONTINUITE	RUPTURE
Remplacement court absence prévue	**PRIORITAIRE** Conduire ce qui a été prévu par l'enseignant	Possibilité de jouer la rupture sur la mise au travail, le rapport humain
Remplacement court absence non prévue	S'appuyer sur l'emploi du temps et les outils des élèves, les affichages …**Travailler plus la révision, la mémorisation** que l'approche de nouveaux concepts	Si 2 ou trois jours, possibilité de lancer la rupture en travaillant sur des **mini-projets** : jeux d'écriture, défi math, projet sciences, création d'une danse, d'un dessin…pour le retour de la titulaire…
Remplacement +d'1 semaine, absence prévue	**PRIORITAIRE** Respecter la programmation et les séances prévues par l'enseignant. Respecter les habitudes de travail	L'enseignant n'a certainement pas préparé « toutes les fiches », profitez-en pour introduire de nouveaux supports, des démarches qui sont « de votre style »
Remplacement +d'1 semaine, absence non prévue	Prendre contact si possible avec la titulaire de manière à envisager les notions à travailler. Sinon s'appuyer sur l'emploi du temps et les outils des élèves, les affichages…Vous connaissez aussi bien que le titulaire les programmes…lancez-vous	Mettre en œuvre de courts projets qui déboucheront sur une production finale qui servira de lien avec le collègue titulaire de la classe. Favoriser la différenciation pédagogique.
Remplacement long	Garder à l'esprit la nécessaire continuité pour l'équilibre des enfants mais vous êtes là pour longtemps alors vous allez pouvoir faire des changements « progressivement et dans la douceur »	**PRIORITAIRE** On ne peut pas enseigner plusieurs mois dans les pantoufles d'un autre… Toutes les modifications que vous ferez seront toujours justifiées et les résultats des élèves en attesteront…

Repéré à pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82.../**guide**_pour_le_**remplacant**-2.doc

Annexe 19 : le classeur du remplaçant

Inspection de l'Éducation Nationale - circonscription de Vénissieux Nord

68 avenue du Docteur Georges Lévy - 69200 Vénissieux -

tel : 04 78 76 02 24 Fax : 04 78 74 43 56 e-mail : ce.0694009h@ac-lyon.fr

Classeur du remplaçant

(Note de service de l'Inspecteur d'Académie)

Ce classeur fait partie des documents obligatoires de la classe. Il vise à informer le titulaire remplaçant qui peut être amené à remplacer un maître sans que parfois une rencontre ait pu être possible.
Ce classeur comporte plusieurs éléments :

1. Des informations relatives à l'école

a) Constitution par le **Directeur** et par **l'équipe d'école**, d'un dossier destiné à présenter les principales caractéristiques de l'école.
Ce dossier, conçu comme le descriptif de l'école doit pouvoir être fourni, non seulement aux titulaires remplaçants, mais à **tout enseignant** débutant ou non, **nouvellement nommé dans l'école**, ainsi qu'à tout partenaire de l'école.

Dans ce dossier de présentation, figureront des données relatives :

- à la politique générale de l'école
  - le projet d'école
  - les actions mises en œuvre pendant l'année scolaire
  - le règlement de l'école

- à l'organisation pédagogique :
  - les progressions générales à l'intérieur de l'école, pédagogiques par cycles, par discipline
  - la liste du matériel collectif et de la documentation commune
  - les instructions concernant certains enseignements, comme la natation, l'EPS, les arts plastiques, la musique, les langues vivantes enseignées dans l'école
  - le rôle et l'organisation des A.T.S.E.M. (écoles maternelles)
  - la réglementation concernant les sorties scolaires

- à l'organisation matérielle :
  - plan d'évacuation des locaux
  - planning d'utilisation des installations sportives, de certaines salles spécifiques

Lorsque le titulaire de la classe a mis en place un projet de sortie scolaire, notamment classe découverte, il appartient au directeur de faire le point avec les enseignants de l'école et d'éventuellement demander conseil

à l'Inspecteur de l'Education nationale de la circonscription. En effet, dans certaines situations, il peut être envisagé de renoncer à la sortie ou de procéder à un échange entre enseignants titulaires si le titulaire mobile est affecté depuis trop peu de temps dans l'école.

Conformément à la circulaire du 1er juin 2004, un titulaire mobile ou un professeur d'école en stage en responsabilité, assurant le remplacement du maître titulaire de la classe, n'est autorisé à assurer l'enseignement de la natation qu'au delà de quatre jours de classe après sa prise de fonction. Ce délai est en effet indispensable pour que le maître remplaçant s'approprie le projet de piscine et connaisse comme appartenant à sa classe tous les élèves dont il a la charge. Cette présente circulaire remplace et annule la circulaire du 23 janvier 2004.

b) **Attribution spécifique du directeur** :

- le directeur communiquera au remplaçant les PAI concernant les élèves de la classe prise en charge
- il s'assurera que les informations administratives (notes de circonscription, notes de services départementales, bulletin officiel, etc.) sont régulièrement communiquées au titulaire remplaçant
- le directeur d'école maternelle pourra assister le titulaire mobile pendant les premiers jours du remplacement au moment de la sortie des élèves et de leur remise aux parents
- le directeur vérifie le tableau de service du titulaire mobile destiné à l'Inspection Académique en y portant les indications relatives aux dates de début et de fin du remplacement et le valide en signant.
- le directeur doit veiller à la qualité de l'accueil du remplaçant dans l'école, qui requiert les efforts de chacun pour faciliter l'intégration de l'enseignant titulaire mobile
- le directeur pensera à faire appel aux conseillers pédagogiques de circonscription (généralistes et conseillers pour l'E.P.S.) pour faciliter la prise en charge de la classe

2. Des informations relatives à la classe

Il devra en outre obligatoirement contenir les documents propres à assurer la continuité pédagogique de la classe et le suivi des apprentissages des élèves d'une part et d'autre part à permettre la gestion quotidienne matérielle de la classe et une communication aisée avec les familles.

a) **Eléments propres à assurer la continuité pédagogique et le suivi des apprentissages des élèves**

- Tableaux de progression et de programmation
- Cahier journal et fiches de préparation
- Fichiers documentaires
- Liste des manuels utilisés par la classe
- Liste des ouvrages et des cahiers utilisés par le maître et par les élèves
- Documents d'organisation des enseignements différenciés, notamment en lecture, des groupes de soutien et des projets pédagogiques d'aide et de progrès en cours

b) **Eléments destinés à favoriser la gestion quotidienne de la classe et à faciliter la communication immédiate avec les familles des élèves**

- Les horaires : entrées, sorties, récréations, plages d'occupation des locaux communs (gymnase, atelier, salle informatique, etc.) ;

- ➢ L’emploi du temps mettant en évidence les plages spécialisées ainsi que les interventions éventuelles du réseau d’aide spécialisé et les prises en charge de groupes par des intervenants extérieurs ;
- ➢ Les principales règles de sécurité et de surveillance dont le tableau de service des surveillances de récréations et d’accueil ;
- ➢ Le tableau d’organisation des rituels de la classe ;
- ➢ Le répertoire des adresses et des téléphones des familles ;
- ➢ Les registres et tableaux réglementaires dont le registre d’appel.

Obligations du titulaire remplaçant

1. À son départ, le titulaire remplaçant laissera au maître habituel de la classe :

- ➢ un registre d’appel tenu régulièrement
- ➢ des indications précises concernant son travail pendant le remplacement
- ➢ les clés et les documents empruntés par la classe

2. Lors d’une inspection, le titulaire mobile présentera les documents (préparation cahier journal) qui rendront compte du travail effectué au cours des différents remplacements.

Repéré à www.ac-grenoble.fr/**ien**.bourgoin3/IMG/.../Classeur_remplacant.doc

Annexe 20 : le rôle de chacun

En résumé :	
Le remplaçant	Les collègues des écoles accueillantes
Rendre visite au directeur en début et en fin de remplacement, éventuellement la mairie en classe unique	Considérer et accueillir le TR comme un membre à part entière de l'équipe.
Assurer tous les services de l'enseignant pendant le temps scolaire. Voir fiche à renseigner pour paiement éventuel hors temps scolaire.	Intégrer les TR aux différentes réunions et conseils. Informer les TR rattachés sur votre école de ses dates de réunion.
Corriger les travaux des élèves et laisser en toute occasion la classe bien rangée.	Laisser en toute occasion la classe bien rangée, les outils disponibles sur le bureau (cahier d'appel avec à l'intérieur l'annexe8 PPMS pré renseignée et le classeur pour le remplaçant, les affichages visibles et actualisés.(voir lettre pédagogique de l'IEN sur les affichages)
Renseigner la fiche de liaison à l'attention du maître remplacé.	Mettre à disposition le CLASSEUR POUR LE REMPLACANT renseigné au mieux.
Jouer entre continuité et rupture (attention les activités prévues à l'emploi du temps ne sont pas facultatives : activité natation, rencontre USEP, …doivent être maintenues, sauf en cas de danger si manque de renseignements).	Prévenir assez tôt si le congé se prolonge afin de laisser au TR la possibilité de préparer sa classe, ses projets dans cette optique.
Consulter régulièrement les informations administratives sur le site de la circonscription et de l'IA ainsi que sur sa messagerie personnelle ou administrative.	Communiquer les informations administratives qui arrivent à l'école.
En cas d'intérim de direction se faire aider au besoin par l'équipe de circonscription.	Pour le départ en stage ou l'absence de l'ensemble de l'équipe, le directeur désigne (ou en accord avec eux) parmi les remplaçants la personne qui assurera l'intérim.
S'informer en amont sur le lieu d'implantation de l'école, des horaires, de l'APE…	Faciliter la vie quotidienne du remplaçant (restauration, clefs, codes….)
Se garder de toute remarque concernant le travail du maître remplacé, surtout devant les élèves. .. les parents, le personnel de l'école…	Se garder de toute remarque concernant le travail du titulaire remplaçant, surtout devant les élèves, les parents, le personnel de l'école…
Tenir à jour son cahier journal et la gestion des 108 H.	« A l'hôte que doit-on ? Bon accueil s'il demeure, congé s'il veut partir ». *Homère* *Mais aussi* « Il vaut mieux être accueilli par quelqu'un à bras ouverts que par personne à Brazzaville » *Sim*

Repéré à pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82.../**guide**_pour_le_**remplacant**-2.doc

Résumé

L'Institution reconnait la nécessité du remplacement, fonction indispensable à la continuité du service d'éducation. En ce sens, les personnels mobiles du premier degré ont été titularisés au même titre que les enseignants en poste et des formations continues spécifiques ont été prévues pour eux. La construction de l'identité professionnelle du Titulaire Remplaçant est complexe dans la mesure où il évolue dans un contexte de mobilité qui demeure encore peu ancré dans les mentalités enseignantes. Il doit s'adapter en permanence aux conditions d'affectation qui s'offrent à lui, que ce soit dans les classes ou au sein des équipes. Or, l'identité professionnelle ne dépend pas que de soi, elle se forge dans les interactions sociales. Comment construire une identité professionnelle tout en étant mobile ? Cette recherche compréhensive, menée dans l'académie de la Guadeloupe, a reposé sur des entretiens qualitatifs comprenant divers acteurs (Titulaires Remplaçants, professeurs des écoles en poste, directeurs d'école, Inspecteur de l'Education Nationale, professionnels de la formation). Elle a consisté à mettre en évidence des freins mais aussi des leviers favorisant la construction de l'identité professionnelle du Titulaire Remplaçant. Cette analyse systémique a montré comment chacun des acteurs pouvait contribuer au développement identitaire des enseignants mobiles. En effet, il s'agissait de traiter la question des représentations sur la fonction de remplaçant, la mise en œuvre de modalités dans les écoles et en circonscription ainsi que l'élaboration possible d'un dispositif académique de formation continue. Ces pistes de travail pourraient favoriser le développement professionnel ainsi que la reconnaissance des remplaçants et améliorer ainsi la continuité éducative pour la réussite des élèves.

Mots Clés

Identité professionnelle, reconnaissance, développement professionnel, représentations, formation continue, mobilité