



HAL
open science

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Etude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants

Sandrine Lothaire

► **To cite this version:**

Sandrine Lothaire. Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Etude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants. Sciences de l'Homme et Société. Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique), 2021. Français. NNT : . tel-03429227

HAL Id: tel-03429227

<https://hal.science/tel-03429227>

Submitted on 15 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FACULTÉ DES SCIENCES ÉCONOMIQUES, SOCIALES, POLITIQUES ET
DE COMMUNICATION

COMMISSION DOCTORALE DU DOMAINE DES SCIENCES
POLITIQUES ET SOCIALES

***Le groupe professionnel enseignant et ses marchés
du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles***

*Etude de la construction des modes de régulation et de leur
impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours
professionnels des enseignants débutants*

Sandrine Lothaire

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de
docteur en sciences politiques et sociales
de l'Université catholique de Louvain

27 octobre 2021

JURY

Président

M. Hugues DRAELANTS Professeur à l'Université catholique de Louvain

Promoteurs

M. Vincent DUPRIEZ Professeur à l'Université catholique de Louvain

M. Marc ZUNE Professeur à l'Université catholique de Louvain

Autres Membres du Jury

Mme Branka CATTONAR Professeure à l'Université catholique de Louvain

Mme Sandrine NICOURD Maître de conférences à l'Université de Versailles
Saint-Quentin en Yvelines

M. Pierre DESMAREZ Professeur à l'Université libre de Bruxelles

**« Être enseignant n'est pas un choix de carrière, c'est un
choix de vie »**

*François Mitterrand – Président de la République française
(1981-1995)*

Interview dans l'émission télévisée 7/7 du 12 février 1989

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale est consacrée à l'étude du groupe professionnel enseignant et de ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Son caractère novateur réside dans la construction d'un objet de recherche, dans l'usage d'un cadre théorique et dans la mobilisation d'une méthodologie jusqu'alors peu associés en sociologie de l'éducation. En effet, en combinant une étude de données documentaires, une étude de données quantitatives et une étude de données qualitatives, nous avons cherché à apporter des éléments d'analyse permettant de comprendre le processus de construction socio-historique des modes de régulation des marchés du travail des enseignants et leur impact sur les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants. Par là même, nous avons l'intention de contribuer au débat scientifique relatif au groupe professionnel enseignant ainsi qu'à ses marchés du travail et, plus largement, à la sociologie propre aux groupes professionnels et aux marchés du travail.

Plus précisément, la conjonction des trois études empiriques nous a permis de mettre en exergue qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, les marchés du travail des enseignants peuvent être qualifiés de marchés du travail aux parcours initiatiques différenciés et caractérisés par une triple fragmentation. Celle-ci est intrinsèquement liée aux modalités légales encadrant les relations entre travailleurs et employeurs mais aussi, plus globalement, aux évolutions des dispositifs de gouvernance du système éducatif. Ainsi, la première fragmentation distingue les enseignants débutants de leurs collègues chevronnés. Elle se rattache au fait que la stabilité d'emploi à long terme, caractéristique du personnel titularisé, ne peut être assurée que par l'intermédiaire du report, institutionnellement admis, de la précarité professionnelle sur les dernières recrues. La deuxième fragmentation porte, quant à elle, exclusivement sur le personnel débutant et a trait à l'existence de parcours professionnels variés se manifestant dès le premier pas posé dans la profession. A ce titre, la qualification professionnelle et les conditions d'emploi constituent les deux facteurs impactant le plus significativement tant l'entrée dans la carrière enseignante que l'évolution et le maintien à long terme en son sein. Quant à la troisième fragmentation, elle se rattache à la division interne et verticale du groupe professionnel et différencie les enseignants du terrain des autres segments du groupe professionnel et, plus exactement, des élites gestionnaires, professionnelles et techno-pédagogiques. Ces dernières

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

se voient confier un pouvoir de plus en plus élargi dans la modélisation de l'activité enseignante, à l'origine d'une reconfiguration des relations professionnelles entre les différents segments du groupe professionnel.

L'ensemble de ces constats nous ont conduits à souligner l'existence d'une multiplicité de marchés du travail des enseignants professant dans l'enseignement obligatoire belge francophone, lesquels, bien que parfois interconnectés, présentent des processus diversifiés d'insertion et de stabilisation au sein de la carrière professionnelle.

Mots-clés : groupe professionnel enseignant, marchés du travail des enseignants, entrée dans la carrière professionnelle, parcours professionnel, qualification professionnelle et conditions d'emploi.

REMERCIEMENTS

Ce travail doctoral représente l'aboutissement d'un parcours de carrière et de vie long de près de dix années. Je me retourne régulièrement pour contempler le chemin parcouru qui, bien que sinueux, m'a permis d'acquérir de nombreuses compétences professionnelles et, surtout, de partager des moments précieux avec des personnes aux qualités multiples.

Mes remerciements s'adressent, tout d'abord, à mes promoteurs, Vincent Dupriez et Marc Zune, pour les échanges stimulants, les lectures attentives et les encouragements réguliers qui m'ont permis de mener à bien cette thèse de doctorat. Ils ont eu la délicatesse de m'aiguiller adroitement tout en m'accordant la liberté nécessaire à la personnalisation de ce travail. De plus, être encadrée par ce duo de chercheurs de renom aux compétences professionnelles complémentaires a incontestablement contribué à la qualité du manuscrit. Merci aussi aux membres de mon comité d'accompagnement, Sandrine Nicourd et Pierre Desmarez, pour leurs remarques pertinentes et leurs conseils avisés formulés aux moments clés du processus. Je remercie également Branka Cattonar pour sa disponibilité et pour son implication en tant que membre du Jury. Enfin, merci à Hugues Draelants d'assurer la présidence de mes deux défenses de thèse.

Cette recherche doctorale doit également beaucoup aux autres membres du GIRSEF et de METICES ayant participé au projet interuniversitaire au sein duquel ce travail doctoral s'inscrit. Merci à Bernard Delvaux, à Xavier Dumay ainsi qu'à Nouria Ouali. Je remercie, en outre, les autres collègues du GIRSEF et, plus spécifiquement, ceux du « couloir », qui ont aussi constitué de précieux partenaires. Merci, à ce titre, tout particulièrement, à Eliz Serhadlioglu et à Jennifer Dejond qui ont représenté des oreilles attentives et m'ont encouragée à de nombreuses reprises.

Par ailleurs, je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude envers tous acteurs de l'enseignement qui ont accepté de participer à un entretien et m'ont, par là même, ouvert les portes de leur quotidien professionnel. Sans l'aisance et la confiance avec lesquelles ils se sont confiés, cette thèse de doctorat n'aurait pas pu rendre compte objectivement de la réalité passée, présente et à venir du terrain.

Mes remerciements s'adressent également aux personnes exceptionnelles rencontrées dans le cadre du parcours professionnel que j'ai poursuivi après avoir quitté le GIRSEF. Plus exactement, je remercie chaleureusement Calogero Conti, alors recteur de l'UMONS et coprésident du Pôle hainuyer, pour ses

encouragements systématiques lors de nos réunions de coordination hebdomadaires et pour l'intérêt porté au projet doctoral que je menais parallèlement à ma fonction de chargée de mission. Merci aussi à mes merveilleuses collègues, devenues amies, qui ont rendu mon quotidien professionnel agréable et passionnant pendant ces quatre années passées à leurs côtés : Lydie Lejuste, Sabrina Foroncelli et Sarah Monchaux. J'adresse également mes remerciements immodérés à mon chef de service actuel, Marc Demeuse, qui m'a donné l'opportunité de réintégrer le monde universitaire en me proposant d'endosser un poste captivant d'assistante au sein de la famille que constitue l'INAS. Par sa bienveillance naturelle, son humanisme hors norme, son écoute attentive et ses encouragements récurrents, il présente toutes les qualités du père professionnel sans lequel ce travail n'aurait pas abouti. Merci aussi à mes collègues de l'INAS et apparentés – Anne Sénecal, Antoine Derobertmeasure, Benoît Vanshoebeke, Chloé Tanghe, Damien Canzittu, Elodie Houssin, Emilie Carosin, Fabienne Renard, Fanny Merchez, Laëtitia Delbart, Laurie Simon, Marie Bocquillon, Natacha Duroisin, Patricia Laurent et Romain Beauset – ainsi qu'aux collègues du « 18, place du Parc » pour leur soutien témoigné au cours de cette longue « fin » de thèse. Je tiens, à ce titre, à remercier tout particulièrement Anne Sénecal pour le travail colossal de relecture et de mise en page du manuscrit. Elle a incontestablement apporté, à ce dernier, le « petit plus esthétique » indispensable à une lecture fluide et agréable.

Je remercie également chaleureusement deux personnes extraordinaires ayant activement contribué à l'achèvement de ce travail doctoral. D'une part, Claude Druitte qui, par sa lecture attentive et professionnelle, a pu assurer à ce manuscrit une cohérence globale tant syntaxique que réflexive. D'autre part, Jennifer Toussaint qui, ayant brillamment défendu sa propre thèse de doctorat il y a quelques mois, a toujours trouvé les mots réconfortants et encourageants dans lesquels j'ai pu dégager la motivation nécessaire pour mener à bien ce projet.

Merci aussi à mes amis, devenu ma famille, pour leur soutien témoigné depuis de nombreuses années :

- *Gaëlle de Lamotte, ma « sœur de cœur », Aurélien Degrave et leurs merveilleuses Lara et Lucie qui, toujours soutenant et bienveillants, me prouvent, chaque jour, que le proverbe « loin des yeux, loin du cœur » est bien menteur.*
- *Justine Brahy, Simon Renaut et leur jolie Clémentine dont la discrétion, la bienveillance et la sincérité font le charme et qui ont été, sont et resteront des amis inestimables.*

Remerciements

- *Arnaud Godart, mon « best », et Guillaume Soupart ainsi que Fanny Meert et Maxime Dehon, avec lesquels chaque moment partagé est authentique, unique et tellement ressourçant.*
- *Caroline Leroy, Benoît Caufriez et leurs adorables têtes blondes, Simon et Elise, avec lesquels j'ai partagé tant de « tranches de vie » inoubliables. Bien que leurs chemins se soient séparés, ils demeurent tous quatre essentiels à mon équilibre tant personnel que familial.*
- *Gabriel Charaf, mon ami d'enfance, qui m'accompagne et constitue un repère irremplaçable depuis l'école maternelle.*

Je souhaite également témoigner toute ma reconnaissance à mon frère et à ma belle-sœur qui ont le don de me permettre d'apprécier les petits événements de la vie en apportant de la poésie à mon quotidien. Un infini merci aussi à mes inégalables parents dont la présence, l'amour, l'écoute et le dévouement inconditionnels manifestés à mon égard m'ont progressivement menée sur les chemins de l'université et, plus spécifiquement, sur le sentier de la sociologie. De manière complémentaire, ils ont façonné l'adulte que je suis devenue en me soutenant dans chacun de mes projets et en m'incitant à me surpasser. Par là même, ils sont à l'initiative de mon épanouissement et y contribuent chaque jour.

Enfin, bien que le verbe « remercier » ne rende aucunement compte de l'intensité de la reconnaissance que je souhaite leur adresser, je remercie mes trois piliers sans lesquels je ne serais rien. Merci à mon fantastique mari pour chaque geste posé au quotidien dans l'intérêt de notre couple et de notre famille. Depuis 18 ans bientôt, il me prouve que « s'aimer, ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans la même direction » en faisant siens mes projets pour que nous puissions, ensemble, avancer dans la même direction. Merci également à Louise, ma fille, pour l'oxygène qu'elle m'insuffle à chaque instant à travers sa joie de vivre et sa soif de découvrir le monde. Merci enfin à Arthur, mon fils, pour l'énergie qu'il m'a transmise tout au long de ma grossesse afin que ce « troisième bébé » que représente la thèse puisse aboutir. Chaque détail de la vie est merveilleux et unique à leurs côtés.

Parce qu'il m'est impossible de citer toutes les oreilles bienveillantes croisées tout au long de ce parcours, merci enfin à tous ceux qui ont apporté, de près ou de loin, leur pierre à l'édification de cette thèse de doctorat ... ils se reconnaîtront !

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| RÉSUMÉ..... | V |
| REMERCIEMENTS..... | VII |
| TABLE DES MATIÈRES..... | XI |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 33 |
| PREMIÈRE PARTIE | 41 |
| ANCRAGE THÉORIQUE POUR L'ÉTUDE DU GROUPE PROFESSIONNEL ENSEIGNANT ET DE SES MARCHÉS DU TRAVAIL | 41 |
| INTRODUCTION | 41 |
| PREMIER CHAPITRE | 45 |
| GROUPE PROFESSIONNEL ENSEIGNANT ET PROCESSUS DE FERMETURE DES MARCHÉS DU TRAVAIL | 45 |
| INTRODUCTION | 45 |
| PREMIÈRE SECTION. DE LA PROFESSION COMME STRUCTURE À LA PROFESSION, COMME ACTEUR COLLECTIF | 46 |
| 1. INTRODUCTION | 46 |
| 2. D'ABRAHAM FLEXNER À L'APPROCHE INTERACTIONNISTE DES PROFESSIONS | 47 |
| 2.1. <i>La théorie d'Abraham Flexner : une première définition de la profession.....</i> | 47 |
| 2.2. <i>L'approche fonctionnaliste : les enseignants sont-ils des professionnels ?</i> | 48 |
| 2.3. <i>L'approche interactionniste : les enseignants considérés comme des acteurs collectifs</i> | 52 |
| 3. CONCLUSION | 56 |
| DEUXIÈME SECTION. AUTORÉGULATION COLLECTIVE ET FERMETURE DES MARCHÉS DU TRAVAIL | 56 |
| 1. INTRODUCTION | 56 |
| 2. LES APPROCHES MARXISTE ET NÉO-WÉBÉRIENNE : LA PRISE EN COMPTE DE LA NOTION DE MARCHÉ | 57 |
| 3. L'ÉMERGENCE D'UNE SOCIOLOGIE DES GROUPES PROFESSIONNELS EN FRANCOPHONIE ... | 60 |
| 4. PROFESSIONNALISATION ET PROCESSUS DE FERMETURE DES MARCHÉS DU TRAVAIL | 64 |
| 4.1. <i>Les théories d'Eliot Freidson et de Magali Sarfati Larson : la fermeture sociale du marché du travail.....</i> | 64 |
| 4.2. <i>La théorie d'Andrew Abbott : la défense d'une juridiction au moyen de savoirs professionnels.....</i> | 68 |
| 4.2.1. Une écologie des professions présentant une dimension relationnelle.... | 68 |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | |
|--|------------|
| 4.2.2. Des groupes professionnels en concurrence avec des groupes professionnels voisins | 74 |
| 5. CONCLUSION | 76 |
| TROISIÈME SECTION. AUTORÉGULATION COLLECTIVE ET AUTONOMIE INDIVIDUELLE DES ENSEIGNANTS | |
| 78 | |
| 1. INTRODUCTION | 78 |
| 2. UNE AUTORÉGULATION COLLECTIVE MOINS ÉTABLIE AU SEIN DE LA FONCTION PUBLIQUE. 79 | |
| 2.1. <i>La centralité de l'Etat dans la fermeture des marchés du travail.....</i> | 79 |
| 2.2. <i>La centralité de l'Etat remise en question par de nouveaux modes de gestion publique.....</i> | 81 |
| 2.3. <i>Une managérialisation de la fonction publique à nuancer</i> | 85 |
| 3. AUTORÉGULATION COLLECTIVE, AUTONOMIE INDIVIDUELLE ET PROFESSIONNALISME ENSEIGNANT | 87 |
| 3.1. <i>Le modèle historique des bureaucraties professionnelles.....</i> | 87 |
| 3.2. <i>Les modèles post-bureaucratiques et le professionnalisme enseignant</i> | 90 |
| 3.2.1 Les modèles post-bureaucratiques de l'Etat évaluateur et du quasi-marché | 90 |
| 3.2.2 Un professionnalisme enseignant recomposé à la suite d'une autonomie corsetée | 94 |
| 4. CONCLUSION | 98 |
| CONCLUSION : UN PROCESSUS DE FERMETURE SPÉCIFIQUE AUX MARCHÉS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS | |
| 100 | |
| DEUXIÈME CHAPITRE | 105 |
| ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE ET PARCOURS PROFESSIONNELS SUR LES MARCHÉS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS | |
| 105 | |
| INTRODUCTION | 105 |
| PREMIÈRE SECTION. LES PREMIERS PAS DANS LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE : UN PROCESSUS AUX ENJEUX MULTIPLES..... | |
| 106 | |
| 1. INTRODUCTION | 106 |
| 2. L'ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE AU SEIN D'UNE PROFESSION ENSEIGNANTE EN CRISE | 107 |
| 2.1. <i>L'affaiblissement du consensus autour de l'Ecole</i> | 108 |
| 2.2. <i>La dévalorisation de la profession enseignante : entre crise des vocations et sorties précoces ?</i> | 109 |
| 2.3. <i>Les migrations entre établissements et les sorties du métier : un phénomène multifactoriel.....</i> | 111 |
| 3. LA NÉCESSITÉ D'UNE PRISE EN CONSIDÉRATION DU PROCESSUS D'ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE | 116 |
| 3.1. <i>L'entrée dans la carrière : un processus modélisé à la lumière des concepts de socialisation, d'insertion et de parcours professionnels.....</i> | 116 |

| | |
|---|------------|
| DEUXIÈME PARTIE | 181 |
| MÉTHODOLOGIE | 181 |
| 1. INTRODUCTION : UNE THÈSE DE DOCTORAT ADOSSÉE À UNE RECHERCHE COLLECTIVE.... | 181 |
| 2. ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE, OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE | 182 |
| 3. PRÉSENTATION DE L'OBJET DE RECHERCHE | 184 |
| 4. MATÉRIAU DISPONIBLE ET ANALYSES DÉVELOPPÉES | 186 |
| 4.1. <i>Une étude de données documentaires</i> | 186 |
| 4.2. <i>Une étude de données quantitatives</i> | 188 |
| 4.2.1. Une base de données composée de trois sous-ensembles | 189 |
| 4.2.2. Précisions méthodologiques | 193 |
| 4.2.3. La procédure de sélection des enseignants débutants | 195 |
| 4.2.4. L'analyse des données | 198 |
| 4.3. <i>Une étude de données qualitatives</i> | 199 |
| 4.3.1. Les professeurs de cours généraux dans le niveau secondaire : un groupe pertinent | 200 |
| 4.3.2. Bruxelles : un espace territorial pertinent..... | 201 |
| 4.3.3. L'échantillon d'établissements d'enseignement secondaire..... | 204 |
| 4.3.4. Le recueil des données | 209 |
| 5. CONCLUSION DE LA MÉTHODOLOGIE : ARTICULATION ENTRE LES TROIS ÉTUDES EMPIRIQUES | 220 |
| TROISIÈME PARTIE | 223 |
| TRIPLE ÉTUDE EMPIRIQUE | 223 |
| INTRODUCTION | 223 |
| PREMIER CHAPITRE | 227 |
| ETUDE SOCIO-HISTORIQUE DU PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES TROIS FRONTIÈRES STRUCTURANT LES MARCHÉS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS..... | 227 |
| INTRODUCTION | 227 |
| PREMIÈRE SECTION : LA FRONTIÈRE RELATIVE AU RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT | 229 |
| 1. INTRODUCTION | 229 |
| 2. LES DISCORDANCES IDÉOLOGIQUES HISTORIQUES À L'ORIGINE DE DEUX GUERRES SCOLAIRES | 230 |
| 3. LE PACTE SCOLAIRE PACIFICATEUR INSTITUANT LE PAYSAGE SCOLAIRE ACTUEL | 243 |
| 3.1. <i>Une pilarisation du système éducatif basée sur les réseaux d'enseignement</i> | 243 |
| 3.1.1. Les notions de réseau d'enseignement, de pouvoir organisateur et d'établissement | 243 |
| 3.1.2. Des réseaux d'enseignement structurants | 247 |

| | | |
|--|---|-----|
| 3.2. | <i>Une société pilarisée au confluent de la consociation et de la</i> | |
| | <i>fédération</i> | 253 |
| 3.2.1. | Un double clivage philosophique et linguistique..... | 253 |
| 3.2.2. | Une pilарisation idéologiquement surannée mais institutionnellement | |
| | renforcée | 256 |
| 4. | CONCLUSION | 265 |
| DEUXIÈME SECTION : LA FRONTIÈRE RELATIVE À LA QUALIFICATION PROFESSIONNELLE..... | | 268 |
| 1. | INTRODUCTION | 268 |
| 2. | LA FORMATION INITIALE POUR ENSEIGNER | 270 |
| 2.1. | <i>La lente structuration de la formation initiale du dix-neuvième siècle</i> | |
| | <i>au Pacte scolaire</i> | 270 |
| 2.1.1. | La formation initiale des instituteurs primaires et maternels | 270 |
| 2.1.2. | La formation initiale des enseignants du secondaire | 281 |
| 2.2. | <i>Les réformes ayant posé les jalons de la formation initiale dans sa</i> | |
| | <i>structure actuelle</i> | 284 |
| 2.3. | <i>La structuration de la frontière relative à la formation initiale actuelle</i> | |
| | | 288 |
| 2.3.1. | L'instauration et les caractéristiques de la formation initiale dans sa | |
| | structure actuelle..... | 288 |
| 2.3.2. | Les spécificités du projet de révision de la formation initiale actuelle.... | 297 |
| 3. | LES TITRES REQUIS POUR ENSEIGNER..... | 311 |
| 3.1. | <i>Une première classification des titres rapidement jugée désuète ...</i> | 311 |
| 3.2. | <i>Une réforme d'ampleur ayant conduit au décret du 11 avril 2014..</i> | 313 |
| 3.3. | <i>Un décret uniformisant la situation des enseignants ne disposant pas</i> | |
| | <i>du titre requis</i> | 317 |
| 3.3.1. | La naissance d'un discours relatif à la pénurie d'enseignants dès les années | |
| | septante | 317 |
| 3.3.2. | Un affaiblissement de la frontière propre au titre requis pour pallier la | |
| | pénurie | 320 |
| 4. | LA TENDANCE AU DÉVELOPPEMENT D'UN PROFESSIONNALISME HYBRIDE DES ENSEIGNANTS. | |
| | 323 | |
| 5. | CONCLUSION | 327 |
| TROISIÈME SECTION : LA FRONTIÈRE RELATIVE AU STATUT ADMINISTRATIF..... | | 329 |
| 1. | INTRODUCTION | 329 |
| 2. | LES CADRES RÉGLEMENTANT LES OPÉRATIONS DE GESTION DES CARRIÈRES | |
| | ENSEIGNANTES..... | 330 |
| 2.1. | <i>Une gestion des carrières enseignantes s'opérant à l'échelle du réseau</i> | |
| | <i>d'enseignement</i> | 330 |
| 2.2. | <i>Les statuts juridiques des enseignants</i> | 334 |
| 3. | LES STATUTS ADMINISTRATIFS DES ENSEIGNANTS : UNE HIÉRARCHIE DES POSITIONS | |
| | PRÉCARISANT LES DÉBUTANTS | 336 |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | | |
|------|--|------------|
| 4. | LA GESTION DIFFÉRENCIÉE DES CARRIÈRES AU SEIN DES TROIS RÉSEAUX D'ENSEIGNEMENT.... | 341 |
| 4.1. | <i>Les cadres de régulation au sein du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles</i> | 341 |
| 4.2. | <i>Les cadres de régulation au sein du réseau officiel subventionné</i> | 345 |
| 4.3. | <i>Les cadres de régulation au sein du réseau libre subventionné</i> | 349 |
| 5. | CONCLUSION | 353 |
| | SYNTHÈSE CHRONOLOGIQUE..... | 355 |
| | CONCLUSION DE L'ÉTUDE DES DONNÉES DOCUMENTAIRES. UN GROUPE PROFESSIONNEL SPÉCIFIQUE ÉVOLUANT SUR DES MARCHÉS DU TRAVAIL ORGANISÉS PAR DES FRONTIÈRES STRUCTURANTES | 365 |
| | DEUXIÈME CHAPITRE | 373 |
| | ETUDE QUANTITATIVE DE L'IMPACT DE LA RÉGULATION INDUITE PAR LES FRONTIÈRES STRUCTURANT LES MARCHÉS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS SUR LES PARCOURS PROFESSIONNELS | 373 |
| | INTRODUCTION | 373 |
| | PREMIÈRE SECTION. L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER : UNE DURE LUTTE POUR UN EMPLOI STABLE .. | 374 |
| 1. | INTRODUCTION | 374 |
| 2. | LES CONDITIONS D'ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE | 375 |
| 3. | LES CONDITIONS D'EMPLOI EN DÉBUT DE CARRIÈRE..... | 383 |
| 4. | CONCLUSION | 386 |
| | DEUXIÈME SECTION. DES PARCOURS PROFESSIONNELS CONTRASTÉS EN FONCTION DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT, DES RÉSEAUX D'ENSEIGNEMENT ET DES ESPACES TERRITORIAUX INTÉGRÉS . | 387 |
| 1. | INTRODUCTION | 387 |
| 2. | L'ENTRÉE SINGULIÈRE OU MULTIPLE DANS LA CARRIÈRE | 387 |
| 3. | LE MOMENT D'ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE | 390 |
| 4. | L'IMPACT DU NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, DU RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT ET DE L'ESPACE TERRITORIAL SUR LES CONDITIONS D'EMPLOI EN DÉBUT DE CARRIÈRE | 392 |
| 5. | CONCLUSION | 401 |
| | TROISIÈME SECTION. DES PARCOURS PROFESSIONNELS CONTRASTÉS EN FONCTION DES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES DÉTENUES | 403 |
| 1. | INTRODUCTION | 403 |
| 2. | LE(S) TITRE(S) DÉTENU(S) PAR LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS | 403 |
| 3. | L'IMPACT DE LA QUALIFICATION PROFESSIONNELLE SUR LES CONDITIONS D'EMPLOI EN DÉBUT DE CARRIÈRE | 408 |
| 4. | CONCLUSION | 414 |
| | QUATRIÈME SECTION. DES RISQUES D'ATTRITION PROFESSIONNELLE CONTRASTÉS EN FONCTION DES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES DÉTENUES ET DES CONDITIONS D'EMPLOI VÉCUES.... | 416 |
| 1. | INTRODUCTION | 416 |

| | | |
|--------|--|------------|
| 2. | ANALYSE UNIVARIÉE ET BIVARIÉE DES RISQUES DE SORTIE DE LA PROFESSION | 416 |
| 2.1. | <i>L'impact du contexte du travail</i> | 416 |
| 2.2. | <i>L'impact de la qualification professionnelle</i> | 418 |
| 3. | ANALYSE MULTIVARIÉE DES RISQUES DE SORTIE DE LA PROFESSION | 421 |
| 3.1. | <i>Les risques de sortie dans l'enseignement fondamental</i> | 421 |
| 3.2. | <i>Les risques de sortie dans l'enseignement secondaire</i> | 425 |
| 4. | CONCLUSION | 428 |
| | CONCLUSION DE L'ÉTUDE DES DONNÉES QUANTITATIVES. DES MARCHÉS DU TRAVAIL AUX | |
| | PARCOURS INITIATIQUES DIFFÉRENCIÉS | 429 |
| | TROISIÈME CHAPITRE | 435 |
| | ETUDE QUALITATIVE DE L'APPROPRIATION DE LA RÉGULATION INDUITE PAR LES | |
| | FRONTIÈRES STRUCTURANT LES MARCHÉS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS PAR | |
| | LES ACTEURS Y ÉVOLUANT..... | 435 |
| | INTRODUCTION | 435 |
| | PREMIÈRE SECTION. UNE GESTION DES CARRIÈRES REPOSANT SUR LE RESPECT DE CADRES DE | |
| | RÉGULATION..... | 436 |
| 1. | INTRODUCTION | 436 |
| 2. | UNE RÉGULATION DES CARRIÈRES PRÉCARISANT LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS | 437 |
| 2.1. | <i>Des cadres de régulation visant une impartialité entre enseignants</i> | 437 |
| 2.2. | <i>Des cadres de régulation favorisant les enseignants chevronnés au</i> | |
| | <i>détriment des débutants</i> | 441 |
| 2.2.1. | Les enseignants temporaires : une variable d'ajustement | 441 |
| 2.2.2. | Les enseignants temporaires prioritaires : l'amorce d'une stabilisation . | 445 |
| 2.2.3. | Les enseignants nommés/engagés à titre définitif : la sécurité d'emploi | 446 |
| 3. | DES CULTURES ORGANISATIONNELLES DISTINCTES GÉNÉRANT UNE ENTRÉE DANS LA | |
| | CARRIÈRE DIFFÉRENTE..... | 449 |
| 3.1. | <i>Le processus de recrutement dans le réseau organisé par la</i> | |
| | <i>Fédération Wallonie-Bruxelles</i> | 449 |
| 3.2. | <i>Le processus de recrutement dans le pouvoir organisateur de la Ville</i> | |
| | <i>de Bruxelles rattaché au réseau officiel subventionné</i> | 453 |
| 3.3. | <i>Le processus de recrutement dans le réseau libre subventionné</i> | 457 |
| 4. | UNE FOCALISATION SUR LE TITRE REQUIS GÉNÉRANT UNE INCERTITUDE SUR L'ADÉQUATION | |
| | ENTRE LA RECRUE ET LE POSTE..... | 462 |
| 4.1. | <i>Une hiérarchisation des qualifications professionnelles existantes</i> | |
| | <i>clarifiée et rigidifiée</i> | 462 |
| 4.2. | <i>La détention du titre requis : le critère conditionnant l'entrée dans la</i> | |
| | <i>profession</i> | 466 |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | | |
|---|--|-----|
| 4.3. | <i>La réduction de l'incertitude sur l'adéquation entre le candidat et le poste : la réalisation d'une entrevue.....</i> | 467 |
| 5. | CONCLUSION | 471 |
| DEUXIÈME SECTION. AU-DELÀ DES RÈGLES : L'EXISTENCE DE MARGES DE MANŒUVRE SUR LE TERRAIN | | 476 |
| 1. | INTRODUCTION | 476 |
| 2. | LES ENSEIGNANTS : DES ACTEURS RATIONNELS POSANT DES CHOIX DE CARRIÈRE | 477 |
| 2.1. | <i>Des critères de choix variés mobilisés pour intégrer une organisation scolaire</i> | 477 |
| 2.2. | <i>Des critères de choix variés mobilisés pour se stabiliser dans une organisation scolaire.....</i> | 482 |
| 3. | LES ORGANISATIONS SCOLAIRES : UNE CONFIGURATION RÉGULATRICE ENGENDRANT DE LA CONCURRENCE..... | 484 |
| 3.1. | <i>Chefs d'établissements versus acteurs intermédiaires : un rapport à la règle différencié</i> | 484 |
| 3.2. | <i>Une configuration régulatrice engendrant une concurrence interorganisationnelle.....</i> | 488 |
| 3.3. | <i>Les ressources et les stratégies mobilisées dans le but d'attirer les enseignants.....</i> | 492 |
| 3.4. | <i>Les ressources et les stratégies mobilisées afin de (ne pas) stabiliser les enseignants.....</i> | 496 |
| 4. | CONCLUSION | 499 |
| TROISIÈME SECTION. UN DISCOURS DE PÉNURIE REDÉFINISSANT LE RAPPORT À LA RÈGLE..... | | 502 |
| 1. | INTRODUCTION | 502 |
| 2. | QU'ENTENDONS-NOUS PAR PÉNURIE ? | 503 |
| 2.1. | <i>La problématique de la pénurie : une construction sociale ?.....</i> | 503 |
| 2.2. | <i>Les acteurs du recrutement : une définition basée sur l'expérience</i> | 504 |
| 2.3. | <i>La sphère politique : une définition administrative.....</i> | 507 |
| 2.4. | <i>Une construction sociale aux multiples facettes</i> | 512 |
| 3. | UN DÉCLOISONNEMENT DE LA FRONTIÈRE PROPRE À LA QUALIFICATION PROFESSIONNELLE..... | 513 |
| 3.1. | <i>Un assouplissement des conditions requises pour devenir enseignant..</i> | 513 |
| 3.2. | <i>La centralité de l'individu dans le processus d'appariement.....</i> | 516 |
| 3.3. | <i>Un décloisonnement complexifiant les processus de socialisation professionnelle</i> | 518 |
| 3.3.1. | <i>Des enseignants non préparés à l'exercice de la profession</i> | 518 |
| 3.3.2. | <i>Des enseignants nécessitant un accompagnement professionnel accru</i> | 521 |
| 4. | UNE DOUBLE RELATION DE CONCURRENCE ÉVOLUANT FACE AU DÉFICIT D'ENSEIGNANTS | 524 |
| 4.1. | <i>Un accroissement de la concurrence entre organisations scolaires.</i> | 524 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.1. Un paradoxal renforcement du cloisonnement entre réseaux d'enseignement | 524 |
| 4.1.2. Une concurrence accrue entre organisations scolaires | 527 |
| 4.2. <i>Un affaiblissement de la concurrence entre enseignants</i> | 529 |
| 4.2.1. Des conditions d'entrée facilitées et une stabilisation plus rapide | 529 |
| 4.2.2. Une concurrence affaiblie entre enseignants..... | 531 |
| 5. CONCLUSION | 533 |
| CONCLUSION DE L'ÉTUDE DES DONNÉES QUALITATIVES. DES MARCHÉS DU TRAVAIL CARACTÉRISÉS PAR UN RAPPORT À LA RÈGLE SPÉCIFIQUE | 534 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 543 |
| DISCUSSION CONCLUSIVE DE LA TRIPLE ÉTUDE EMPIRIQUE | 543 |
| PREMIÈRE SECTION. DES MARCHÉS DU TRAVAIL STRUCTURÉS PAR DES FRONTIÈRES DYNAMIQUES | 545 |
| 1. LES RÉSEAUX D'ENSEIGNEMENT : ENTRE TENSIONS PHILOSOPHIQUES ET VOLONTÉ D'HARMONISATION..... | 546 |
| 1.1. <i>Une lente structuration ayant conduit à la pacification de tensions philosophiques historiques</i> | 546 |
| 1.2. <i>Une tendance à l'édiction de prescrits légaux de plus en plus interréseaux</i> | 547 |
| 2. LES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES : AU CENTRE DES PRÉOCCUPATIONS DE L'ARÈNE POLITIQUE | 549 |
| 2.1. <i>Des évolutions sociétales et éducatives requérant une professionnalisation croissante des enseignants</i> | 549 |
| 2.2. <i>Un unique métier requérant une qualification professionnelle commune au corps enseignant</i> | 555 |
| 3. DES RÉFORMES FRUITS DE POINTS DE VUE CONTRASTÉS ET AU CŒUR D'UN DOUBLE RAPPORT À LA RÈGLE | 558 |
| 3.1. <i>Des compromis dégagés à l'issue de débats confrontant des acteurs aux opinions divergentes</i> | 558 |
| 3.2. <i>Des prescrits légaux structurants faisant l'objet d'une appropriation sur le terrain</i> | 560 |
| DEUXIÈME SECTION. DES MARCHÉS DU TRAVAIL MULTIPLES CARACTÉRISÉS PAR UNE TRIPLE FRAGMENTATION | 562 |
| 1. PREMIÈRE FRAGMENTATION : UN REPORT DE LA PRECARITÉ PROFESSIONNELLE SUR LES DERNIÈRES RECRUES..... | 563 |
| 2. DEUXIÈME FRAGMENTATION : UNE FERMETURE À L'ENTRÉE ET DES PARCOURS PROFESSIONNELS DIVERSIFIÉS..... | 564 |
| 2.1. <i>Une fermeture de plus en plus marquée sur la base de la classification des titres</i> | 565 |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | |
|---|------------|
| 2.2. <i>Des parcours professionnels diversifiés dès l'entrée dans la carrière</i> | 568 |
| 3. TROISIÈME FRAGMENTATION : DES SOUS-GROUPES PROFESSIONNELS AUX ATTRIBUTIONS VARIÉES | 570 |
| TROISIÈME SECTION. DES MARCHÉS DU TRAVAIL MARQUÉS PAR UNE RÉGULATION GÉNÉRANT UN DÉFICIT D'ENSEIGNANTS QUALIFIÉS SUR CERTAINS DE LEURS SEGMENTS | 573 |
| 1. UN DÉFICIT D'ENSEIGNANTS COROLLAIRE À UNE CRISE DES VOCATIONS OU À UNE DIFFICULTÉ À STABILISER LES ENSEIGNANTS EN POSTE ? | 573 |
| 2. UN DÉFICIT D'ENSEIGNANTS DÉCLOISONNANT ET RECOMPOSANT LES MARCHÉS DU TRAVAIL | 576 |
| POUR CONCLURE... DES MARCHÉS DU TRAVAIL FRAGMENTÉS AUX PARCOURS INITIATIQUES DIFFÉRENCIÉS | 577 |
| LIMITES, PERSPECTIVES ET PISTES D'ACTION | 581 |
| LIMITES ET PERSPECTIVES | 581 |
| PISTES D'ACTION | 585 |
| POUR TERMINER AVEC HUMOUR | 597 |
| BIBLIOGRAPHIE | 601 |
| OUVRAGES, ARTICLES ET RAPPORTS | 601 |
| TEXTES LÉGISLATIFS | 643 |
| RESSOURCES ELECTRONIQUES | 649 |
| ANNEXES | 653 |
| ANNEXE 1 | 653 |
| SYNTHÈSE THÉORIQUE : L'APPROCHE WÉBÉRIENNE DU MARCHÉ | 653 |
| ANNEXE 2 | 661 |
| LISTE DES SOURCES PRIMAIRES MOBILISÉES DANS LE CADRE DE L'ÉTUDE DES DONNÉES DOCUMENTAIRES | 661 |
| ANNEXE 3 | 667 |
| LETTRE ENVOYÉE AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS | 667 |
| ANNEXE 4 | 669 |
| GUIDES D'ENTRETIEN | 669 |
| ANNEXE 5 | 685 |
| GRILLE MOBILISÉE DANS LE CADRE DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS | 685 |

| | |
|--|------------|
| ANNEXE 6 | 687 |
| LISTE DES TITRES REQUIS PRÉVUS PAR L'ARRÊTÉ DE L'EXÉCUTIF DU 22 AVRIL 1969 | 687 |
| ANNEXE 7 | 689 |
| MESURES SUGGÉRÉES À COURT, À MOYEN ET À LONG TERME PAR LE PLAN D'ACTION VISANT À LUTTER CONTRE LA PÉNURIE D'ENSEIGNANTS | 689 |
| ANNEXE 8 | 693 |
| FONCTIONS TOUCHÉES PAR LA PÉNURIE POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2014-2015 . | 693 |
| ANNEXE 9 | 707 |
| LE CONTENU DE LA RÉFORME DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS . | 707 |
| ANNEXE 10 | 715 |
| SYNTHÈSE DES CADRES RÉGLEMENTAIRES ET INSTITUTIONNELS DE GESTION DES CARRIÈRES ENSEIGNANTES AU SEIN DES TROIS RÉSEAUX D'ENSEIGNEMENT | 715 |

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES

TABLEAUX

| | |
|------------|---|
| Tableau 1 | Les formes-types de jugement selon Mircea Vultur |
| Tableau 2 | La population des enseignants débutants faisant l'objet de l'étude |
| Tableau 3 | Les cohortes d'enseignants débutants analysées dans le cadre de la recherche |
| Tableau 4 | Effectif d'enseignants débutants selon l'année scolaire d'entrée dans la profession |
| Tableau 5 | Nombre d'établissements secondaires ordinaires et de CEFA francophones à Bruxelles |
| Tableau 6 | Nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire francophone à Bruxelles |
| Tableau 7 | Le système de formation des enseignants en Belgique francophone par Léopold Paquay |
| Tableau 8 | Les statuts juridiques des enseignants |
| Tableau 9 | Moyenne annuelle des postes accessibles aux débutants au cours des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011 |
| Tableau 10 | Répartition des enseignants des différentes cohortes selon leur temps de travail durant le mois de mai 2011 |
| Tableau 11 | Statut des enseignants en fonction selon leur année de noviciat (mai 2011, calculs effectués sur la base des ETP) |
| Tableau 12 | Répartition des enseignants des différentes cohortes selon le nombre de réseaux d'enseignement, de pouvoirs organisateurs et d'établissements fréquentés en mai 2011 |
| Tableau 13 | Moyenne des classements des divers contextes du travail et ensembles de contextes par rapport aux quatre indicateurs de condition d'emploi durant la 1 ^{re} année de noviciat (cohortes 2005-2006 à 2010-2011) |
| Tableau 14 | Indice de croissance du nombre d'ETP enseignants dans les divers contextes entre mai 2005 et mai 2011 |
| Tableau 15 | Indices de corrélation entre l'évolution du nombre d'ETP et quatre indicateurs de conditions d'emploi des enseignants débutants durant leur 1 ^{re} année de noviciat |
| Tableau 16 | Proportion de détenteurs d'un titre pédagogique dans les différentes cohortes de débutants et de non-débutants (tous les enseignants présents au moins un jour entre janvier 2005 et juin 2011) |
| Tableau 17 | Répartition des enseignants débutants selon qu'ils détiennent ou non un titre pédagogique et selon le niveau de diplôme le plus élevé (cohortes 2005-2006 à 2010-2011) |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | |
|------------|--|
| Tableau 18 | Catégories de débutants et de non-débutants en fonction du niveau de diplôme le plus élevé |
| Tableau 19 | Taux cumulés de sortie selon le niveau et le réseau d'enseignement |
| Tableau 20 | Analyse multivariée des risques de sortie pour les niveaux maternel et primaire |
| Tableau 21 | Analyse multivariée des risques de sortie pour le niveau secondaire |
| Tableau 22 | Institutions référentes et répartition des crédits au sein des différentes sections |

FIGURES

- Figure 1 Le schéma conceptuel de Magali Sarfati Larson
- Figure 2 Les principaux défis relatifs à l'offre et à la demande d'enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016-2017
- Figure 3 Les régimes d'action des recruteurs selon François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal
- Figure 4 Schéma méthodologique déductivo-inductif développé dans le travail doctoral
- Figure 5 Récapitulatif des variables
- Figure 6 Organisation générale de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles
- Figure 7 Le niveau de formation initiale des enseignants professant dans les niveaux primaire et secondaire inférieur dans l'Union européenne en 2007
- Figure 8 Organisation de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles
- Figure 9 La morphologie wébérienne du marché selon Pierre François et Carine Ollivier
- Figure 10 Le marché considéré comme forme sociale selon Pierre François et Carine Ollivier
- Figure 11 Les six axes de formation
- Figure 12 Empan et orientation disciplinaire de la formation

GRAPHIQUES

| | |
|--------------|--|
| Graphique 1 | Evolution comparée de la population à Bruxelles, en Wallonie et en Flandre (en indice) |
| Graphique 2 | Répartition, par réseau et par niveau d'enseignement, de la population scolaire dans l'enseignement ordinaire en 2013-2014 |
| Graphique 3 | Nombre d'étudiants inscrits au sein des sections normales, des AESS, des masters didactiques et des CAPAES de 2005-2006 à 2014-2015 |
| Graphique 4 | Nombre de diplômes délivrés au sein des sections normales, des AESS, des masters didactiques et des CAPAES de 2005-2006 à 2013-2014 |
| Graphique 5 | Evolution du nombre d'ETP par mois, selon le type d'enseignement (moyenne des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011) |
| Graphique 6 | Répartition des places « mises sur le marché des débutants » entre les cinq cohortes de débutants (moyenne des années 2009-2010 et 2010-2011) |
| Graphique 7 | Pourcentage cumulé d'enseignants débutants selon le mois d'entrée dans la profession et le réseau d'enseignement dans lequel ils débutent leur carrière (cohortes des débutants 2005-2006 à 2010-2011) |
| Graphique 8 | Position des divers contextes du travail en fonction de la proportion d'enseignants ayant presté un grand nombre de mois et un ETP élevé au cours de la 1 ^{re} année de noviciat (cohortes 2005-2006 à 2010-2011) |
| Graphique 9 | Comparaison des parcours professionnels de 1 ^{re} année des différentes catégories d'enseignants du secondaire ordinaire bruxellois (cohortes 2005-2006 à 2010-2011) |
| Graphique 10 | Comparaison des parcours professionnels de 1 ^{re} année des différentes catégories d'enseignants du secondaire ordinaire liégeois (cohortes 2005-2006 à 2010-2011) |
| Graphique 11 | Comparaison des parcours professionnels de 1 ^{re} année des différentes catégories d'enseignants du fondamental ordinaire bruxellois (cohortes 2005-2006 à 2010-2011) |
| Graphique 12 | Taux cumulés de sortie selon le réseau d'enseignement |
| Graphique 13 | Taux cumulés de sortie selon le caractère pédagogique ou non pédagogique du diplôme |
| Graphique 14 | Taux cumulés de sortie des principales catégories de diplômés pédagogiques |

GLOSSAIRE

| | |
|---------|---|
| AEQUES | Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur |
| AESI | Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur |
| AESS | Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur |
| AGERS | Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique |
| AGPE | Administration Générale des Personnels de l'Enseignement |
| ARES | Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur |
| ARGO | Autonome Raad voor het Gemeenschap Onderwijs |
| Asbl | Association sans but lucratif |
| BSP | Belgische Socialistische Partij (Parti socialiste belge en néerlandais) |
| CAEAP | Certificat d'aptitude à l'enseignement des arts plastiques |
| CAP | Certificat d'aptitudes pédagogiques |
| CAPAES | Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur |
| CdH | Centre démocrate humaniste |
| CEC | Cadre Européen de Certification |
| CECP | Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces |
| CEF | Conseil de l'Éducation et de la Formation |
| CEFA | Centre d'Éducation et de Formation en Alternance |
| CES | Centre d'Enseignement Secondaire |
| CGHE | Conseil Général des Hautes Ecoles |
| CGSLB | Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique |
| CGSP | Centrale Générale des Services Publics |
| CIRI | Commission interréseaux des inscriptions |
| CITICAP | Commission interréseaux des titres de capacité |
| CIUF | Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française |
| CNAP | Confédération Nationale des Associations de Parents |
| CNTM | Certificat de cours normaux techniques moyens |
| COCOF | Commission communautaire française |
| Copaloc | Commission paritaire locale |
| CP | Capital-période |
| CPCP | Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation |
| CPEONS | Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné |
| CSC | Confédération des Syndicats Chrétiens |
| CSEPS | Conseil Supérieur de l'enseignement de Promotion Sociale |
| CSESA | Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique |
| CVP | Christelijke Volkspartij (Parti social-chrétien en néerlandais) |
| DAP | Diplôme d'aptitude pédagogique |
| DGEO | Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire |
| DGPES | Direction Générale des Personnels de l'Enseignement Subventionné |
| DPC | Déclaration de Politique Communautaire |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | |
|------------|---|
| DPPR | Disposition précédant la pension de retraite |
| EPS | Etablissement de Promotion sociale |
| ESA | Ecole supérieure des Arts |
| ETP | Equivalent temps plein |
| FéDEFoC | Fédérations de l'Enseignement Fondamental Catholique |
| FéDESC | Fédérations de l'Enseignement Spécial Catholique |
| FELSI | Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants |
| FESeC | Fédérations de l'Enseignement Secondaire Catholique |
| FIE | Formation initiale à l'enseignement |
| FGTB | Fédération Générale du Travail de Belgique |
| FNESuC | Fédération Nationale de l'Enseignement Supérieur Catholique |
| FO | Fondamental ordinaire |
| FRFC | Fonds de Recherche Fondamentale Collective |
| F.R.S-FNRS | Fonds de la Recherche Scientifique – Fonds National de la Recherche Scientifique |
| FUI | Formulaire unique d'inscription |
| FWB | Fédération Wallonie-Bruxelles |
| GT4O | Groupe de Travail des 4 Opérateurs |
| HE | Haute Ecole |
| IBSA | Institut Bruxellois de Statistiques et d'Analyse |
| INS | Institut National des Statistiques |
| ISE | Indice socio-économique |
| ISEF | Indice socio-économique faible |
| ISTI | Institut Supérieur des Traducteurs et Interprètes |
| IWEPS | Institut Wallon de l'Evaluation, de la Prospective et de la Statistique |
| LS | Libre subventionné |
| MR | Mouvement réformateur |
| NTPP | Nombre total de périodes professeurs |
| OCDE | Organisation de Coopération et de Développement Economiques |
| ONEm | Office National de l'Emploi |
| OR | Odd ratio |
| OS | Officiel subventionné |
| PC | Parti catholique |
| PIRLS | Programme International de Recherche en Lecture Scolaire |
| PISA | Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves |
| PLP | Parti de la liberté et du progrès |
| PO | Pouvoir organisateur |
| POB | Parti ouvrier belge |
| PRL | Parti réformateur libéral |
| PRLW | Parti des réformes et de la liberté de Wallonie |
| PS | Parti socialiste |
| PSB | Parti socialiste belge |
| PSC | Parti social-chrétien |
| SEDIBRU | Association des Secrétaires de Direction de Bruxelles (réseau libre subventionné) |

| | |
|-----------|--|
| SeGEC | Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique |
| SEL-SETCa | Syndicat de l'Enseignement Libre-SETCa |
| SNEC | Secrétariat National de l'Enseignement Catholique |
| SNPC | Service National de Promotion sociale Catholique |
| SO | Secondaire ordinaire |
| TP | Titre de pénurie |
| TPnL | Titre de pénurie non listé |
| TR | Titre requis |
| TS | Titre suffisant |
| U | Université |
| UCL | Université catholique de Louvain |
| ULB | Université libre de Bruxelles |
| ULg | Université de Liège |
| UMH | Université de Mons-Hainaut |
| UE | Union européenne |
| UFAPEC | Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique |
| UVCB | Union des Villes et des Communes belges |
| VSKO | Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE¹

Le champ scolaire est un terrain d'étude particulièrement fertile. Dans tous les pays du monde, les recherches relatives à l'éducation foisonnent et permettent, au départ d'une diversité de disciplines, de mieux comprendre le rôle de l'institution scolaire, les processus de socialisation et d'enseignement qui la traversent, ses effets sur différentes catégories d'élèves et la place qu'occupe l'École dans un processus de (re)production sociale et culturelle. Les travaux adossés à la sociologie politique et à l'analyse de l'action organisée ont, par ailleurs, largement contribué à rendre compte des modes de régulation propres au champ scolaire et à la place qu'y occupent diverses catégories d'acteurs parmi lesquelles les enseignants.

Le groupe enseignant a, dans ce cadre, fait l'objet de recherches, peu ou prou adossées à la sociologie des professions et des groupes professionnels, mettant en évidence l'évolution de la place, du statut et des attentes s'y rapportant. Il a également été au cœur d'études portant sur l'évolution des identités professionnelles et des représentations du métier (Cattonar, 2008 ; Rayou et van Zanten, 2004). En outre, dans de nombreux pays, des recherches (telles que Falch et Strom, 2005 ; Ingersoll, 2002 ; Loeb et al., 2005 ; Vandenberghe, 2000) se sont penchées sur le phénomène de mobilité professionnelle qui caractérise aujourd'hui les enseignants et, en particulier, ceux d'entre eux débutant dans la profession. Ces constats sont généralement présentés avec pour toile de fond des systèmes éducatifs (European Commission, 2012 ; Malet, 2011) qui rencontrent, par ailleurs, des difficultés à attirer de nouveaux enseignants (OCDE, 2001) et qui doivent faire face à des situations de pénurie ou, à tout le moins, de déficit d'individus titulaires du diplôme requis dans le contexte d'une institution affaiblie (Dubet, 2002), d'une perte de confiance envers ses acteurs (Maroy, 2011) et d'une logique de reddition de compte croissante (Cattonar et Dupriez, 2019). Ces résultats interpellent par rapport à la pertinence d'une analyse des parcours professionnels des enseignants s'inscrivant dans le cadre d'une évolution des modes de régulation des

¹ Cette thèse de doctorat a été réalisée dans le cadre d'une recherche interuniversitaire impliquant l'Université catholique de Louvain et l'Université libre de Bruxelles. Coordonnée par le Professeur Vincent Dupriez, cette dernière est intitulée « Les marchés du travail enseignant » et financée avec le soutien du Fonds de la Recherche Scientifique (F.R.S-FNRS) par l'intermédiaire de la convention de Fonds de Recherche Fondamentale Collective (FRFC) numéro 2.4579.11. Les informations et les opinions relayées dans cette thèse sont celles de l'auteur.

systemes éducatifs à l'origine d'une complexification tant de la tâche que du rôle de l'enseignant (Cattonar, 2005 ; Maroy, 2002 ; Maroy et Cattonar, 2002b).

Ceci étant, les travaux approfondissant rigoureusement les conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière enseignante demeurent peu nombreux, en particulier au sein de l'espace (belge) francophone de la recherche en (sociologie de l') éducation. Par conséquent, par l'intermédiaire de cette recherche, nous poursuivons l'objectif général de comprendre *la manière par laquelle, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les frontières structurant les marchés du travail des enseignants – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – ont progressivement été instituées et induisent une régulation impactant tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants*. Cet objectif nous a conduits à la rédaction de deux questions de recherche complémentaires. La première d'entre elles questionne les évolutions ayant impacté le groupe professionnel enseignant et les frontières structurant ses marchés du travail depuis la création de l'Etat belge. Quant à la seconde d'entre elles, elle interroge l'impact de la régulation induite par ces frontières sur les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants.

Pour ce faire, nous débutons le travail doctoral par un ancrage théorique posant les jalons conceptuels nécessaires à l'étude des mécanismes d'institution et de professionnalisation du groupe enseignant ainsi qu'à l'analyse des processus d'entrée dans la carrière et des parcours professionnels s'opérant sur les marchés du travail des enseignants. Plus précisément, dans le cadre du premier chapitre théorique, nous nous appuyons sur des concepts et des catégories d'analyse issus du courant néo-wébérien de la sociologie des professions ainsi que sur la sociologie des groupes professionnels afin de comprendre et d'interroger certaines évolutions, tant passées qu'actuelles, ayant impacté le groupe enseignant. Ensuite, par l'intermédiaire du second chapitre théorique, en prenant en considération les évolutions paradigmatiques récentes, nous cherchons à mettre en exergue, à la lumière d'approches théoriques complémentaires permettant d'analyser le fonctionnement des marchés du travail des enseignants (telles que la sociologie des organisations, la sociologie de l'insertion professionnelle, la sociologie de la régulation sociale, l'économie des conventions, l'économie des singularités et la sociologie des marchés du travail), la manière par laquelle les opérations de gestion des carrières enseignantes et les premiers pas dans la profession

s'opèrent dans le contexte de systèmes éducatifs peinant, pour nombre d'entre eux, à recruter et à stabiliser leur personnel. Sur la base de ces particularités, nous clôturons ce cadrage théorique par un essai de catégorisation des marchés du travail relatifs au groupe enseignant.

Ces apports théoriques sont ensuite mobilisés dans la partie empirique dans le but de répondre aux deux questions de recherche et, par là même, d'atteindre l'objectif général de la thèse de doctorat. Dans la lignée de Bernard Lahire (1995), nous adoptons une posture épistémologique selon laquelle une théorie ou des concepts ne constituent systématiquement que des points de vue particuliers sur la réalité et soutenons donc la nécessité de faire varier, sur les mêmes objets, les modes d'observation, de description et d'interprétation. Pour ce faire, à travers trois chapitres jouxtant l'étude successive de données documentaires, quantitatives et qualitatives, nous interrogeons différemment, mais de manière complémentaire, la réalité sociale.

Ainsi, le premier chapitre empirique porte sur une étude de données documentaires de nature socio-historique. Dans le but de comprendre la configuration actuelle du groupe professionnel enseignant et de ses marchés du travail, nous prenons appui sur le courant néo-wébérien de la sociologie des professions et, plus spécifiquement, sur la sociologie abbottienne (1988 et 2003) pour étudier, dans une perspective processuelle, les acteurs, les enjeux et les mécanismes institutionnels les ayant progressivement façonnés en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous considérons que trois voies de structuration significatives se sont entremêlées depuis deux siècles pour conduire à leur configuration actuelle : le réseau d'enseignement, la qualification professionnelle et le statut administratif. Nous les appréhendons, en outre, à la lumière du concept de frontière (Abbott, 1995), étant donné qu'elles se situent au cœur de la définition des modalités de régulation tant du groupe professionnel enseignant que des marchés du travail sur lesquels il évolue. Ces trois frontières ne sont toutefois pas figées ; au contraire, nous exposons qu'elles sont au cœur de processus de construction, de déconstruction et de reconstruction permanents et soutenus par les différents acteurs impliqués et qu'elles peuvent évoluer de manière conjointe ou indépendante.

Ensuite, dans le cadre des deuxième et troisième chapitres empiriques, nous cherchons à identifier l'impact de la régulation induite par les frontières susmentionnées sur les processus d'entrée dans la carrière et sur les parcours professionnels des enseignants débutants. Plus exactement, dans le chapitre

portant sur l'étude des données quantitatives, nous exploitons une base de données administrative traitant de l'ensemble du personnel enseignant ayant travaillé au moins un jour dans l'enseignement fondamental ou secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles entre 2005 et 2011. Sur la base de résultats provenant d'analyses statistiques univariées, bivariées et multivariées, nous mobilisons une approche statutaire (Demazière, 2018) des parcours professionnels visant à identifier les positions occupées par des enseignants débutants et cherchons à mettre en évidence les facteurs impactant les conditions d'entrée dans la carrière, les parcours professionnels ainsi que les parcours de sortie précoce de la profession. Parallèlement, nous nous attachons à catégoriser les marchés du travail des enseignants débutants exerçant en Belgique francophone à la lumière des théories propres aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), aux marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989).

Quant au chapitre portant sur les données qualitatives, il nous permet d'apporter un angle analytique supplémentaire reposant sur l'examen de trente-huit entretiens semi-directifs menés auprès d'acteurs se côtoyant sur les marchés du travail des professeurs de cours généraux travaillant dans neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire² bruxellois. En nous appuyant sur des apports théoriques issus principalement de la sociologie des organisations et de la régulation sociale (Crozier et Friedberg, 1977 ; Reynaud, 1997 et 2003), de l'économie des conventions (Eymard-Duverney et Marchal, 1997) et de l'économie des singularités (Karpik, 2007 et 2009), nous visons un double objectif analytique. Premièrement, nous cherchons à saisir comment la régulation des marchés du travail des enseignants telle qu'étudiée dans le chapitre portant sur l'étude des données documentaires est vécue par les acteurs interrogés. En second lieu, nous souhaitons approfondir la manière par laquelle elle fait l'objet d'une appropriation par les acteurs du terrain lors des opérations de gestion des carrières enseignantes et ce, tant en situation « ordinaire » que dans un contexte de déficit d'enseignants diplômés se manifestant sur certains segments des marchés du travail étudiés.

En définitive, l'originalité de ce travail doctoral repose sur la formulation d'un objectif général dont l'atteinte requiert la combinaison des trois études

² En raison des spécificités qu'il revêt, l'enseignement secondaire spécialisé n'est pas pris en considération.

empiriques basée sur des apports méthodologiques différents. Leur conjonction nous permet, d'une part, d'identifier les processus à travers lesquels, en Belgique francophone, le groupe professionnel propre aux enseignants, de même que les frontières des marchés du travail sur lesquels il évolue, ont progressivement été institués et, d'autre part, de comprendre l'impact de la régulation induite par la coexistence de ces frontières tant sur les processus d'entrée dans la carrière que sur les parcours professionnels des enseignants débutants. Enfin, plus largement, la mise en perspective des constats empiriques et des éléments d'analyse avec l'ancrage théorique développé nous offre également la possibilité de contribuer au débat scientifique relatif aux marchés du travail des enseignants et, de manière plus transversale, à la sociologie de la profession enseignante et des marchés (du travail) s'y rattachant.

**PREMIÈRE PARTIE : ANCRAGE
THÉORIQUE**

PREMIÈRE PARTIE

ANCRAGE THÉORIQUE POUR L'ÉTUDE DU GROUPE PROFESSIONNEL ENSEIGNANT ET DE SES MARCHÉS DU TRAVAIL

INTRODUCTION

A travers l'ancrage théorique de cette thèse de doctorat, nous avons pour objectif de poser les jalons indispensables à l'étude des marchés du travail des enseignants. Nous visons à appréhender finement leur morphologie et les dynamiques les caractérisant à travers un état de l'art se situant au carrefour entre la sociologie des professions, la sociologie des organisations et la sociologie des marchés (du travail). Nous développons, pour ce faire, un double angle analytique étudiant, d'une part, les mécanismes de fermeture des marchés du travail spécifiques à la profession enseignante et, d'autre part, les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants sur ces marchés du travail particuliers. Par cette démarche, nous entendons apporter, à la lumière de deux chapitres complémentaires, les éléments théoriques nécessaires pour répondre aux questions de recherche au travers des trois études développées dans la partie empirique.

Dans le cadre du premier chapitre, nous cherchons à apporter l'ancrage théorique utile à la réflexion relative à la première question de recherche, lequel sera ensuite essentiellement mobilisé dans l'étude des données documentaires. A la lumière de l'approche néo-wébérienne des professions (Abbott, 1988, 1995 et 2003 ; Freidson, 1984 et 2001 ; Sarfati Larson, 1977), nous analysons les mécanismes par lesquels un groupe professionnel parvient à se professionnaliser en instaurant une fermeture des marchés du travail sur lesquels il évolue. Nous mettons toutefois en lumière que cette capacité d'autorégulation collective brigant l'appropriation d'une sphère de travail spécifique est limitée parmi les groupes professionnels, tels que le groupe enseignant, se rattachant à la fonction publique et au paradigme des bureaucraties professionnelles (Bidwell, 1965). En effet, cette appartenance

octroie un rôle central à l'Etat³ (la Belgique étant un Etat fédéral et l'enseignement étant une compétence confiée aux communautés linguistiques, à la Fédération Wallonie-Bruxelles) qui définit les conditions d'existence, précise les frontières et les modalités d'accès, propose les paramètres identitaires et détermine les mécanismes de reproduction (Doray et al., 2004). Nous soutenons, dès lors, qu'en ce qui concerne les enseignants, dans de nombreux systèmes éducatifs, le processus de professionnalisation se traduit, historiquement, par le développement d'une autonomie individuelle dans l'activité d'enseignement légitimée par la détention de la qualification professionnelle requise officiellement reconnue (Maroy 2002 et 2008a). Celle-ci se voit toutefois peu à peu corsetée face aux mutations sociétales actuelles et à l'instauration, à des degrés divers selon les contextes nationaux, de modèles post-bureaucratiques de régulation des systèmes éducatifs, caractéristiques de nouveaux modes de gestion publiques, qui redéfinissent les coordonnées de leur activité de travail et recomposent la division du travail existant entre les différents segments du groupe professionnel (Barroso, 2000 ; Cattonar et Dupriez, 2019 ; Maroy, 2008a).

Dans le second chapitre théorique, nous mettons en évidence qu'en impactant le contenu de l'activité professionnelle, par un effet de cascade, ce changement paradigmatique n'est pas sans impact sur le fonctionnement des marchés du travail des enseignants. Plus exactement, nous visons à apporter les éléments théoriques nous permettant de contribuer à la réponse à la seconde question de recherche, lesquels seront principalement mobilisés dans l'étude des données quantitatives et qualitatives. Ainsi, nous mettons en lumière que de nombreux systèmes éducatifs occidentaux peinent à attirer (Maroy et Cattonar, 2002a) et, plus encore, à stabiliser (Delvaux et al., 2013 ; Lothaire et al., 2012) leur personnel enseignant. Nous soulignons, dans ce contexte, l'importance que revêtent les processus d'entrée dans la carrière et les programmes destinés à la faciliter (Mukamurera et al., 2013) sur la réduction des taux de turnover. Ceci étant, tant les premiers pas dans la carrière enseignante que l'évolution en son sein ne s'opèrent pas dans un espace vierge. Au contraire, ils sont les fruits de jugements basés sur des règles (Reynaud, 1988, 1997 et 2003). Dès lors, en mobilisant les théories des conventions (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Favereau, 1989 ; Orléan, 2004) et de la singularité (Azoulay, 2008 ; Karpik, 2007 et 2009 ; Vultur,

³ De manière générique, l'Etat fait référence aux autorités publiques centrales ou plus locales, en fonction de la structure politique des pays et de la répartition des compétences entre les divers niveaux de pouvoirs publics.

2007), nous poursuivons le chapitre en exposant que le processus de recrutement et, plus largement, les opérations de gestion des carrières enseignantes nécessitent la convocation de supports à la décision, appelés dispositifs de jugement, destinés à réduire l'incertitude tant sur la qualité du candidat que sur son adéquation avec le poste à pourvoir. Enfin, au départ des éléments théoriques identifiés, nous achevons l'ancrage théorique en réalisant un essai de catégorisation des marchés du travail des enseignants à la lumière de trois théories complémentaires : les marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), les marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et les marchés du travail professionnels (Marsden, 1989).

PREMIER CHAPITRE

Groupe professionnel enseignant et processus de fermeture des marchés du travail

Introduction

Par l'intermédiaire de ce premier chapitre théorique, nous avons pour objectif d'apporter les éléments conceptuels utiles à la compréhension du processus de structuration du groupe professionnel enseignant et des marchés du travail sur lesquels il évolue. Nous cherchons, pour ce faire, à poser les repères théoriques permettant, dans le cadre de l'étude des données documentaires développée dans la partie empirique de ce travail doctoral, d'identifier les mécanismes ayant, dans un premier temps, institué et, ensuite, fait évoluer le groupe professionnel enseignant et les frontières structurant ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Plus précisément, dans la première section, nous nous attachons à mettre en exergue la manière par laquelle l'étude des professions et, de manière corollaire, l'étude de la profession enseignante, s'est peu à peu établie au cours du vingtième siècle. Dans un premier temps, dans le monde anglo-saxon, deux principaux courants de pensée, appelés fonctionnalisme (Carr-Saunders et Wilson, 1933 ; Parsons, 1939) et interactionnisme (Becker, 1952 ; Hughes, 1952), se sont intéressés à la notion de *profession*. Le second courant nous intéresse plus particulièrement car il étudie les spécificités propres à l'activité de travail et aux actions mises en œuvre par les membres du groupe dans le but de contrôler l'accès à celle-ci. Il pose donc les jalons d'une prise en considération du concept de marché du travail, que nous approfondissons dans la deuxième section du chapitre. En effet, cette notion émerge plus tardivement, parallèlement au développement d'une sociologie des groupes professionnels en francophonie, et prend de l'essor face à l'intérêt porté à deux nouvelles approches des professions : les approches néo-marxiste et néo-wébérienne. La seconde d'entre elles est, à ce titre, spécifiquement utile au traitement de l'objet de recherche doctorale. Elle approfondit la manière par laquelle les groupes professionnels se « professionnalisent » en instaurant une frontière à l'entrée de leurs marchés du travail et ce, à l'aide de savoirs professionnels acquis au terme d'une formation officiellement reconnue (Dubar et Tripier, 1998). L'approche abbottienne des professions (1988, 1995

et 2003) se rattache à ce courant théorique et appréhende la frontière dans sa dynamique temporelle en considérant l'existence de groupes professionnels voisins impactant le processus de fermeture des marchés du travail. Nous achevons le chapitre par un recadrage du propos sur les professions se rattachant à la fonction publique, telles que la profession enseignante. Nous mettons en exergue que ce processus autorégulateur de fermeture des marchés du travail n'y est pas toujours identifiable, l'Etat étant central dans leur institutionnalisation et dans la définition de leur périmètre d'activité (Doray et al., 2004). Dans ce contexte, le processus de professionnalisation s'opère davantage par l'acquisition d'une autonomie dans le travail. Toutefois, depuis une quarantaine d'années, tant le processus de production des groupes professionnels que le contenu de l'activité de travail se voient modifiés à la suite de la progressive supplantation du modèle des bureaucraties professionnelles (Mintzberg, 1982) par un modèle post-bureaucratique en relation avec le paradigme néo-libéral. Celui-ci promeut l'économie de marché et les notions d'efficacité, de résultats et de responsabilisation qui lui sont liées, lesquelles engendrent une intensification et une formalisation des modes de contrôle, et redéfinissent, par là même, les caractéristiques de l'activité de travail (Maroy, 2008a).

Première section. De la profession comme structure à la profession, comme acteur collectif

1. Introduction

L'étude du groupe professionnel propre aux enseignants ne peut s'opérer pleinement sans une première analyse de ce dernier à la lumière des courants théoriques ayant façonné la sociologie des professions. Ainsi, sans constituer l'archétype des spécialistes traditionnellement qualifiés de « professionnels », les enseignants et, plus largement, les groupes professionnels œuvrant au secteur de l'éducation font, depuis la première moitié du vingtième siècle, l'objet de nombreuses recherches destinées à les caractériser. Cependant, le phénomène professionnel, qu'il se rattache aux enseignants ou à tout autre travailleur, représente un objet de recherche complexe à définir (Champy, 2009). A ce titre, les chercheurs s'étant penché sur ces questions ont souvent adopté des paradigmes analytiques différents à l'origine de controverses théoriques parfois virulentes. Plus précisément, à travers cette première

section, nous mettons en exergue que, si depuis ses débuts, la sociologie octroie une place centrale à l'étude des activités de travail, la *sociology of professions* ne s'est réellement instituée qu'au vingtième siècle dans les pays anglo-saxons (Dubar, 1996). De plus, jusqu'au cours des années soixante, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, les seules activités de travail régulièrement considérées à l'unanimité comme des professions étaient la médecine et le droit, parfois complétées par le clergé et l'armée. En effet, les dictionnaires de langue anglaise présentent souvent la formule « dieu, loi et médecine » (« *Divinity, law and medicine* »), qui remonte à des textes juridiques du seizième siècle, comme l'une des premières utilisations du terme profession. Dans cette optique, les tenants du courant fonctionnaliste cherchent à distinguer les activités « professionnelles » des activités moins prestigieuses, « occupationnelles », les enseignants étant alternativement associés à l'une ou à l'autre d'entre elles. Progressivement, le développement de l'approche interactionniste, centrée sur les actions menées par un groupe d'individus essayant de contrôler son territoire et tentant de se préserver de la concurrence, ouvre le champ d'analyse couvert par la sociologie des professions à des groupes professionnels jusqu'alors relégués au rang de « semi-professions » ou de groupes « en voie de professionnalisation » (Dubar et Tripier, 1998).

2. D'Abraham Flexner à l'approche interactionniste des professions

2.1 La théorie d'Abraham Flexner : une première définition de la profession

Au sein des pays anglo-saxons, l'intérêt porté aux *professions* remonte au début du vingtième siècle. Une définition de la profession fait alors l'objet d'un consensus – à tout le moins aux Etats-Unis – à la suite de la publication d'un article portant sur le travail social par Abraham Flexner en 1915⁴. Ce dernier y distingue les traits communs à toutes les professions les différenciant

⁴ Cet article a été réédité en 2001 sous la référence suivante : Flexner, A. (2001). Is social work a profession ? *Research on Social Work Practice*, 11 (2), 152-165.

des autres types de travail⁵. Sur cette base, il classifie diverses activités et considère la médecine, le droit, l'ingénierie, la littérature, la peinture et la musique comme des professions. Il en écarte d'autres telles que la plomberie, la pharmacie, le travail dans les institutions bancaires et le travail social.

Abraham Flexner est donc le premier auteur à attirer l'attention sur la difficulté de l'attribution d'une définition au terme anglais *profession* permettant de distinguer les professions authentiques des autres activités de travail. Bien que ce pionnier ne se rattache pas directement à la sociologie et ne fasse pas allusion aux enseignants, sa publication inspirera de nombreux travaux sociologiques portant sur ce groupe professionnel.

2.2. L'approche fonctionnaliste : les enseignants sont-ils des professionnels ?

L'approche fonctionnaliste des professions se constitue au cours de la crise économique de 1929 lorsque le président américain Herbert Hoover fait appel aux spécialistes des sciences sociales pour comprendre l'évolution de la société et orienter sa politique en la fondant sur une analyse des tendances sociales récentes. Cette demande fait émerger deux conceptions opposées de la sociologie américaine⁶ : d'une part, une sociologie morale plus impliquée autorisant un jugement sur ce qui est socialement désirable et soutenue par les

⁵ Les professions impliquent la réalisation d'opérations intellectuelles associées à une responsabilité individuelle importante ; les professions tirent leurs matériaux de base de la science et d'un apprentissage théorique ; les professions utilisent leurs matériaux de base à des fins pratiques et utiles ; les professions sont transmissibles par un enseignement formalisé ; les professions tendent à être auto-organisées dans des associations et les professions bénéficient d'une motivation altruiste provenant de leurs membres.

⁶ Cette théorie a toutefois des antécédents tant en France qu'en Angleterre. En effet, déjà à la fin du dix-neuvième siècle, Emile Durkheim, contemporain d'Abraham Flexner, sera le premier à préconiser une argumentation conjointe des activités économiques et des formes d'organisation sociale qui conduira à une conception – souvent considérée comme trop normative – des groupes professionnels. Au sein de *De la division du travail social* (1893), il ne cherche pas à inclure ou à exclure différentes activités de travail des professions en fonction d'un ensemble de critères, mais vise davantage à mettre en exergue les conditions de rétablissement d'une organisation sociale susceptible de permettre le bon fonctionnement des sociétés industrielles modernes. Il considère que les professions concernent toutes les activités économiques, englobent toutes les catégories de travailleurs (patrons, salariés et indépendants) et constituent le cœur de la vie sociale moderne (Dubar et Tripiier, 1998).

disciples d'Albion Small et de l'Ecole de Chicago et, d'autre part, une sociologie plus distante et plus objectivante préconisée par les adeptes des méthodes quantitatives. Cette orientation tant théorique qu'empirique mène au développement d'une opposition entre une sociologie impliquée et une sociologie qui caractérise une communauté scientifique abritée du monde extérieur. Le courant fonctionnaliste conduit à une inversion des priorités se traduisant par un déplacement de l'étude des couches sociales les plus défavorisées de la population vers celle des groupes sociaux les plus aisés. L'objectif central réside dans l'intention explicite de construire les principes de cohérence de l'ensemble des caractéristiques des professions et, dès lors, d'édifier une théorie du fonctionnement sinon de la genèse des groupes professionnels (Chapoulie, 1973). De plus, la sociologie américaine des professions est fortement tributaire de la législation fédérale en vigueur. Ainsi, la loi Taft-Hartley (le *Taft Hartley Act*), promulguée en 1947 et distinguant les associations professionnelles des associations syndicales instaure, de manière définitive, la séparation entre *profession* et *occupation* (De Coster et Pichault, 1998). Elle stipule que l'institution d'un métier en profession est conditionnée par la reconnaissance juridiquement sanctionnée d'une association regroupant des membres exerçant un même métier ou un ensemble de métiers réunis sous le même vocable. Elle institue, par là même, une frontière à l'entrée de la profession en précisant que tout individu désireux de l'exercer doit être muni d'une certification attestant du suivi d'un certain cursus universitaire, et s'engage à respecter un code de déontologie fixant les relations à entretenir avec la société (Tripiet, 1991)⁷. Outre l'assimilation des professionnels à une communauté, William Goode (1957) insiste sur le service que ces derniers rendent à l'ensemble de la société vis-à-vis de la maladie, de la mort, de la liberté, de la propriété ainsi que des problèmes de calamité, de production, de construction ou de guerre. La profession constitue, sur cette

⁷ William Goode (1957 : 194) identifie une profession comme une communauté se caractérisant par huit traits principaux : ses membres sont liés par un sentiment d'identité. (2) De ce fait, peu de membres quittent la profession, c'est un statut continu pour la plupart d'entre eux. (3) Ses membres partagent des valeurs communes. (4) La définition des rôles concernant tant les membres que les étrangers est acceptée et commune à tous les membres. (5) Au sein d'un domaine d'actions communes, les membres partagent un langage commun et difficilement compréhensible pour les étrangers. (6) La communauté a autorité sur ses membres. (7) Les limites sont clairement établies, elles ne sont pas physiques ni géographiques mais sociales. (8) Bien qu'elle n'ait pas de pouvoir de reproduction biologique, elle joue un rôle social en sélectionnant les stagiaires et, au travers du processus de formation, elle contribue à un processus de socialisation des adultes.

base, un système fermé caractérisé par une identité, des limites et un langage spécifiques. En effet, elle bénéficie d'une réelle autonomie par rapport à l'Etat et à sa clientèle, et elle préserve jalousement son expertise face au monde profane (Chapoulie, 1973 ; Desmarez, 1986 ; De Coster et Pichault, 1998).

Cet idéal de service incarné par les professions se retrouvait déjà un quart de siècle plus tôt au sein de l'ouvrage des Anglais Alexander Carr-Saunders et Paul Wilson (1933) intitulé *The professions*. Ceux-ci développent la première synthèse historique et sociologique des *professions*, qu'ils définissent comme « les activités de services organisées sous la forme d'associations professionnelles volontaires et reconnues légalement » (Dubar et Tripier, 1998 : 74) et qu'ils distinguent des emplois de salariés de faibles compétences qualifiés d'*occupations*. Ainsi, les auteurs conditionnent l'existence des professions à trois éléments : une technique intellectuelle spécialisée, une formation prolongée et formalisée et le service efficace à la communauté. Claude Dubar et Pierre Tripier (1998) retracent les lignes maîtresses de l'ouvrage en précisant qu'il aborde une trentaine de professions, mais se consacre essentiellement à deux groupes professionnels constituant une référence incontestée pour toutes les autres : les professions juridiques et les professions médicales. Ce choix s'explique par le fait que ces dernières rendent un service vital (la justice et la santé) et correspondent aux formations intellectuelles les plus anciennement organisées de façon autonome par l'Université médiévale⁸. Les auteurs consacrent toutefois un long développement à la question des enseignants. Ils figurent ainsi parmi les premiers à se pencher sur ce groupe spécifique en cherchant à savoir s'ils constituent ou non une *profession*. Au Royaume-Uni, les enseignants dépendent du ministère de l'Education qui délivre les diplômes et conditionne l'entrée dans la carrière. Ils sont donc confrontés à une double responsabilité à l'égard de l'Etat qui édicte les règles professionnelles, et à l'égard des élèves et de leur famille à qui ils rendent un service. Leur interlocuteur premier n'est donc pas le public mais l'Etat, ce qui engendre l'attribution du statut de fonctionnaire et non de professionnel indépendant. Or, l'autonomie à l'égard de l'Etat constitue un critère central de légitimité des ensembles professionnels dont la responsabilité imminente s'exerce à l'égard des clients et dont le passage du secteur public au secteur privé, et réciproquement, est envisageable. Ce texte fondateur ne constitue pas qu'une fresque historique des professions anglaises mais représente parallèlement une tentative de

⁸ Si l'on excepte les arts qui constituent une propédeutique nécessaire à la théologie.

fondement empirique et d'articulation logique d'une représentation globale des sociétés modernes et une argumentation relative au professionnalisme défini comme un mode de régulation économiquement efficace et moralement désirable.

Les sociologues français se familiarisent, quant à eux, avec l'approche anglo-saxonne des professions au travers des travaux de Talcott Parsons (De Coster et Pichault, 1998). A l'instar d'Alexander Carr-Saunders et de Paul Wilson, dans un article intitulé *The professions and social structure* (1939), il insiste sur la place centrale qu'occupent les professions dans la civilisation moderne occidentale et les définit de manière restrictive en les associant exclusivement aux domaines de la médecine, du droit, de la technologie (l'ingénierie) et de l'enseignement, et aux processus relatifs soit à l'application de la science soit à l'éducation libérale. Il développe trois caractéristiques qui distinguent les professions des autres activités afin de montrer que l'activité professionnelle caractérise mieux le système social moderne-libéral américain que les activités commerciale-financière (*business*) ou administrative-bureaucratique (*government*) (Dubar et Tripier, 1998) :

- Le premier trait se rapporte à l'usage de compétences techniques universalistes de haut niveau. Ce premier élément est caractéristique des activités d'enseignement, lesquelles ne sont pas fondées sur le traditionalisme mais font, au contraire, référence à des compétences acquises au terme d'une formation professionnelle de longue durée ;
- Le deuxième trait considère que le professionnel est exclusivement spécialiste de son domaine. L'enseignant répond à ce deuxième trait en étant – à l'exception de l'instituteur transmettant un savoir plus transversal – spécialiste de la discipline qu'il a approfondie au cours de sa formation ;
- Le troisième trait concerne la neutralité affective qui caractérise le professionnel et s'oppose à l'affectivité des actions traditionnelles et charismatiques que l'on retrouve dans les sphères familiales ou politico-religieuses. Il associe cette spécificité à l'orientation vers la collectivité. Ce troisième élément est véhiculé par le corps enseignant dont l'action vise à socialiser les élèves et à leur transmettre un savoir de manière altruiste et sans en tirer un avantage financier ou personnel.

La liste des professions et, par extension, des professionnels, réalisée par Talcott Parsons est plus restreinte que celle présentée par Alexander Carr-Saunders et Paul Wilson. Cette théorie est le résultat de l'édifice de catégories et d'argumentaires permettant de justifier conceptuellement le statut des

professions établies dans la société libérale puisqu'elle adopte des postulats qui traduisent l'idéologie servant de fondement aux groupes professionnels des médecins, des avocats, des ingénieurs et des enseignants (Dubar et Tripier, 1998). La théorie fonctionnaliste repose donc sur trois propositions structurantes partagées par les professions : leur centralité dans le développement des sociétés modernes, leur fonction essentielle de cohésion sociale et morale du système social et l'alternative qu'elles représentent face à la domination du monde des affaires, du capitalisme concurrentiel et de la lutte des classes. Tous les tenants de ce courant théorique ne classifient toutefois pas identiquement les enseignants, lesquels sont assimilés tantôt à des fonctionnaires (Carr-Saunders et Wilson, 1933), tantôt à des professionnels (Parsons, 1939). Ces versions présentent des spécificités étant donné leur ancrage dans des traditions nationales distinctes et leur référence à des définitions différentes des professions. Ceci étant, quels que soient les choix posés, les recherches menées tant par Alexander Carr-Saunders et Paul Wilson que par Talcott Parsons mettent en exergue l'intérêt porté au groupe professionnel des enseignants dès la première moitié du vingtième siècle et la valorisation sociale dont il bénéficie (Dubar et Tripier, 1998).

A ce jour, au sein de nombreux contextes nationaux, l'approche fonctionnaliste demeure mobilisée dans le cadre de l'étude de la profession enseignante et est notamment partagée, de manière plus ou moins explicite, tant par les pouvoirs publics que par les formateurs d'enseignants, lesquels valorisent une professionnalisation prenant appui essentiellement, voire exclusivement, sur un renforcement de l'expertise et de la formation des enseignants (Cattonar et Dupriez, 2020).

2.3 L'approche interactionniste : les enseignants considérés comme des acteurs collectifs

L'approche fonctionnaliste des professions est critiquée dès la fin des années cinquante, à la suite du développement du paradigme interactionniste des professions aux Etats-Unis. Ce dernier renoue avec la tradition sociologique et ethnologique de Chicago inaugurée dans les années vingt par William Thomas puis par Robert Park, et dont les références sont Georg Simmel et la philosophie pragmatiste américaine. La thèse de Georg Simmel, reprise par Robert Park, stipule que la vie d'un groupe ne peut ni être réduite aux comportements des individus qui la composent, ni être assimilée à un organisme guidé par un système nerveux central. L'auteur soutient, en effet,

que c'est dans la tension entre ces deux perspectives et dans la mise en exergue de processus d'interactions entre elles, que la vie des groupes et des individualités qui la composent peut être comprise (Dubar et Tripier, 1998).

Everett Hughes, sociologue de Chicago, et plusieurs de ses étudiants et collègues tels Howard Becker et Anselm Strauss, ensuite rejoints par Eliot Freidson⁹, remettent en question les présupposés et les conclusions fonctionnalistes et contribuent tous quatre à l'instauration du courant interactionniste au sein de la sociologie des professions. Ils estiment que le discours prétendument objectif des tenants du fonctionnalisme exprime le point de vue des groupes dominants dans la société. Ainsi, Howard Becker considère que la notion de « professionnel » doit être assimilée à une catégorie de la vie quotidienne (*folk concept*), considérant que l'ensemble des attributs qui distinguent les *professions* des *occupations* avaient déjà été listés en 1915 par Abraham Flexner (Champy, 2011). Dans un numéro spécial de l'*American Journal of Sociology* publié en 1952, Everett Hughes présente les travaux de quatre de ses étudiants s'étant penchés sur les boxeurs, les concierges, les artisans de la fourrure et les enseignants comme des recherches en sociologie du travail. L'objectif poursuivi à travers cette publication est double. D'une part, il souhaite montrer qu'en se centrant sur les métiers certifiés par l'Université et sur les emplois industriels, la sociologie fait l'impasse sur l'analyse de nombreuses autres activités professionnelles. D'autre part, il vise à mettre en exergue que l'approche jusqu'alors privilégiée pour l'étude des professions ne tient compte ni des discours que les professionnels portent sur leur activité de travail, ni des circonstances amenant les membres d'une *occupation* à souhaiter transformer leur activité en *profession*. Il dénonce ainsi la manière dont la sociologie fonctionnaliste argumente la supériorité ou le caractère exceptionnel des professions et critique la manière dont cette dernière reproduit la rhétorique professionnelle propre à ceux qui cherchent à présenter leur travail comme une profession – et, dès lors, comme une activité prestigieuse et fondée sur une éthique altruiste conforme aux normes en vigueur et opposée aux simples *occupations* – et ne rend pas compte des processus concrets qui amènent un individu à exercer une activité de travail ni

⁹ Les premiers ouvrages rédigés par Eliot Freidson tels que *Profession of Medicine* (1970) se rattachent à l'approche interactionniste des professions alors que ses œuvres plus récentes trouvent davantage leur inspiration dans la théorie wébérienne des marchés. Par conséquent, au fil de sa carrière, Eliot Freidson sera assimilé tantôt aux tenants de l'approche interactionniste des professions, tantôt aux tenants du courant néo-wébérien des professions.

des pratiques professionnelles accomplies de manière quotidienne (Dubar et Tripier, 1998).

En ce qui concerne la recherche relative aux enseignants, elle est menée par Howard Becker (1952) et porte spécifiquement sur la carrière des enseignants professant au sein des écoles publiques de Chicago. L'auteur donne la parole à soixante enseignants et les invite à faire état de leur carrière. Il met ainsi en exergue l'horizontalité de la carrière de ces enseignants pour lesquels les perspectives d'évolution professionnelle consistent davantage dans la dispense de cours aux classes supérieures que dans l'ascension d'échelons hiérarchiques. A l'instar de cette étude, les défenseurs du courant interactionniste marquent un intérêt pour la réalisation d'entretiens auprès des travailleurs en vue de pouvoir resituer leur activité professionnelle dans une dynamique temporelle incluant l'entrée dans le métier ou l'emploi, le déroulement de l'activité, les bifurcations (*turning points*), les réussites et les échecs. Selon ses adeptes, le point de départ de toute analyse sociologique du travail doit reposer sur un examen de la division du travail. Ce dernier ne constitue pas un donné, mais un fait qui ne peut être appréhendé qu'en étudiant la dynamique des interactions et, dès lors, l'ensemble du système sur la base du point de vue de l'individu. En effet, les acteurs interrogés n'adhèrent pas toujours à des rôles prédéfinis et sont capables de négocier leurs propres définitions (Vrancken, 1998).

Cette approche constitue une plus-value par rapport à la sociologie fonctionnaliste car elle met en exergue que l'ordre des interactions est, dans le champ professionnel, le résultat de l'action d'un groupe de travail valorisant le travail bien fait, essayant de contrôler son territoire et tentant de se préserver de la concurrence. La recherche de l'autonomie et de l'auto-organisation n'est pas réservée à quelques privilégiés car tous les groupes professionnels – qu'ils soient assimilés aux *professions* ou aux *occupations* fonctionnalistes – cherchent à se préserver de la dépendance et de la domination sans toujours y parvenir. Le rôle des sociologues est donc d'analyser la dynamique des interactions entre un groupe professionnel et tous les partenaires qu'il côtoie dans le cadre de ses activités (Dubar et Tripier, 1998). Cet angle analytique est fidèle aux préceptes d'Everett Hughes selon lequel un métier ne devient intelligible sociologiquement que dans le cadre d'une division du travail donnée. Dans ce contexte, les professions ne sont plus appréhendées comme des structures (cf. Talcott Parsons) mais davantage comme les fruits du travail collectif d'acteurs, reconnus socialement et étant parvenus à se « professionnaliser » en imposant deux propriétés clés à leur activité : une

licence individuelle (autorisation à exercer le métier, conditionnée par la détention du titre requis) et un *mandate* (obligation légale, morale et intellectuelle qui renvoie à la responsabilité collective de la profession) (Cattonar et Dupriez, 2020 ; De Coster et Pichault, 1998). Cette approche remet donc en cause le présupposé d'unité des professions soutenu par les fonctionnalistes. En effet, l'obtention d'une reconnaissance juridique n'est pas toujours pérenne, les *professions* n'étant pas le lieu d'émergence de valeurs unanimes. Au contraire, elles représentent des enchevêtrements de segments (Dubar et Tripier, 1998) au sein desquels ceux qui sont reconnus comme des « professionnels » sont ceux qui parviennent à déléguer le « sale boulot » à d'autres pour pouvoir se focaliser sur les activités jugées plus prestigieuses (Cattonar et Dupriez, 2020 ; Hughes, 1996). Ces segments circonscrivent le territoire de la pratique revendiquée par un sous-groupe qui exerce certaines activités répondant à une logique de division ou de fusion de l'interne et, parallèlement, d'intégration ou d'exclusion de l'externe (Guignon, 2012). Ces éléments constituent les fondements de la notion de « segments professionnels » reprise par différents auteurs tels que Howard Becker, Anselm Strauss et Rue Bucher afin de souligner que l'organisation professionnelle est une rencontre entre une multiplicité de contextes de négociation entre professionnels tant les différents segments peuvent apparaître en compétition et entrer en conflit les uns avec les autres (Dubar et Tripier, 1998). Ainsi, la diversité devient désormais le cœur de la conception de la profession qui se voit définie comme l'« agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Bucher et Strauss, 1992 : 69 ; cités par Champy, 2011).

Ainsi, dans le travail éducatif, la transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être aux enfants et aux adolescents requiert une négociation des actes réalisés par les différentes catégories de professionnels y concourant (enseignants de tous niveaux, directions d'établissements, inspecteurs, conseillers pédagogiques, auxiliaires d'éducation, agents administratifs, etc.) et ce, tant vis-à-vis de l'élève que vis-à-vis de sa famille. Adhérer à cette conception interactionniste engendre, sur cette base, de considérer les métiers de l'éducation comme un système d'activités destiné à façonner les adultes de demain.

3. Conclusion

Les enseignants ont reçu un vif intérêt émanant de nombreux chercheurs anglo-saxons dès le début du vingtième siècle. Il faut cependant attendre l'émergence de l'approche interactionniste au cours des années soixante pour que l'approche dualiste, jusqu'alors encouragée et visant à les catégoriser de « professionnels » ou de non « non-professionnels », soit dépassée et prenne en considération l'hétérogénéité des formes que peuvent endosser les groupes professionnels. La décennie suivante est, en outre, le théâtre des premières études menées sur la thématique en francophonie, l'intérêt pour les professions y ayant été plus tardif.

Deuxième section. Autorégulation collective et fermeture des marchés du travail

1. Introduction

Dans la présente section, nous approfondissons les nouvelles approches des professions, lesquelles prennent en considération les notions de marché et de marché du travail. Nous débutons la section par la mise en exergue de la mobilisation de la notion de marché par les néo-marxistes ainsi que par les néo-wébériens. Si les tenants de ces nouvelles approches des professions l'appréhendent différemment – les premiers se focalisant sur la domination des professionnels par les forces du marché alors que les seconds analysent la manière par laquelle les professionnels contrôlent les forces du marché en instaurant des frontières à l'entrée –, tous deux y portent un intérêt particulier. Nous poursuivons la section en détaillant que c'est dans ce contexte qu'émerge la sociologie des professions francophone, laquelle est également qualifiée de sociologie des groupes professionnels étant donnée la polysémie adossée au terme « profession ». Nous achevons la section en octroyant une place centrale à l'approche néo-wébérienne des professions et à l'étude du processus de fermeture des marchés du travail. Celui-ci se réalise à travers l'institution de frontières à l'entrée d'une activité professionnelle et la production de savoirs professionnels. Nous approfondissons, plus exactement, les théories soutenues par deux auteurs centraux du courant : Eliot Freidson (1984, 1986) et Magali Sarfati Larson (1977). Ces derniers permettent de poser les jalons théoriques de la notion de fermeture sociale en dévoilant les

stratégies développées par les groupes professionnels en vue d'instituer des frontières à l'entrée de leurs marchés du travail. Ils ouvrent la voie à l'approche abbottienne des professions (1988, 1995 et 2003), laquelle constitue le fil conducteur méthodologique mobilisé dans le cadre de l'étude des données documentaires développée dans la partie empirique du travail doctoral. Cet auteur envisage le concept de frontière dans sa dynamique temporelle et non de manière figée. La professionnalisation, qu'il appréhende comme le processus de développement et d'évolution des groupes professionnels, constitue le fruit d'interactions entre les professions traditionnelles et les nouveaux groupes, laquelle façonne la future répartition des rôles.

2. Les approches marxiste et néo-wébérienne : la prise en compte de la notion de marché

A partir des années soixante, la configuration de la *sociology of professions* évolue tant aux Etats-Unis qu'au Royaume-Uni. Le débat entre le fonctionnalisme et l'interactionnisme cède progressivement sa place à de nouvelles approches accordant un intérêt nettement plus important que leurs devancières à la notion de marché et se développant simultanément aux recherches relatives aux groupes professionnels dans le monde francophone. Plus précisément, des historiens et sociologues critiques, souvent issus des traditions marxiste et wébérienne, publient des travaux plus politiques, destinés à dénoncer la domination tant économique que socioculturelle des *professions*. Leurs adeptes se distinguent des tenants du fonctionnalisme car ils ne considèrent pas les professions comme des éléments constitutifs de la structure sociale mais davantage comme des constructions historiques qui ne possèdent initialement aucun trait commun mais qui produisent, de par leur rapport avec l'Etat et les actions collectives qu'ils mènent, un système de justifications qui peut être qualifié de professionnalisme (Dubar et Tripier, 1998). Ces nouvelles théories rejoignent, dès lors, l'approche interactionniste en accordant du crédit à la question de la reconnaissance sociale. Ceci étant, elles s'en distinguent également en octroyant une place centrale aux mécanismes économiques de contrôle des marchés et tendent à considérer les professions comme des acteurs collectifs du monde économique s'étant professionnalisés en établissant à la fois une frontière sur leur marché du travail et un monopole de contrôle de leurs propres activités de travail.

Le courant marxiste prend en considération la « nature de classe » et situe l'évolution des professions dans le cadre des formes historiques d'évolution du capitalisme. Il soutient, sur cette base, que loin de se transformer en une nouvelle classe dirigeante, les professionnels sont de plus en plus des salariés soumis au contrôle et au pouvoir d'autrui. Ils sont, par là même, proches des autres travailleurs et astreints au même processus de subordination engendrant leur prolétarianisation (Maroy et Cattonar, 2002b). Des tenants de cette approche prennent ainsi le groupe enseignant pour objet d'étude en mettant en exergue sa prolétarianisation corollaire à la domination par les forces du marché. Samuel Bowles et Herbert Gintis (1976 ; cités par Maroy et Cattonar, 2002b) soutiennent, dans ce sens, que le croissant recours aux techniques de gestion traditionnellement mobilisées dans le monde de l'entreprise telles que l'organisation d'évaluations ou l'intervention d'experts chargés de rationaliser les programmes pédagogiques, les dépossède de leur travail. Aussi, dans le même ordre d'idées, Michael Apple (1980 et 1983 ; cité par Maroy et Cattonar, 2002b) expose un contrôle croissant du travail enseignant. Cette régulation cadennasse les programmes pédagogiques et accorde un pouvoir grandissant à des catégories de professionnels jusqu'alors inexistantes ou peu impliquées dans la définition même des tâches d'enseignement : les experts pédagogiques ainsi que les spécialistes ministériels en matière d'évaluation et de programme. Loin de réduire la charge de travail du corps enseignant, ces auteurs marxistes estiment que ces évolutions l'accroissent et l'intensifient.

Quant aux tenants du courant néo-wébérien, ils fondent leur réflexion sur la notion de fermeture sociale qui désigne « le processus par lequel une catégorie sociale donnée tend à réguler en sa faveur les conditions du marché, face à la compétition actuelle ou potentielle des prétendants, en limitant l'obtention des conditions favorables à un groupe restreint d'éligibles » (Sacks, 1983 : 5-6 ; cité par Bourdoncle, 1993). La professionnalisation est ainsi définie comme un type particulier de fermeture sociale s'opérant sur la base de la qualification professionnelle détenue et visant à limiter et à contrôler le flot d'entrants au sein d'une profession et ce, dans le but de préserver ou d'augmenter sa valeur marchande. Dans ce contexte, les « professionnels » sont les individus étant parvenus à organiser l'acquisition et la légitimation de leurs compétences sur la base des diplômes officiels dont ils sont titulaires (Maroy et Cattonar, 2002b).

L'intérêt pour l'étude du processus au travers duquel se réalise l'action de fermeture du marché du travail trouve ses origines dans l'approche wébérienne des marchés. En effet, dans plusieurs de ses ouvrages principaux

tels que *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1904, réédité en 2000), *Le savant et le politique* (1919, réédité en 1991) et *Economie et Société* (1921, réédité en 1995), Max Weber accorde un intérêt aux significations religieuses de l'activité professionnelle en considérant que la révolution introduite par le protestantisme au cours du seizième siècle a permis de faire du travail professionnel un *beruf*, et donc à la fois un métier et une vocation. Il estime que les figures du professionnel – représentées à cette époque par le magicien, le prêtre et le prophète – étaient avant tout religieuses étant donné que le premier enjeu poursuivi par l'organisation de communautés humaines était la monopolisation des voies du salut. Toutefois, progressivement, un basculement, consistant dans la rationalisation économique des activités et le désenchantement du monde, s'est opéré avec l'avènement du protestantisme et du capitalisme et a généré une focalisation sur la monopolisation des chances de gain sur un marché. L'une des réponses à cette évolution historique est la diffusion d'un modèle bureaucratique tant dans les organisations économiques que dans les administrations d'Etat et l'apparition d'une nouvelle figure professionnelle aux côtés de celles déjà existantes du savant et du politique : l'expert. Ces figures constituent trois incarnations d'une nouvelle légitimité rationnelle-légale tendant à remplacer les figures religieuses qui prévalaient antérieurement (Dubar et Tripier, 1998). A ce titre, selon Max Weber¹⁰, le développement du modèle bureaucratique implique l'obtention d'un monopole légal sur un segment spécifique du marché du travail au travers de l'institution de frontières et de l'obtention d'une licence d'Etat. Développé par les interactionnistes, cet élément est repris par les tenants du courant néo-wébérien qui se distinguent des auteurs (néo)-marxistes en montrant que les activités évoluent et que certaines ne se laissent pas dominer par les forces du marché mais, au contraire, essaient de le contrôler. Celles qui y parviennent sont qualifiées de professions et sont composées d'individus – qualifiés de groupes statutaires – qui, au travers de leur formation, de leurs échanges et de leur identité, construisent une conception commune de leur identité, de leurs objectifs et de leur honneur. Dans cette optique, les professions les plus anciennes se transforment en groupes statutaires en effaçant leur travail politique de contrôle du marché au profit d'une mise en exergue de l'honneur et de la morale de leurs membres (Bourdoncle, 1993).

¹⁰ Voir annexe 1 pour une synthèse théorique de l'approche wébérienne du marché.

3. L'émergence d'une sociologie des groupes professionnels en francophonie

L'intérêt pour l'étude des professions émerge nettement plus tardivement dans le monde francophone et ne voit, en effet, le jour qu'au cours des années soixante. Ainsi, en France, l'approche interactionniste anglo-saxonne conduit à la progressive institution, sous la houlette de Claude Dubar, de la sociologie des groupes professionnels (Champy, 2011). La notion de groupe professionnel permet, à ce titre, de contourner les difficultés relatives à la polysémie adossée au terme « profession » dans la langue française¹¹, en élargissant le champ d'analyse au-delà du périmètre restreint des professions libérales ou réglementées, mais sans en diluer les significations. Dans ce sens, le groupe professionnel est défini comme « un ensemble flou, segmenté, en constante évolution, regroupant des personnes exerçant une activité ayant le même nom, doté d'une visibilité sociale et d'une légitimité politique suffisantes, sur une période significative » (Dubar, 2003 : 51). Ce domaine d'étude trouve, dès lors, ses origines dans le développement rapide de recherches portant sur le travail et les activités de production à l'issue de la

¹¹ Claude Dubar et Pierre Tripier (1998) mettent en exergue que les principaux dictionnaires de langue française exposent trois univers de signification associés à trois types d'usages du terme profession :

- Le premier sens correspond à quelque chose qui s'énonce publiquement et qui est lié à des croyances politico-religieuses. Le terme est issu du latin *professio* et est attesté dès le douzième siècle dans l'expression « profession de foi ». Plus tard, par extension, il désigne une attitude politique déclarée. Il se rapporte toujours actuellement à la déclaration publique de sa foi religieuse ou de ses opinions politico-idéologiques ;
- Le deuxième sens est lié à un emploi au travers duquel on gagne sa vie. Il s'agit d'une activité rémunérée qui peut être indépendante, salariée, servile ou libérale. Dans ce sens, si un ouvrier spécialisé, un employé de bureau engagé à temps partiel, un médecin ou une femme de ménage ont une profession puisque le revenu que leur activité leur procure leur permet de vivre, une mère au foyer ou un chômeur est considéré « sans profession » ;
- Le troisième sens se rapporte à un ensemble d'individus qui exercent le même métier. Le terme profession est proche de celui de corporation ou de celui de groupe professionnel qui désigne l'ensemble des personnes qui ont le même « nom de métier » ou le même statut professionnel. Le mineur, le chauffeur routier, l'enseignant, le cadre, le chirurgien ou l'artiste appartient, dès lors, à une profession car il peut être inséré au sein d'un groupe d'individus qui exercent le même métier et qui portent un nom et une identité au sens nominal.

A ces trois champs sémantiques peut s'adjoindre un quatrième sens, plus récent, qui correspond à la notion de fonction ou de position professionnelle dans un organigramme.

seconde guerre mondiale. Elles génèrent l'institution d'un champ de recherche relatif au travail, sous l'égide de la création de la revue *Sociologie du Travail* en 1959 et de la publication des deux tomes du *Traité de sociologie du travail* en 1961 et 1962 par Georges Friedmann et Pierre Naville. Cependant, les activités professionnelles en elles-mêmes occupent une place marginale dans les études réalisées à cette époque (Demazière et Gadéa, 2009). En effet, celles-ci privilégient les thématiques en lien avec la société industrielle, la division du travail, la rationalisation technique, l'autonomisation, les mouvements ouvriers ou encore le syndicalisme. Le travail ouvrier de la grande entreprise industrielle, postulant la disparition des métiers laminés par le modèle productif tayloro-fordiste (travail à la chaîne), représente alors l'activité qui reçoit le plus d'attention. A cette époque, bien que des sociologues francophones traversent l'Atlantique afin de saisir les débats qui se jouent aux Etats-Unis, les mondes anglo-saxon et francophone communiquent peu. Quelques recherches (Benguigui, 1967 ; Benguigui et Monjardet, 1968 ; Maurice et al., 1967) font toutefois exception en tentant de prouver la pertinence des outils d'analyse forgés aux Etats-Unis dans l'étude de deux catégories sociales montantes dans la société française : les ingénieurs et les cadres. Cette ouverture sur les classes bourgeoises est éphémère, étant donné le déferlement simultané de la vague marxiste inspirée de mai 1968. Il faut attendre les années septante pour que des sociologues français, tels Jean-Michel Chapoulie, fassent connaître la *sociology of professions* anglo-saxonne – et les débats qu'elle a suscités entre les approches fonctionnalistes et les approches interactionnistes – dans le monde francophone.

Sous cette impulsion, les années quatre-vingt voient foisonner les recherches portant sur des groupes professionnels extérieurs aux mondes ouvrier et industriel, s'inspirant des théories anglo-saxonnes des professions et les combinant parfois avec des cadres analytiques issus, par exemple, des perspectives néo-marxistes et néo-wébériennes (Demazière et Gadéa, 2009 ; Dubar, 2003). Ce basculement peut être attribué à plusieurs facteurs tels que la croissance démographique des professions intermédiaires, la facilitation de l'accès à des terrains autrefois inaccessibles, l'arrivée d'une nouvelle génération de sociologues diversifiant ses champs d'intérêt, le déclin du syndicalisme ouvrier traditionnel, la féminisation de la population active ou encore le déploiement de nouveaux thèmes et courants de recherche au sein de la sociologie du travail. Ce dernier élément fait passer la sociologie du travail d'une priorité macrosociologique axée sur les conflits sociaux et caractéristique de la première période (s'étalant des années cinquante au

milieu des années septante) à une priorité mésosociologique portant sur les organisations, les territoires et les groupes professionnels et typique de la deuxième période (allant de la fin des années septante au début des années quatre-vingt). Les rapports sociaux demeurent mais ne sont plus exclusivement considérés comme conflictuels. Le paradigme analytique centré sur les conflits de classes et les affrontements entre syndicats et patronats est relativisé par des nouvelles approches qui privilégient le niveau intermédiaire (mésosociologique) de l'entreprise, du local, du système d'action, du type de mobilité ou des régulations, et situé entre le niveau macrosociologique des conflits de classe enracinés dans les situations de travail et le niveau microsociologique de la subjectivité au travail. Ces approches n'ont cependant pas d'unité de perspective ni de théorie privilégiée et sont recomposées lors de la troisième période (s'étendant des années quatre-vingt aux années nonante) autour de nouveaux paradigmes concurrents comme celui de l'entreprise, celui des groupes professionnels et celui de la régulation (Dubar, 2003).

Ces trois périodes influencent également les recherches francophones portant spécifiquement sur le groupe professionnel des enseignants. Ces dernières sont, en effet, rarissimes jusqu'à la fin des années septante. Elles émergent au cours de la seconde période pour progressivement devenir un objet de recherche à part entière lors de la troisième période. Ainsi, en France, Alain Léger est l'un des premiers chercheurs français à s'intéresser aux enseignants. Sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation (1980) ne constitue pas spécifiquement une sociologie de ce groupe professionnel, mais porte sur les « Situation et position sociale des professeurs en France ». L'auteur publie néanmoins par la suite sur les carrières enseignantes (1981) et, plus largement, sur le groupe professionnel en lui-même (1983). Les sociologues de l'éducation et/ou du travail s'approprient plus tardivement la problématique. Les productions écrites s'y référant se multiplient, en effet, de manière importante à la fin des années quatre-vingt (Bourdoncle, 1991 et 1993 ; Chapoulie, 1987 ; Huberman, 1989 ; Huberman, 1993a, etc.) et font écho aux nouveaux paradigmes ayant émergé depuis lors, tels que ceux se rattachant à la montée du capitalisme, aux dispositifs de régulation du travail ou encore aux mouvements de fermeture sociale et de segmentation interne du groupe enseignant.

Ces éléments mis en exergue montrent que la croissance des recherches portant sur les groupes professionnels – et, par voie de conséquence sur le groupe professionnel propre aux enseignants – peut s'expliquer par trois

facteurs principaux. Le premier est associé à la menace que ressentent les membres de nombreux groupes professionnels face au capitalisme international, aux politiques rationalisatrices des Etats et à la mobilisation de groupes concurrents. Le deuxième est lié à la mise en place, par des experts en politiques publiques européens, voire mondiaux, de dispositifs de gestion qui modifient les conditions concrètes du travail, les relations entre travailleurs, les appellations et les frontières des anciens groupes. Le troisième est associé à l'introduction de nouvelles dimensions d'analyse par les sociologues qui s'approprient de nouvelles méthodes, notamment longitudinales et biographiques, leur permettant de suivre des individus et des groupes sur des périodes de plus en plus longues et de mieux comprendre les stratégies et les identités professionnelles ainsi que les segmentations internes au groupe et les phénomènes de mobilisation au travail. Les dynamiques professionnelles se voient, dès lors, de plus en plus souvent étudiées du triple point de vue des organisations sociales, du fonctionnement des marchés du travail et des significations subjectives du travail (Dubar, 2003).

Enfin, ces dix dernières années, en francophonie, un regain pour l'étude des professions s'observe à la lumière de deux nouvelles perspectives : d'une part, une sociologie des groupes professionnels gravitant autour des travaux de Didier Demazière et Charles Gadéa (2009) et, d'autre part, une analyse de l'activité professionnelle comme « activité prudentielle » prenant appui sur les travaux de Florent Champy (2009) (Cattonar et Dupriez, 2020). Premièrement, la sociologie des groupes professionnels s'inscrit dans le prolongement de l'approche interactionniste en y apportant des infléchissements importants. Ainsi, dans sa lignée, elle invite à l'analyse de tous les groupes professionnels (et non des *professions*) qu'ils soient établis ou émergents, autonomes ou non, reconnus ou non, prestigieux ou non mais s'en écarte en remettant au cœur de l'analyse le contenu de l'activité professionnelle. En outre, elle s'intéresse davantage aux dynamiques professionnelles considérées comme des processus évolutifs ouverts et instables ainsi qu'aux rapports de pouvoir qui s'établissent avec d'autres groupes professionnels proches, avec les autorités et avec les destinataires de l'activité. Dans cette perspective, le groupe professionnel est considéré comme un ensemble flou, marqué par une hétérogénéité interne et des contours évolutifs. Quant à l'analyse de l'activité professionnelle comme activité prudentielle, elle s'inscrit dans le prolongement de l'approche fonctionnaliste, tout en l'articulant avec l'approche interactionniste et les nouvelles approches des professions. Elle soutient que les membres des

professions exercent des activités de nature prudentielle, lesquelles exigent une capacité de discernement et de délibération. En effet, les professionnels sont amenés à agir dans des situations complexes et multifactorielles marquées par l'incertitude et la singularité des cas à traiter. Il s'ensuit que les activités ne peuvent se résumer à une application mécanique des savoirs et techniques formalisés et élaborés par des acteurs extérieurs, mais qu'elles requièrent, fondamentalement, une certaine forme de « prudence » qui doit se nourrir d'une capacité de discernement et d'une délibération sur les moyens et les finalités de l'activité. En d'autres termes, les professionnels doivent, à la fois, savoir analyser de manière approfondie les situations et savoir arbitrer entre différentes conduites possibles en fonction des finalités poursuivies. Il s'ensuit que cette approche soutient que les professions bénéficient d'une autonomie importante, conçue comme une condition indispensable à la capacité de conjecturer et de délibérer. Pour ce faire, elles doivent profiter d'une protection statutaire (Maroy et Cattonar, 2002b ; Vézinat, 2010).

4. Professionnalisation et processus de fermeture des marchés du travail

4.1 Les théories d'Eliot Freidson et de Magali Sarfati Larson : la fermeture sociale du marché du travail

Eliot Freidson est un sociologue américain rattaché au courant néo-wébérien des professions. Au début des années septante, il rédige un premier ouvrage majeur (traduit en français en 1984) analysant la profession médicale. Il y met en exergue que les professionnels sont autonomes dans l'organisation technique de leur travail ainsi que dans la construction des marchés du travail sur lesquels ils évoluent. Il élargit ensuite son champ de recherche à d'autres professions et s'intéresse aux fondements du pouvoir professionnel (Dubar et Tripier, 1998). Dans l'ouvrage *Professionalism, the Third Logic : on the Practice of Knowledge* (2001), il met en exergue que l'analyse des professions ne se réduit pas à l'étude scrupuleuse d'un segment particulier (et souvent privilégié) du marché du travail, mais peut contribuer à une réflexion plus large sur les mécanismes de régulation du travail. Il y distingue trois types-idéaux de contrôle du travail : le marché, la bureaucratie et le modèle des professions. Le marché renvoie aux situations dans le cadre desquelles les consommateurs contrôlent le travail alors que la bureaucratie se réfère aux situations au cours desquelles les managers détiennent le pouvoir de contrôle.

L'auteur met en exergue qu'un modèle des professions existe lorsqu'un métier organisé gagne le pouvoir de définir le profil d'individus qualifiés pour réaliser une gamme définie de tâches, d'empêcher tous les autres de réaliser ces activités et de contrôler les critères d'évaluation des performances (Le Bianic, 2003). De manière plus formelle, le modèle de légitimité du contrôle repose sur quatre facteurs centraux : premièrement, un corps de connaissances spécialisées et validées par une reconnaissance officielle ; deuxièmement, l'existence d'un espace professionnel et d'une division du travail contrôlés par les travailleurs eux-mêmes ; troisièmement, l'existence d'un marché du travail fermé dont l'accès est réservé aux professionnels et, quatrièmement, une formation longue contrôlée directement par l'élite professionnelle (Dubar et Tripièr, 1998). Il tente, sur cette base, de répondre à deux questions :

- Quelles conditions doivent être remplies par l'État pour que le modèle des professions puisse fonctionner ?
- Comment la nature des savoirs théoriques mis en œuvre par les professionnels modifie-t-elle le fonctionnement du groupe professionnel ?

Pour répondre à la première question, il distingue les États selon deux axes : le premier axe concerne la mise en œuvre concrète des politiques et oppose les États hiérarchiques aux États coordinateurs. Les premiers disposent d'un important appareil administratif permettant d'imposer leurs orientations alors que les seconds s'appuient sur les groupes existants pour mettre en œuvre leurs décisions. Le second axe distingue différentes orientations des politiques en opposant les États activistes qui prétendent diriger la société aux États réactifs qui visent à fournir un cadre aux interactions sociales. Selon l'auteur, le cadre le plus favorable au développement du modèle des professions est celui dans lequel l'État a un fonctionnement coordinateur et adopte des politiques réactives. Dans ce cas précis (qui se rapproche du cas américain), les pouvoirs publics se contentent de protéger les groupes professionnels existants, sans s'immiscer dans leur fonctionnement. Ensuite, afin de répondre à la deuxième question, il explore le lien entre les savoirs théoriques et la capacité d'un groupe à se constituer en profession. Il défend l'idée que ce n'est pas tant la nature des savoirs impliqués qui importe que les conditions de leur mise en œuvre au sein d'institutions concrètes. Pour comprendre la capacité différentielle d'un groupe à accéder à un statut professionnel, les conditions économiques d'exercice de l'activité (l'autonomie) ainsi que les valeurs mises en exergue par celui-ci sont centrales. Il clôture sa réflexion en précisant que, dans les économies de plus en plus marchandes et rationalisées, si le statut

socio-économique des professionnels ne tend pas à décliner, leur autonomie de décision au sein de grandes organisations soumises aux lois du marché se voit restreinte (Le Bianic, 2003). Eliot Freidson soutient, dès lors, que la stratégie adoptée par le groupe en vue de se professionnaliser se concrétise par un ensemble de luttes gagnantes vis-à-vis, à la fois, de professions concurrentes, du contrôle de leur activités par leurs « clients » et, surtout, de l'Etat (ou des employeurs) qui sanctionne ou non leur capacité à exercer certaines activités professionnelles (Maroy et Cattonar, 2002b).

Quant à sa compatriote Magali Sarfati Larson, au sein de son œuvre centrale *The rise of professionalism* (1977), elle développe la notion de stratégie collective professionnelle pour qualifier le processus par lequel certains groupes professionnels acquièrent un monopole légal au sein d'un segment particulier du marché du travail et parviennent, avec la garantie de l'Etat, à faire reconnaître leur expertise par le public. La stratégie collective professionnelle représente, dès lors, une stratégie professionnelle historique de constitution d'un marché professionnel ayant pour objectif d'aboutir à une fermeture sociale. Cette dernière émane donc de l'union de la fermeture économique d'un marché du travail et de la fermeture culturelle d'un groupe par l'appropriation d'un savoir légitime. Le processus permettant de réaliser cette clôture concerne l'ordre économique du fonctionnement des marchés des services (tels que la santé, la justice ou l'éducation) et ensuite des marchés du travail (tels que les travailleurs de la santé, les travailleurs de la justice ou les travailleurs de l'éducation). Dans ce sens, l'auteure qualifie de marché professionnel ces types de marchés – ou de segments de marchés – sur lesquels un service ne peut être vendu ou acheté qu'à un professionnel appartenant également à un marché fermé du travail. Ce professionnel se situe alors dans une double situation de monopole relative à la fois à sa force de travail sur le marché du travail et à son travail de service sur le marché des services. La garantie d'un tel monopole se réalise par la voie légale qui implique le monopole de la vente du service aux individus qui attestent de la maîtrise d'un savoir transférable sur un marché et donc d'un savoir issu d'une formation de haute qualité (Dubar et Tripier, 1998).

Si cette fermeture sociale touche l'ordre économique, elle est également en lien avec l'ordre socio-symbolique de la structure sociale globale au sein de laquelle s'insèrent les différents marchés du travail fermés et qui définit les savoirs pouvant être, tant cognitivement qu'idéologiquement, considérés comme légitimes à un moment donné. Cette spécificité entraîne, le plus souvent, l'accès à un statut social élevé qui n'implique pas seulement des

gains monétaires mais aussi des dispositions culturelles associées à une formation de longue durée. Ce qui relie l'ordre économique du monopole d'une activité de service à l'ordre socio-symbolique légitimant l'accès à une position sociale élevée est la maîtrise des marques de distinction spécifiques à une élite. En effet, par l'intermédiaire de la certification qu'elles accordent et qui est validée par l'Etat, les institutions de formation sont au cœur d'un processus associant la production des savoirs à leur application dans un marché fermé de services. Le système de double fermeture économique et culturelle entrave tout contrôle externe, ce qui signifie que les professionnels construisent les critères de leur propre expertise (Dubar et Tripier, 1998). Enfin, Magali Sarfati Larson boucle son propos en soutenant que la professionnalisation – et, par voie de conséquence, le professionnalisme acquis par le groupe – constitue le vecteur principal du maintien des privilèges sociaux acquis par la formation. L'idéologie fondamentale poursuivie s'enracine donc dans l'acquisition de savoirs et de compétences justifiant la gouvernance capitaliste et bureaucratique des grandes entreprises. L'approche larsonnienne peut, sur cette base, être appréhendée comme une tentative de rapprochement des thèses néo-marxiste et néo-wébérienne (Malige, 2012). Ce schéma de pensée peut se résumer comme suit (Dubar et Tripier, 1998) :

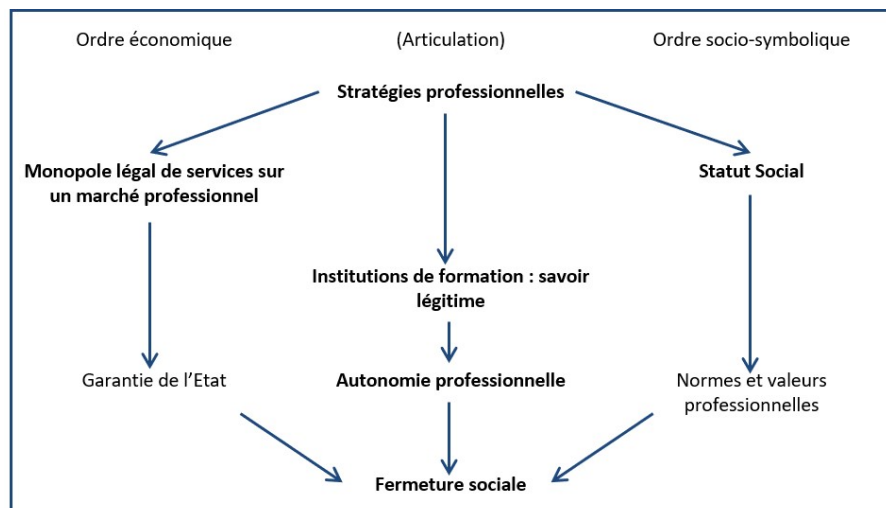


Figure 1 : le schéma conceptuel de Magali Sarfati Larson

Dans cette perspective, un groupe professionnel se caractérise donc principalement par sa capacité à être parvenu à établir un pouvoir collectif

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

portant sur la définition des conditions de son activité, à savoir (Maroy et Cattonar, 2002b) :

- Les modalités d'accès et de formation au métier (contrôle portant sur la formation ainsi que sur les conditions d'accès au métier) ;
- Les termes de l'échange relatifs au service rendu (salaire, conditions d'emploi, etc.) ;
- Le contenu du travail (définition des tâches étant du ressort exclusif de la profession, définition des frontières entre la profession et les professions voisines, identification des compétences nécessaires à l'exercice de la tâche, etc.).

Par conséquent, il s'ensuit que le processus de professionnalisation ne se restreint pas, comme dans l'approche fonctionnaliste, à une augmentation de la durée de la formation et à un accroissement des compétences acquises de manière corollaire. Il suppose également l'existence d'un pouvoir, pouvant être qualifié de professionnalisme, organisé par les travailleurs dans le but de contrôler les termes, les conditions et le contenu du travail (Maroy et Cattonar, 2002b).

4.2 La théorie d'Andrew Abbott : la défense d'une juridiction au moyen de savoirs professionnels

4.2.1. *Une écologie des professions présentant une dimension relationnelle*

L'américain Andrew Abbott s'inspire également de la sociologie (néo)-wébérienne des marchés pour poser les jalons d'un nouveau courant sociologique des professions démontrant que ces dernières sont encadrées par des structures qu'elles contribuent à maintenir, à modifier ou à faire émerger. Il prend, de ce fait, le contrepied de l'approche fonctionnaliste – faisant de la stabilité une donnée primaire – et cherche à expliquer la dynamique de changement en analysant la manière par laquelle des acteurs déjà constitués développent des interactions et sont au cœur de processus évolutifs conduisant à l'élaboration de nouvelles configurations composées de nouvelles relations (Abbott, 2016b ; Grossetti, 2016). Cette approche s'éloigne, dès lors, de la dynamique de professionnalisation étudiée plus haut, selon laquelle le groupe professionnel parvient peu à peu à obtenir les attributs caractéristiques des professions établies (association professionnelle, formation supérieure de haut

niveau, etc.) (Hénaut, 2016). L'auteur déplace, en effet, la démarche d'analyse vers la notion de processus de développement et d'évolution des groupes professionnels, laquelle fait particulièrement sens dans le contexte francophone où le fait professionnel n'a jamais pu être réduit à la distinction entre *profession* et *occupation*, le champ sémantique du terme profession laissant apparaître une grande polysémie (voir point 3 de la deuxième section) (Abbott, 1988 ; Boussard, 2016).

Plus exactement, dans l'ouvrage *The system of Professions*¹² (1988) et dans l'article *Things of boundairies* (1995), Andrew Abbott détaille que, regroupés en associations, des praticiens parviennent à faire reconnaître socialement leur travail et obtiennent, dans un premier temps, le droit d'exercer et, ensuite, certaines formes de monopole sur l'exercice d'une activité qui se voit institutionnalisée (Cefaï, 2016). Il envisage, sur cette base, les frontières dans leur dynamique temporelle, celles-ci ne représentant pas une ligne matérielle ou symbolique séparant un dedans et un dehors, mais un processus de délimitation considéré dans sa dimension dynamique (Ollivier, 2016). Il analyse donc le parcours de la profession d'un point de vue institutionnel, au travers du processus par lequel elle devient une entité identifiée, reconnue et influente. Le groupe professionnel n'est, à ce titre, pas assimilé à un groupe homogène, les frontières s'établissant davantage par différence avec l'extérieur que par similitude avec l'intérieur (Boussard, 2016). Ceci étant, l'auteur soutient que le processus d'appropriation du travail n'est pas linéaire et que l'histoire de ces professions s'écrit au fil d'avancées, mais également de stagnations et de reculs. Ainsi, outre l'aspect relationnel, l'analyse doit parallèlement prendre en compte une dimension concurrentielle en s'intéressant aux conflits et aux luttes poursuivies, tant entre membres du même groupe professionnel qu'entre groupes professionnels voisins, afin de faire reconnaître leurs prérogatives sur l'exercice d'une activité (Cefaï, 2016). La nécessité d'appropriation du travail contraint, en effet, les professionnels à se confronter les uns aux autres, en particulier au sein de zones frontalières (Morel, 2016). Une profession se constitue, dès lors, au terme d'un ensemble de luttes territoriales ensuite rattachées à une unique position défendable à l'intérieur du système des professions (Abbott 2016b). Ceci étant, les relations entre professions ne sont pas exclusivement de nature concurrentielle ou conflictuelle. Elles peuvent également être collaboratives et se caractériser par un partage de travail entre professionnels complémentaires sur un territoire de

¹² Andrew Abbott est américain et parle donc de « profession » et non de « groupe professionnel ».

travail ; ces collaborations peuvent ensuite, à leur tour, être à l'origine de conflits ou de concurrences (Morel, 2016). Andrew Abbott critique, par cet intermédiaire, la méthode monographique adoptée par Eliot Freidson (1984 et 1986) et par Magali Sarfati Larson (1977) qui déploie le schème de la concurrence entre professions afin d'imposer un monopole sur une activité donnée. Il propose, pour ce faire, de mobiliser une analyse écologique attentive au milieu dans lequel les groupes évoluent et ce, en se détachant des études centrées sur les institutions au profit d'une analyse du travail concret (Ollion, 2016). Plus précisément, il offre des outils visant à saisir le fondement de l'unité d'une profession, sa différenciation interne et les frontières mobiles qu'elle développe avec d'autres professions (Rabier, 2013). Il soutient, par là même, que les professions sont en relation avec des professions voisines, ce qui est à l'origine d'un système d'interactions en constante évolution qu'il qualifie d'écologie¹³ des professions :

« Each profession is bound to a set of tasks by ties of jurisdiction, the strengths and weaknesses of these ties being established in the processes of actual professional work. Since none of these links is absolute or permanent, the professions make up an interacting system, an ecology. Professions compete within this system, and a profession's success reflects as much the situations of its competitors and the system structure as it does the profession's own efforts. From time to time, tasks are created, abolished, or reshaped by external forces, with consequent jostling and readjustment within the system of professions. Thus, larger social forces have their impact on individual professions through the structure within which the professions exist, rather than directly. My theory is thus partway between the old case study approach and the 'new class' approach. Professions are never seen alone, but they

¹³ Cette notion a été rendue familière par les recherches urbaines menées au sein de l'École de Chicago et, par exemple, la théorie d'Ernest Burgess sur les écologies urbaines et sociales qui vise à comprendre le fonctionnement du marché immobilier de la ville de Chicago. Cependant, ces études se réduisent souvent à l'étude de l'écologie concurrentielle des entreprises agissant sur le marché. Or, il existe également d'autres écologies comme celle du secteur commercial, celle du secteur à but non lucratif et, avant toute autre, celle du gouvernement. Ainsi, Andrew Abbott insiste sur le fait qu'il ne se passe rien tant qu'un projet ne regroupe pas un ensemble d'acteurs par-delà toutes les écologies (Abbott, 2003).

are also not replaced by a single encompassing category of the 'professions'. They exist in a system.¹⁴» (Abbott, 1988 : 33)

L'extrait souligne que les professions évoluent au sein d'une écologie et aspirent à se développer en s'appropriant une sphère de travail spécifique qu'elles transforment ensuite en juridiction au moyen de savoirs professionnels et de revendications visant à obtenir une légitimité auprès de l'Etat et des pouvoirs publics (Abbott, 2003). La juridiction désigne donc la relation, plus ou moins rigide et exclusive, qu'un groupe professionnel parvient à établir entre lui-même et des tâches de travail, un même ensemble de tâches pouvant, en effet, être réalisé par des professionnels issus de groupes différents (Ollivier, 2016). Ainsi, une écologie comprend des acteurs, des lieux (*locations*) et des liens unissant les deux premiers. Dans le monde des professions, les acteurs sont les membres des professions, les lieux représentent l'aire de tâches à contrôler et les liens sont les liens de juridiction (Saint-Martin, 2016). Sur cette base, le processus de développement et d'évolution des groupes professionnels constitue le fruit d'interactions entre professions traditionnelles et nouveaux groupes, laquelle façonne la future répartition des rôles ; ce processus peut entraîner des conflits qui se résolvent par l'intermédiaire d'arrangements entre les groupes en compétition (Ollivier, 2016). Les professions disposent, en d'autres termes, d'un savoir expert dont elles défendent la maîtrise auprès d'autres professions. Cette mainmise passe par la définition d'un champ de compétences qui, d'une part, évolue au travers des innovations et de la demande sociale que les groupes professionnels suscitent ou auxquelles ils répondent et, d'autre part, doit être reconnu sur les arènes politique, juridique et de l'opinion publique (Abbott, 2003). Andrew Abbott qualifie, à ce titre, d'arène, le lieu sur lequel les professionnels

¹⁴ « Chaque profession est reliée à un ensemble de tâches par les liens de juridiction dont les forces et les faiblesses sont établies dans les processus de travail professionnel réel. Puisqu'aucun de ces liens n'est absolu ou permanent, les professions constituent un système d'interactions, une écologie. Les professions se font concurrence dans ce système et le succès d'une profession reflète tant les situations de ses concurrents et la structure du système que les efforts propres à la profession. De temps en temps, des tâches sont créées, supprimées ou refaçonnées par des forces externes, ce qui engendre des mouvements et des rajustements conséquents dans le système des professions. Ainsi, des forces sociales de plus grande ampleur influencent les professions individuelles non pas directement mais davantage en modifiant la structure qui les fait exister. Ma théorie se situe ainsi à mi-chemin entre l'ancienne approche d'étude de cas et l'approche 'new class'. Les professions ne sont jamais considérées seules, mais elles ne sont pas non plus remplacées par une catégorie d'inclusion englobante telle que 'professions'. Elles existent dans un système. » (Notre traduction).

revendiquent leur domaine de compétences au sein du système concurrentiel des professions, dans le but de s'assurer un domaine réservé à la réalisation d'une activité experte (Pruvost, 2016). Les professions peuvent alors saisir ces occasions pour renforcer leurs juridictions au moyen de transformations structurelles se traduisant par l'ajout d'autres dispositifs de développement et d'évolution des groupes professionnels tels que des associations professionnelles, des formations et qualifications professionnelles ou des examens (Abbott, 2003). Cette conquête d'autonomie et de reconnaissance est soumise aux réactions des auditoires de revendications professionnelles jouant le rôle d'arbitres de par le fait qu'ils trouvent les racines de leur légitimité dans des secteurs du pouvoir externes au système des professions (Abbott, 1988 et 2003 ; Troupin, 2016) :

- L'Etat constitue une arène légale qui est à l'origine de la mise en œuvre de procédures légales et politiques formalisant la clôture de la juridiction et permettant de garantir le monopole légal d'une profession. Il ne doit, en conséquence, pas être appréhendé comme un acteur unifié mais davantage comme un champ interactionnel comparable au système des professions ;
- L'opinion publique se rattache à l'arène politique au sens large tels que les clients ou les médias ;
- Les pairs ou les collègues représentent l'arène professionnelle qui réalise des contrôles légaux, matériels et symboliques.

Tous trois n'ont pas le même statut, les deux premiers étant théoriquement situés à l'extérieur de l'arène professionnelle alors que le lieu de travail offre la reconnaissance des pairs. Par ailleurs, la temporalité de lutte et d'arbitrage y est différente, les négociations s'étalant généralement sur deux à trois années sur le lieu de travail, sur dix à vingt ans dans l'espace public, et sur vingt à cinquante années dans l'arène législative (Pruvost, 2016).

Andrew Abbott met donc en exergue que les professions sont des collectifs déjà institués capables de définir leurs intérêts et de développer une stratégie pour les défendre, et qui s'opposent pour définir leur territoire juridictionnel (Ollivier, 2016). L'idéaltype d'une profession comprend, par conséquent, trois éléments : un groupe spécifique d'individus, un type particulier de travail et une structure ou un corps organisé (autre que le lieu de travail) capable de se reproduire. Les professions libérales prestigieuses ainsi que les corporations en constituent les exemples archétypaux. Ceci étant, rares sont les entités sociales réunissant l'ensemble des attributs. Celles pour lesquelles l'un d'entre eux est inexistant demeurent de véritables entités sociales capables de perdurer

dans le temps, de se reproduire et d'avoir des conséquences causales pour les groupes professionnels adjacents. Trois types de professions peuvent, en effet, s'adosser aux formes professionnelles fortes (Abbott, 2016b) :

- Les quasi-professions se composent d'un groupe spécifique d'individus réalisant un type de travail particulier, mais n'étant pas organisé. Elles caractérisent généralement les premières années d'une forme professionnelle forte, mais peuvent également connaître une existence permanente, par exemple lorsque des forces organisationnelles vont à l'encontre de l'organisation collective des travailleurs (par exemple, les lois visant les coalitions ouvrières) ;
- Les professions inoccupées ou les métiers sans travail forment un groupe spécifique d'individus disposant d'un collectif organisé, mais pas d'aucun travail. Cette situation apparaît le plus souvent lors d'un changement technologique (par exemple, les ingénieurs ferroviaires), lorsque des groupes en déplacent d'autres (par exemple, les médiums) ou encore à la suite de la disparition de la demande (par exemple, mes membres du clergé) ;
- Les professions tournantes qualifient une structure organisée liée à un travail particulier n'étant pas réalisé par un groupe homogène d'individus. Le renouvellement des travailleurs la composant en constitue la caractéristique principale (par exemple, au début de l'aviation, le personnel de bord était composé d'individus s'engageant à certains moments de leur cycle de vie).

Andrew Abbott (2016b) estime, par ailleurs, que des entités professionnelles ne possédant qu'une unique propriété fondamentale d'une profession ne forment pas des véritables entités sociales. Les revendications pour une juridiction sont, à ce titre, d'autant plus efficaces qu'une profession est solidement organisée. Ainsi, l'organisation professionnelle – et, plus spécifiquement, l'existence d'une association nationale embrassant la totalité de la juridiction – porte souvent les revendications du groupe professionnel et est, dès lors, garante de son existence et de son unité dans le système des professions. Son analyse permet donc d'appréhender comment un *groupe en soi* devient un *groupe pour soi*, et de comprendre les mécanismes d'émergence des collectifs susceptibles de porter leurs propres stratégies concurrentielles, et de saisir la manière par laquelle les formes de luttes interindividuelles s'opérant sur les marchés contribuent à pérenniser ces collectifs ou à les remettre en question. L'entité que constitue le groupe professionnel devient,

par conséquent, une unité agissante à même de transformer le système des professions lorsque son existence est prise en charge par une organisation professionnelle agissant à l'échelle collective comme un acteur unique, identifiable et autonome dépassant la simple réunion des individus composant le groupe (Ollivier, 2016). La survie d'un tel système est, de ce fait, intrinsèquement conditionnée par la concurrence entre professions étant donné que tout ce qui survient au sein d'une profession se répercute sur les professions voisines et se solde par des développements, des stagnations ou des défaites (Abbott, 2003). Il ne s'agit cependant pas exclusivement d'une lutte politique ou symbolique autour d'un statut, mais aussi d'une lutte économique visant à acquérir ou à conserver une position déterminée dans la division du travail (Ollivier, 2016). Les évolutions qui voient le jour peuvent également avoir des causes extérieures au système et être générées tant par les changements technologiques ou des nouvelles formes sociales (telles que la bureaucratie) que par l'échec ou la défaite de certaines professions (dans les savoirs ou dans la reproduction) qui laissent des vides ou viennent s'insérer dans des professions voisines (Abbott, 2003). Toutefois, bien qu'ils soient constitutifs du système des professions, l'auteur porte un intérêt marginal aux relations concrètes entre professionnels sur le lieu de travail, au phénomène d'émergence de nouveaux groupes ainsi qu'au mécanisme de maintien de la dominance de certaines professions (Hénaut, 2016).

4.2.2. Des groupes professionnels en concurrence avec des groupes professionnels voisins

Au travers de l'ouvrage *The system of professions* (1988), Andrew Abbott apporte donc deux notions centrales au lexique de la sociologie des professions : d'une part, la notion de « représentation écologique » (Demazière et Jouvenet, 2016 : 15) – à savoir un système d'interactions notamment concurrentielles – des relations entre les membres du groupe professionnel ainsi qu'avec les arènes et les auditoires de revendications professionnelles ; d'autre part, la notion de « prétention juridictionnelle » (Demazière et Jouvenet, 2016 : 15) au cœur d'un travail visant à s'assurer le contrôle collectif de certains territoires d'activité. Sa théorie prend, par conséquent, en considération trois niveaux d'action à savoir les individus, les professions appréhendées comme des ensembles d'individus engagés dans des luttes de définition de juridictions et, enfin, le système des professions dans son ensemble, lequel prend la forme d'une écologie constituant le contexte de leurs évolutions (Grossetti, 2016).

Ceci étant, plusieurs années après cette publication, Andrew Abbott (2003) estimera avoir sous-estimé deux éléments fondamentaux. Premièrement, l'unité et la cohérence des professions et, plus spécifiquement, le processus par lequel des professions nouvelles peuvent bourgeonner à leur marge. En second lieu, la complexité interactionnelle des auditoires de revendications professionnelles, lesquels constituent également des structures juridictionnelles traversées par des conflits et investies par un ensemble d'instances d'ordre économique, politique ou encore technologique qui les excèdent. Ce constat amène l'auteur à s'éloigner de cette notion au profit de celle d'écologie liée (Cefaï, 2016) ou d'écologie relationnelle (Abbott, 2003). Au-delà de souligner que les professions sont liées à une écologie, il insiste sur le fait qu'une tactique juridictionnelle ne doit pas uniquement répondre à l'objectif d'une profession mais aussi et simultanément, à ceux de l'Etat, d'instances qui lui sont liées, ou de toute autre structure. Un acteur agissant dans un système écologique propre à un domaine d'activité n'agit pas en tant qu'acteur unique mais se situe plutôt dans une coalition plus large regroupant des entreprises, des agences gouvernementales et/ou encore des associations volontaires qui s'opposent à d'autres alliances composées d'autres entreprises, d'autres agences gouvernementale et/ou d'autres associations volontaires. Chaque membre de chaque alliance espère, dès lors, que son alliance triomphera, moins pour l'alliance en elle-même que pour atteindre ses propres objectifs. Si ces buts se situent dans un premier temps dans l'écologie propre à chaque acteur, les résultats ne dépendent pas seulement de la réussite locale mais ils marquent également la réussite de l'alliance qui transcende toutes les écologies en présence. En conséquence, l'histoire de tel ou tel membre d'une alliance ou celle de telle ou telle écologie est à situer dans le tableau complet de l'histoire des alliances dont les variables les plus importantes sont celles qui déterminent la formation des alliances (Abbott, 2003). Andrew Abbott résume sa pensée en ces termes :

« Toutes ces idées dérivent d'un axiome simple, celui en vertu duquel on doit concevoir le monde social comme un ensemble d'écologies multiples et liées entre elles. Appliqué au monde des professions, cet axiome implique que le système des professions dont j'ai parlé se trouve imbriqué dans un ensemble d'autres écologies pour lequel il sert, à son tour, de cadre. » (Abbott, 2003 :31)

Pour comprendre une écologie, il faut, dès lors, à la fois connaître les dimensions, le nombre et le type de ses acteurs et de ses lieux, et cerner les possibilités qu'ont les alliances de créer des liens entre écologies voisines. La

question de la structure interne des écologies voisines et de l'homologie entre elles doit inévitablement être considérée car les liens entre deux écologies sont facilités lorsqu'elles présentent des structures similaires. De plus, la compréhension complète des écologies liées est également associée à la prise en compte de leurs rythmes et cycles temporels qui peuvent être des rythmes ou des cycles des acteurs, des lieux ou du lien qui les unissent (Abbott, 2003). Ces éléments mettent en exergue la nécessité d'inscrire les faits sociaux dans leurs contextes et, par là même, de prendre en considération les notions de processus, de relation et d'interaction (Abbott, 2016a).

5. Conclusion

Dans cette section, nous avons mis en exergue que les tenants de la sociologie néo-wébérienne des professions ont pour dénominateur commun d'appliquer aux groupes professionnels la notion wébérienne de fermeture du marché. L'approche soutient que les professions, composées d'individus détenant des intérêts et/ou des caractéristiques commun(e)s, tentent d'exclure ceux ne possédant pas ces attributs de la possibilité d'acquérir des gains économiques et/ou sociaux au sein d'un secteur d'activité particulier (Malige, 2012). Ainsi, les théories soutenues par Eliot Freidson (1984 et 1986) et Magali Sarfati Larson (1977) posent les repères théoriques de la notion de fermeture sociale en dévoilant les stratégies mobilisées par les groupes professionnels dans le but d'instituer des frontières à l'entrée de leurs marchés du travail.

L'approche abbottienne des professions s'inscrit dans la continuité des travaux des deux auteurs susmentionnés, tout en les dépassant. Ainsi, Eliot Freidson défend que l'acquisition de connaissances scientifiques, obtenues au terme d'une formation de longue durée, permet aux professions de définir, elles-mêmes, les conditions d'exercice et de contrôle de leur travail. L'embryon du processus de professionnalisation se situe donc dans l'acquisition d'un pouvoir permettant de définir le profil d'individus qualifiés pour réaliser une gamme définie de tâches, d'empêcher tous les autres de réaliser ces activités et de contrôler les critères d'évaluation des performances. Cette fermeture sociale ne peut cependant s'opérer que sous couvert d'un l'Etat protégeant les groupes professionnels existants, sans s'immiscer dans leur fonctionnement. Quant à Magali Sarfati Larson, elle met en lumière le concept de stratégie collective professionnelle par lequel un groupe professionnel acquiert un monopole sur un segment du marché du travail (fermeture économique) et parvient, avec l'aide de l'Etat, à faire reconnaître

son expertise par le public (fermeture culturelle d'ordre socio-symbolique). Cette approche montre, par conséquent, les mécanismes par lesquels la professionnalisation et, par voie de conséquence, le professionnalisme acquis par le groupe, représentent les vecteurs principaux du maintien des privilèges sociaux obtenus par la formation.

En mobilisant un vocabulaire qui lui est propre, Andrew Abbott (1988) se distancie de la notion de professionnalisation pour lui préférer celle de processus de développement et d'évolution du groupe professionnel. Celui-ci sous-tend un travail permanent de négociation émanant de ce groupe, lequel est en concurrence avec les professions voisines, ce qui est à l'origine d'un système d'interactions en constante évolution qualifié d'écologie des professions. Cette dernière regroupe trois éléments : les membres de la profession, une aire de tâches à contrôler, et des liens appelés liens de juridiction. Plus exactement, les professions visent à s'approprier une sphère de travail qu'elles transforment en juridictions au moyen de savoirs professionnels et de revendications ayant pour objectif d'obtenir une légitimité auprès de différentes sphères telles que l'Etat. Dans ce contexte, le processus de développement et d'évolution des groupes professionnels constitue le fruit d'interactions entre les professions traditionnelles et les nouveaux groupes, lesquelles façonnent la future répartition des rôles. Ce processus peut alors entraîner des conflits, qui se résolvent à la suite d'arrangements entre les groupes en compétition et ce, généralement au travers de l'établissement d'alliances avec l'Etat et la population mais également avec des professions voisines.

Au sein de la sociologie francophone, la notion de professionnalisation a vu le jour tardivement dans les recherches dédiées au monde du travail ainsi qu'aux activités professionnelles car elle est le fruit d'un ensemble de déplacements théoriques et analytiques survenus à partir des années septante. Ainsi, en français, la distinction entre *occupation* et *profession* est autant absente de la pratique langagière que des travaux de recherche, la notion générique de groupe professionnel étant encouragée car elle promeut l'étude des activités de travail se développant à tous les échelons de la hiérarchie sociale. Dans ce contexte, les groupes professionnels ne sont pas considérés comme des ensembles fermés et protégés mais comme des entités plus complexes. Ces dernières rassemblent, ainsi, des individus exerçant une activité portant le même nom mais dont la visibilité, la reconnaissance et la légitimité ne sont pas nécessairement assurées sur le long terme, de même que

la cohésion, la force et l'organisation internes peuvent ne pas être établies ou pérennes (Demazière, 2009).

Troisième section. Autorégulation collective et autonomie individuelle des enseignants

1. Introduction

Dans la présente section, nous mettons en évidence que le processus de fermeture des marchés du travail tel que détaillé par les partisans de l'approche néo-wébérienne des professions (Abbott, 1988 et 1995 ; Freidson, 1984 et 2001 ; Sarfati Larson, 1977) n'est pas toujours identifiable dans le cadre des professions appartenant à la fonction publique, telles que la profession enseignante. En effet, nous débutons la section en exposant que l'Etat occupe une place centrale dans leur institutionnalisation et dans la définition de leur périmètre d'activité (Doray et al., 2004). Au sein de ces bureaucraties professionnelles, le processus de professionnalisation s'opère donc par l'intermédiaire de l'acquisition d'une autonomie dans le contenu du travail (Maroy, 2002 et 2008a), au regard de la reconnaissance de la qualification ou des compétences professionnelles détenue(s). Nous poursuivons la section en détaillant que, depuis une quarantaine d'années, un nombre croissant de recherches soulignent que la valorisation des effets positifs liés à un important investissement de l'Etat, constitutif de l'idéal social-démocrate et du modèle de l'Etat providence, s'est peu à peu substituée à un questionnement de l'efficacité et de l'efficience de cette intervention sociale propre au paradigme néo-libéral (Van Haecht, 1997), lequel affecte le processus de production des groupes professionnels, mais également les diverses caractéristiques de l'activité professionnelle. Nous achevons la section en relativisant ce constat. Nous montrons qu'en Europe continentale, l'Etat perdure davantage tant dans sa fonction distributive par le biais des systèmes fiscaux et de protection sociale que dans sa fonction constitutive en circonscrivant les conditions d'existence et les frontières des groupes professionnels se rattachant à la fonction publique. En ce qui concerne le cas spécifique de la profession enseignante, bien qu'elle se soit historiquement construite sur la base du paradigme bureaucratique-professionnel, plusieurs évolutions sociétales significatives sont à l'origine, à des degrés divers selon les systèmes éducatifs, d'un basculement vers des modèles post-bureaucratiques, tels que ceux de

l'Etat évaluateur et du (quasi-)marché. Dans ce contexte, l'autonomie professionnelle des enseignants se voit redéfinie et circonscrite à la suite d'une recomposition de la division interne du groupe professionnel et ce, dans le cadre d'une intensification de la formalisation des modes de contrôle du travail enseignant (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Maroy, 2008a).

2. Une autorégulation collective moins établie au sein de la fonction publique

2.1 La centralité de l'Etat dans la fermeture des marchés du travail

Pierre Doray et ses collègues (2004) mettent en exergue que l'Etat intervient, de manière directe ou plus indirecte selon les groupes professionnels, dans le cadre des trois dimensions du travail social de professionnalisation, à savoir le travail organisationnel, le travail identitaire et le travail institutionnel. En effet, il prend part à l'institution de l'espace économique en produisant ou en légitimant les formes d'organisation du travail sur la base desquelles ces groupes s'établissent. Dès lors, si de nombreux groupes peuvent souvent se constituer indépendamment de son action directe ou immédiate, celui-ci contribue, généralement de manière indirecte, à la fixation des conditions d'existence ainsi qu'à la légitimation d'une fermeture des marchés du travail. Par exemple, en consacrant l'égalité formelle de tous devant la loi à la suite de la promulgation de la Déclaration universelle des droits de l'Homme au dix-huitième siècle, l'Etat libéral a très certainement pris part à la structuration de la profession d'avocat œuvrant pour la reconnaissance des droits des citoyens. Cependant, à cette époque, l'Etat est peu intervenu dans la constitution de la majorité des groupes professionnels, le marché ayant constitué le principal mode de régulation. Au vingtième siècle, l'Etat providence contribue, quant à lui, au façonnement de nombre d'entre eux en définissant à la fois leurs conditions d'existence et leurs formes d'institutionnalisation. Cet accroissement de l'intervention sociale des pouvoirs publics est à l'origine de la création de nouveaux métiers – qualifiés pour certains de « semi-professions » et pour d'autres de professions – et modifie les conditions d'existence des professions établies peu à peu contraintes d'intégrer le salariat et devenues les rouages de grandes organisations de services (Chapoulie, 1973 ; cité par Doray et al., 2004). Par ailleurs, cette forme d'Etat agit aussi sur les formes d'institutionnalisation des groupes dont la légitimation est de plus en plus conditionnée par une

reconnaissance légale. Par conséquent, de manière générale, le progressif basculement d'un Etat libéral vers un Etat providence est à l'origine du passage d'une régulation des groupes professionnels par le marché vers une régulation politico-institutionnelle. L'Etat a, par conséquent, peu à peu organisé un processus de reconnaissance formelle des groupes, officialisant la procédure à suivre ainsi que les points de passage incontournables pour les groupes en voie de professionnalisation. Ce caractère organisateur ou structurant de l'action étatique se manifeste aussi dans les pratiques qui contribuent à préciser les contours de l'espace de qualification, ce qui participe à la fixation des conditions de reproduction du groupe. Le rayonnement de l'Etat providence est ainsi essentiel à la compréhension du processus de professionnalisation des groupes et ce, tant au travers de ses actions influençant leurs conditions d'existence que par l'intermédiaire des mécanismes de reconnaissance sociale (Doray et al., 2004).

Plus encore, dans certaines situations, l'action de l'Etat ne se limite pas à la légitimation des groupes professionnels ; il les produit de manière directe via une opération de création de l'offre et de la demande. Dans de tels cas, il définit les conditions d'existence, précise les frontières et les modalités d'accès, propose les paramètres identitaires et détermine les mécanismes de reproduction (Doray et al., 2004). La proactivité du groupe dans l'instauration d'une frontière à son entrée y est alors plus secondaire que celle détaillée par les tenants du courant néo-wébérien, celui-ci bénéficiant d'une capacité d'appropriation d'une sphère de travail dont le périmètre est préalablement défini par l'Etat. Ces groupes s'éloignent, par conséquent, de l'idéaltype de la profession classiquement constitué de l'enchevêtrement d'un contenu du travail spécifique à un métier et d'un contrôle institutionnel instituant sa clôture. En effet, dans le cadre des groupes se rattachant à la fonction publique, tels que les enseignants, la première dimension est généralement plus affirmée que la seconde, de sorte que le phénomène professionnel répond davantage à un *occupational professionalism* qu'à un *status professionalism* (Freidson, 1983 ; cité par Bezes et al., 2011). Plus précisément, ces professionnels disposent de savoirs spécialisés et codifiés, mobilisent des connaissances pratiques acquises avec l'expérience, se réfèrent à une conception partagée de leur fonction et bénéficient d'une identité collective propre à leur métier. Ceci étant, le contrôle des frontières du groupe par ses membres apparaît moins établi dans ce secteur car les instruments (monopole légal, organisations professionnelles puissantes, code de déontologie, etc.) permettant de

développer cette fermeture sociale demeurent généralement peu établis (Bezes et al., 2011).

Les professionnels exerçant dans le secteur public se caractérisent donc traditionnellement davantage par un métier que par un ordre professionnel, et le contenu de leur activité est conditionné par le fonctionnement bureaucratique (Bezes et al., 2011). Ces professions font, sur cette base, écho au modèle des bureaucraties professionnelles théorisé par Henry Mintzberg (1982). Après la seconde guerre mondiale, cet auteur représente la forme dominante d'organisation de l'expertise dans le secteur public, surtout pour les professions – propres aux secteurs de l'éducation, de la santé, de la justice, de la police ou encore de l'action sociale – historiquement liées au développement de l'Etat providence (voir suite de la présente section) et bénéficiant d'une forte autonomie de contrôle de leur activité de travail à la suite de la détention d'une expertise hautement qualifiée (Le Bianic, 2011). A ce titre, les bureaucraties professionnelles se caractérisent par trois traits principaux (Bezes et al., 2011) :

- La complexité des savoirs et de l'expertise mobilisés par les professionnels, généralement acquis à travers de longues années d'études réalisées en dehors de l'organisation ;
- La décentralisation de l'autorité et la forte autonomie des professionnels en lien avec l'asymétrie des savoirs ainsi que le faible contrôle hiérarchique et la standardisation limitée du travail ;
- L'importance de la collégialité dans l'organisation du travail et la régulation des activités.

La combinaison de règles légales administratives propres au modèle wébérien et de formes élaborées de régulation professionnelle des pratiques caractérise donc le fonctionnement de ces organisations.

2.2 La centralité de l'Etat remise en question par de nouveaux modes de gestion publique

Au-delà de leur rôle instrumental, les bureaucraties professionnelles ont souvent été appréhendées comme des vecteurs lien social, susceptibles de réduire les inégalités induites par les économies de marché. Dès lors, dans de nombreux pays, les professions bureaucratiques ont constitué l'un des piliers de l'Etat providence, lequel appuie un mode d'allocation des ressources basé davantage sur la redistribution au bénéfice du citoyen que sur des règles

marchandes (Le Bianic, 2011). Cependant, depuis une quarantaine d'années, un nombre croissant de recherches met en exergue que la valorisation des effets positifs liés à un important investissement de l'Etat, constitutif de l'idéal social-démocrate, s'est progressivement substituée à un questionnement de l'efficacité et de l'efficience de cette intervention sociale propre au paradigme néo-libéral (Van Haecht, 1997). L'implantation de ce nouveau type d'Etat est liée à un environnement de récession consécutif au choc pétrolier de 1973, lequel instaure une concurrence économique de plus en plus internationale et remet en question le principe de redistribution sociale adossée à l'Etat providence. L'Etat ne constitue plus le support central d'un système redistributif de richesses, mais représente davantage un support à la compétitivité des entreprises confrontées à une concurrence internationale croissante (Hanlon, 2004). A ce titre, les formes de régulations inspirées de l'Etat néo-libéral accordent une importance centrale à la concertation et au partenariat. Les responsabilités sont partagées entre les différents acteurs (entreprises, administrations locales et citoyens), et une attention grandissante est accordée à la délégation de responsabilités, aux pratiques d'autocontrôle, à la décentralisation des activités ministérielles ainsi qu'à la négociation d'ententes particulières avec les administrés. Dès lors, à tout le moins en théorie, cette mouvance néo-libérale peut engendrer une influence contradictoire sur les interventions de l'Etat dans le processus de professionnalisation des groupes. D'une part, l'incitation à la déréglementation conduirait à réduire le rôle institutionnel qu'il développe et à alléger, voire à abolir, les mécanismes de reconnaissance des groupes professionnels. Ceci étant, d'autre part, si l'Etat vise à insérer des modes de régulation partenariaux ou de collaboration avec les acteurs impliqués dans les différents champs socio-économiques, cette démarche implique l'assurance d'une présence de partenaires légitimes (Doray et al., 2004).

Cette évolution sociétale, se traduisant par le basculement d'un Etat providence vers un Etat néo-libéral, n'a pas que des implications dans le processus de production des groupes professionnels. En effet, elle affecte également le contenu de l'activité professionnelle. Plus précisément, l'*occupational professionalism* (Evetts, 2011), lié à la régulation bureaucratique et caractérisé par l'autonomie des acteurs et le principe de collégialité, se voit progressivement supplanté par un *organizational professionalism* (Evetts, 2011) ou un *commercialized professionalism* (Hanlon, 2004) associé à une rationalisation des services rendus tant aux personnes qu'aux organisations et accordant, de ce fait, une attention

particulière à la régulation par les résultats ainsi qu'aux politiques de standards, d'*accountability* et de performances. Aussi, comme le souligne Charles McClelland (1990 ; cité par Evetts, 2011), la *professionalization from within* (de l'intérieur), se caractérisant par une mobilisation réussie du marché par les groupes professionnels et/ou les autorités étatiques les organisant, se voit affaiblie au profit d'une *professionalization from above* (de l'extérieur) se définissant par une domination des membres (d'un segment) du groupe professionnel par des acteurs extérieurs¹⁵. Julia Evetts (2011) reprend cette catégorisation en distinguant le *professionalism from within* du *professionalism from above* et expose le passage du premier vers le second par l'intermédiaire du glissement d'un discours construit *from within* vers un discours imposé *from above* destiné à promouvoir et à faciliter les changements liés à la profession.

L'opposition entre la nouvelle gestion publique (qualifiée, en anglais, de *New Public Management* – NPM) et les bureaucraties professionnelles est donc révélatrice de prises de positions antagoniques des acteurs dans un contexte caractérisé par une multiplication des réformes et une cristallisation des conflits autour de deux pôles (Zune, 2003). Le premier d'entre eux est structuré par la logique de l'*organizational professionalism* (Evetts, 2011) et les discours politiques dénonçant l'autonomie dans l'activité professionnelle des bureaucraties professionnelles. Il alimente les programmes politiques soutenus par les nouvelles droites américaine et britannique de Ronald Reagan et Margaret Thatcher dans les années quatre-vingt ou, plus récemment, par la droite française de Nicolas Sarkozy. Cette position est renforcée par le développement d'une critique budgétaire encouragée par les ministères des Finances dans un contexte de capitalisme financier globalisé, centrée sur les coûts des Etats providence et associée aux dérives d'une autonomie et d'une autorégulation professionnelles jugées excessives. A l'inverse, le second pôle regroupe les plaidoyers, liés à la logique de l'*occupational professionalism* (Evetts, 2011), en faveur de ces professions traditionnelles et menés au nom de la qualité du service public. Celui-ci dénonce les risques d'altération des savoir-faire et des professionnalités, pointe les menaces pesant sur une autonomie considérée comme indispensable pour la production du service et s'oppose aux coupes budgétaires (Bezes et al., 2011 ; Parker et Dent, 1996).

¹⁵ Il peut s'agir d'acteurs appartenant à d'autres groupes professionnels ou d'acteurs faisant partie d'autres segments du groupe professionnel.

Ces éléments nous permettent de souligner que, depuis les années septante et la montée en puissance de l'idéologie néo-libérale, dans les pays anglo-saxons et, en particulier, au Royaume-Uni, les organisations publiques sont la cible de critiques émanant tant de la droite néo-conservatrice que des partis sociaux-démocrates. A droite, les gouvernements britanniques, dirigés par Margaret Thatcher lors de ses trois législatures en tant que Premier ministre (1979-1990), entreprennent plusieurs réformes destinées à lutter contre le corporatisme de certaines professions et à les ouvrir davantage à la concurrence. Les bureaucraties professionnelles sont perçues comme un frein au changement et les professionnels de l'éducation, de la santé, de la justice et des services sociaux font l'objet de nombreuses critiques. Ceci étant, celles-ci ne se limitent pas aux professions du secteur public mais s'adressent également à certaines professions libérales vivant des ressources publiques ou exerçant des missions de service public. A gauche, bien que les critiques aient moins retenu l'attention des observateurs, elles ne sont pas moins ardentes dans les années septante et quatre-vingt. Elles s'inspirent, pour partie, des analyses de la sociologie marxiste (voir point 2 de la deuxième section) qui voit dans les professions les rouages du système capitaliste exerçant diverses formes de domination sur ses usagers et participant à la reproduction sociale. A ce titre, au cours des années quatre-vingt, la *Fabian Society*¹⁶ publie un rapport intitulé *professionalism and socialism* au sein duquel elle dénonce le manque de redevabilité (*accountability*) des professions, leur paternalisme excessif et le décalage entre leur rhétorique savante et leurs faibles performances. Ces analyses s'associent à celles de la droite conservatrice pour induire un climat peu favorable aux professions et, plus spécifiquement, aux bureaucraties professionnelles (Le Bianic, 2011).

Cependant, ces évolutions n'affectent pas de manière identique toutes les sociétés occidentales. En effet, bien que la restructuration du rôle endossé par l'Etat et l'évolution de l'ethos du professionnel soient incontestables, le « modèle continental européen », défini par un libéralisme gestionnaire et au sein duquel s'élabore une conciliation entre les forces social-démocrates et les forces social-chrétiennes et/ou libérales doit être distingué du libéralisme doctrinaire relatif au « modèle anglo-saxon » radicalement propice aux politiques (néo)-libérales développées dans les années quatre-vingt dans plusieurs pays anglo-saxons (Van Haecht, 1997). Selon Patrice Duran et Jean-Claude Thoenig (1996 ; cités par Van Haecht, 1997), au sein du premier

¹⁶ La Fabian Society (ou Société des Fabiens) est à la fois un laboratoire d'idées (un *think tank*) et un club politique anglais de centre gauche.

modèle, l'Etat perdure davantage tant dans sa fonction distributive par l'intermédiaire des systèmes fiscaux et de protection sociale que dans sa fonction constitutive en circonscrivant les conditions d'existence et les frontières du groupe.

2.3 Une managérialisation de la fonction publique à nuancer

Cette vision dualiste entre *occupational professionalism* (professionnalisme) et *organizational professionalism* (managérialisme) ou entre bureaucraties professionnelles et nouvelle gestion publique considère donc les groupes professionnels comme des agents passifs des réformes et décrivent les attributs du professionnalisme comme fondamentalement aux antipodes de ceux du managérialisme, au risque de réifier chacune de ces catégories et de négliger leur interpénétration dans les situations de travail (Le Bianic, 2011). Elle apparaît d'ailleurs en décalage avec des travaux plus récents appelant à dépasser les visions trop homogénéisatrices du fait professionnel (Evetts, 2003 et 2006), et à penser plus finement les interactions entre professionnels et managers ou entre groupes professionnels et organisations. A ce titre, le contrôle des frontières par les professionnels se maintient dans certaines professions – comme celles de médecin ou d'avocat –, des caractéristiques du professionnalisme de type occupationnel sont résistantes au changement et persistent malgré les politiques en vigueur, et des groupes professionnels se créent ou gagnent du pouvoir en parvenant à contrôler une aire de tâches (Abbott, 1988 ; Evetts, 2011).

Dès lors, si cette opposition constitue une grille d'analyse sociologiquement heuristique, elle est insuffisante pour décrypter finement les changements en cours. En effet, l'idéologie propre à la nouvelle gestion publique n'est pas une doctrine stabilisée définitivement. Elle s'incarne au travers d'instruments (indicateurs de performance, mise en concurrence, nouveaux systèmes d'audit et de comptabilité, focalisation sur les coûts, etc.) et de formes d'organisations (agence, externalisation, etc.). De plus, si elle constitue parfois un « prêt à penser » mobilisé sommairement par ses promoteurs, ses analystes ou ses détracteurs, elle fait aussi l'objet d'appropriations partielles, de compositions tant nationales que locales et de mises en œuvre dans des technologies concrètes qui en façonnent les orientations et les enjeux (Demazière et al., 2013). Dès lors, certaines élaborations doctrinales néo-managériales, notamment celles de la fin des années nonante, peuvent promouvoir des formulations soutenant le modèle professionnel et en reprennent même

quelques principes. Par exemple, le programme anglais de la « troisième voie » et les réformes du New Labour du travailliste Tony Blair correspondent à cette appropriation qui conserve des éléments thatchériens (individualisation et activation), l'amplifie (mesure des performances) mais l'articule aux idées d'inclusion sociale et de partenariat en responsabilisant les professionnels du secteur public et en les intégrant dans des réseaux regroupant également les administrations, les associations, les usagers et les organisations privées associées dans le cadre de partenariats public-privé (Bezes et al., 2011).

En outre, la réaction différenciée des groupes professionnels aux principes de la nouvelle gestion publique s'explique en partie par le fait que ces groupes sont traversés par des divisions internes. En effet, tout groupe professionnel est nécessairement hétérogène et segmenté dans ses valeurs, ses références de qualité, ses pratiques ou encore ses intérêts (Paradeise, 2011). Ces éléments sont attribuables à un ensemble de phénomènes tels que la manière de travailler, la définition des bonnes façons de faire, les distributions statutaires ou les degrés de légitimité. En créant de nouveaux rôles, en dépréciant certaines pratiques, en promouvant des modes rénovés de valorisation, en ouvrant des espaces d'engagement et en introduisant des intérêts inédits, les réformes relatives à la nouvelle gestion publique contribuent à redéfinir les hiérarchies et les positions. Dès lors, les évolutions en cours pointent un possible paradoxe : tandis que certains (segments de) groupes professionnels seraient en voie de déprofessionnalisation sous l'effet de réformes réduisant leur autonomie, d'autres seraient en voie de professionnalisation corollairement à l'apparition ou à la montée en puissance de nouvelles activités (prestataires, consultants, gestionnaires de projets, contrôleurs, etc.). De même, les personnels de direction, d'encadrement et de contrôle – constituant, pour certains, de nouveaux (segments de) groupes professionnels – seraient aussi pris dans un processus de professionnalisation (Noordegraaf, 2007 ; cité par Bezes et al., 2011) caractérisé par la stabilisation de compétences et de savoirs *ad hoc*, la création de programmes de formation, la mise en place de processus de sélection et de nomination et la définition de codes de conduite ou de déontologie. Toutefois, ces (segments de) groupes professionnels ne sont pas tous favorables aux orientations de la nouvelle gestion publique et leurs parcours professionnels peuvent conduire, au contraire, à y résister ou, à tout le moins, à rester passifs face à ces réformes (Bezes et al., 2011). Il convient, par conséquent, d'être attentif à la manière dont les dynamiques intégratrices générales se réfractent au sein de l'espace professionnel. En effet, tous les segments ne sont pas semblablement enclins

à jouer le jeu de l'intégration et ne sont pas affectés de la même façon par cette dernière (Banamouzig et Pierru, 2011).

3. Autorégulation collective, autonomie individuelle et professionnalisme enseignant

3.1 Le modèle historique des bureaucraties professionnelles

L'enseignement est l'une des plus anciennes professions, aussi ancienne que la médecine et le droit. Réalité familière, il est pendant de nombreux siècles présenté comme une vocation, un apostolat ou un sacerdoce (laïc) ; son exercice reposait alors avant tout sur les qualités morales attendues du « bon » maître (Tardif et Lessard, 2004). En effet, bien que de fortes disparités puissent être observées entre pays, de nombreux travaux historiques convergent pour considérer que dans la majorité des pays occidentaux, jusqu'au dix-neuvième siècle, le métier d'enseignant est un exercice peu valorisé, présentant un statut et des contours imprécis et n'exigeant pas de formation spécifique pour entrer en fonction. Progressivement, la disparition du suffrage censitaire va engendrer un élargissement du droit de vote et la nécessité d'instruire les citoyens à la vie politique. Parallèlement, la révolution industrielle va s'accompagner d'un besoin important en main-d'œuvre disposant des qualifications de base (savoir lire et écrire, notamment). C'est dans ce contexte de déploiement des régimes démocratiques et de croissance du monde industriel que les systèmes éducatifs nationaux se structurent. L'École devient une institution centrale des États et l'instruction devient peu à peu obligatoire. Il s'ensuit la transition graduelle d'une période préprofessionnelle vers une période caractérisée par un professionnalisme enseignant (Dupriez et Cattonar, 2018) et par la structuration d'un modèle institutionnel et organisationnel associant une composante bureaucratique relative à un État-nation responsable de l'éducation du peuple, et une composante professionnelle. Charles Bidwell (1965) est, à ce titre, l'un des premiers auteurs à avoir caractérisé l'École d'organisation scolaire, en lui attribuant des caractéristiques propres aux organisations que Henry Mintzberg (1982) qualifiera, plus tard, de bureaucraties professionnelles (Maroy, 2008a).

Ce régime de régulation se concrétise sous des formes diversifiées au sein des différentes sociétés occidentales. Plus concrètement, celui-ci soutient que pour mener à bien une mission de socialisation des jeunes générations de plus en plus longue, complexe et diffusée progressivement au sein de toutes les

classes sociales, l'Etat a, dans un premier temps, endossé le rôle d'Etat éducateur en prenant lui-même en charge, à des degrés divers, la mise en œuvre du système d'enseignement. Dans ce sens, l'offre éducative peut être organisée de manière plus ou moins centralisée et différenciée, bien qu'elle soit sous-tendue par des normes de plus en plus standardisées et identiques à l'ensemble des composantes du système. Elle va de pair avec une division du travail éducatif et est à l'origine d'une définition précise des fonctions et des compétences spécifiques à chacun et ce, en regard à des règles prescrites et précises. Corollairement, l'Etat développe une hiérarchie et un contrôle de conformité de l'ensemble des acteurs aux règles et aux procédures à respecter (Maroy, 2008a). Sont ainsi fixés, de manière standardisée, les niveaux d'enseignement, les objectifs d'apprentissage à chacun des piliers d'enseignement, les âges des élèves, les calendriers et horaires scolaire ou encore les titres requis pour enseigner (Dupriez et Cattonar, 2018). Cette forme organisationnelle est justifiée au nom de la rationalité et de la nécessité d'une universalité maximale des règles à l'échelle de l'Etat-nation, lequel vise l'égalité de traitement ainsi que l'égalité d'accès à l'éducation. Dans ce contexte, la dimension bureaucratique du système scolaire recouvre à la fois une forme d'organisation et de coordination, et une signification institutionnelle. En effet, au travers de sa dimension bureaucratique, l'Ecole socialise les futurs citoyens à une forme d'universalité érigée en principe de légitimité fondamentale de l'institution scolaire et, plus largement, de l'Etat-nation. L'Ecole se voit alors conférer le double statut d'organisation et d'institution. Celui-ci fait écho à la notion de bureaucratie théorisée par Max Weber (1995a), laquelle associe des formes administratives à son idéaltype bureaucratique (hiérarchie, division horizontale du travail, règles formelles et générales, etc.), mais également des principes de légitimité. Par conséquent, le modèle bureaucratique engage, d'une part, une référence positive au respect de la loi et de la règle, et d'autre part, une valorisation de la rationalité au sens large (Maroy, 2008a).

Etant donnée la complexité des tâches éducatives à accomplir, ces caractéristiques bureaucratiques ont cependant toujours été associées à une large autonomie individuelle des enseignants dans leur activité de travail fondée sur leur expertise et sur leur savoir professionnel (Maroy, 2002 et 2008a). Andy Hargreaves (2000) parle, à ce titre, d'un professionnalisme autonome légitimé par l'acquisition d'une formation spécifique. L'enseignant bénéficie donc de marges de manœuvre importantes dans la conduite individuelle de l'activité d'enseignement : il est chargé de traduire le

programme, ses étapes ainsi que ses objectifs en activités concrètes réalisées avec les élèves. Ainsi, même lorsque des manuels scolaires existent et sont valorisés, son autonomie est reconnue comme légitime dans l'usage des recommandations venant de la ligne hiérarchique. A ce titre, en comparaison avec d'autres métiers, celle-ci est assez ténue dans les systèmes éducatifs, l'activité enseignante n'étant que rarement supervisée par une direction ou par un service d'inspection (Dupriez et Cattonar, 2018). L'enseignant est, en outre, associé à la gestion de sa carrière, avec le soutien des représentants professionnels et/ou syndicaux. Il s'ensuit que le régime bureaucratique est lié à des modes de régulation simultanément basés sur le contrôle de conformité des agents aux lois et aux règles générales, sur la socialisation et la diffusion de normes, de valeurs et de savoirs auprès des enseignants, et, enfin, sur la concertation et la régulation jointe du système par l'Etat et les représentants des enseignants (organisations syndicales). Quant aux parents, ils jouissent d'un pouvoir d'action limité, à l'exception d'arrangements permettant d'adapter le fonctionnement bureaucratique aux situations particulières (Crozier, 1963, cité par Maroy, 2008a). Comme le met en exergue João Barroso (2000), ce régime fait donc cohabiter à la fois une régulation étatique, bureaucratique et administrative, et une régulation professionnelle, corporative et pédagogique.

La grande majorité des systèmes éducatifs européens partagent historiquement les traits de ce régime de manière plus ou moins marquée. Ainsi, la France (van Zanten, 2002) et le Portugal (Barroso, 2000) sont les pays qui s'en rapprochent le plus. La Belgique – et, plus spécifiquement, la Fédération Wallonie-Bruxelles – de même que le Royaume-Uni en sont plus éloignés. La première se caractérise par une valorisation de la liberté d'enseignement et des initiatives scolaires d'origine religieuse, et la seconde privilégie les initiatives volontaires de nature libérale. Dans ces deux systèmes éducatifs, le régime bureaucratico-professionnel a, dès lors, été combiné à un mode de régulation, pouvant être qualifié de communautaire (Barroso, 2000), accordant une légitimité importante à l'initiative scolaire de communautés sociologiques, qu'elles soient religieuses ou locales. Tous deux se caractérisent par une plus grande décentralisation, une diversification plus importante du curriculum, une multiplicité de pouvoirs organisateurs et de types d'écoles ainsi que des dispositifs puissants de libre choix (en ce qui concerne la Belgique). Cependant, malgré les spécificités nationales susdécrites quant au rapport entre Etat, Ecole et société civile, le régime bureaucratico-professionnel est bien ancré en Europe et même au-delà. Il est,

en effet, parvenu à s'étendre grâce à la conjonction d'une massification scolaire, d'un processus de mimétisme institutionnel (Meyer et al., 1997), du développement d'un Etat éducateur et de l'instauration de normes associées au progrès, tant au niveau économique (croissance) que sur le plan social (mobilité sociale) (Maroy, 2008a ; Maroy, 2018).

3.2 Les modèles post-bureaucratiques et le professionnalisme enseignant

3.2.1 *Les modèles post-bureaucratiques de l'Etat évaluateur et du quasi-marché*

Le professionnalisme autonome (Hargreaves, 2000), lié au modèle bureaucratique, soutient l'existence d'un rapport de confiance entre l'enseignant et sa ligne directrice. Ce modèle de professionnalité – considéré comme l'ensemble des « pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (Cattonar et Maroy, 2000 : 25) – est toutefois également synonyme d'isolement, l'enseignant exerçant (souvent) son activité de manière cloisonnée (dans sa classe), indépendamment de ses collègues. Ce caractère cellulaire (Dupriez et Cattonar, 2018 ; Lortie, 1975) de l'Ecole – lequel est jugé comme ne favorisant ni la recherche collective de réponses, ni la mise en œuvre de projets communs au sein de l'établissement, ni le développement professionnel – est critiqué dès les années quatre-vingt. Un plaidoyer pour un professionnalisme collégial (Hargreaves, 2000) voit peu à peu le jour et valorise le travail collectif des enseignants, les responsabilités partagées face aux missions de l'Ecole, la nécessité de porter un projet commun et le dialogue entre formation théorique et situations professionnelles (Dupriez et Cattonar, 2018). Par ailleurs, à la même époque, plusieurs évolutions significatives des modes de régulation institutionnels émergent. Elles sont, généralement, favorisées par des textes législatifs importants dans la politique éducative tels que l'Education Reform Act de 1988 en Angleterre et au pays de Galles, la loi d'orientation de 1989 en France ou encore le décret « missions » de 1997 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces transformations convergent, en partie, vers six tendances : une autonomie accrue des établissements, la recherche d'un équilibre entre centralisation et décentralisation, la montée de l'évaluation externe des établissements et du système scolaire, la promotion ou l'assouplissement du choix de l'école par les parents, la diversification de l'offre scolaire et, enfin, l'augmentation de la régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) du travail enseignant. Bien

que chacune de ces politiques ait été sous-tendue par des modèles de régulation et des débats spécifiques à chaque thématique ou à chaque pays, elles se réfèrent à des paradigmes de gouvernance plus larges, qualifiés de post-bureaucratiques, qui traversent ces dimensions et qui présentent certains traits les opposant au régime bureaucratico-professionnel (Barroso, 2000 ; Maroy, 2008a).

Dans les modèles post-bureaucratiques, tels que ceux de l'Etat évaluateur et du quasi-marché, l'Etat ne disparaît pas ; les gouvernements occidentaux ne se désintéressent pas de l'éducation, bien que les formes par l'intermédiaire desquelles ils la prennent en charge évoluent. L'Etat ne renonce pas à exercer une responsabilité en matière d'éducation mais il se voit distancé du fonctionnement quotidien du système d'enseignement et de l'exercice des mandats, lesquels sont confiés à des entités (plus) locales désormais responsables de l'allocation de leurs ressources et de l'atteinte de leurs objectifs. Par conséquent, l'Etat s'en tient à l'élaboration de politiques reposant, le plus possible, sur de larges consensus, ainsi qu'à la mise en place de mécanismes d'évaluation surveillant l'atteinte des objectifs convenus. Au sein du monde anglo-saxon, cette redéfinition de l'Etat est assez avancée, la fin de l'Etat éducateur étant explicitement annoncée au profit du développement d'un Etat évaluateur, également qualifié de gouvernance par les résultats. Plus concrètement, aux Etats-Unis, un mouvement, qualifié de mouvement des standards, a, plus récemment, vu le jour. Il se traduit par la définition de « standards », et, dès lors, de profils de compétences (objectifs à atteindre) devant être maîtrisés par les élèves à la fin des différentes étapes de la scolarité, mais également de critères de qualité devant être rencontrés par les institutions éducatives (Maroy et Voisin, 2014). Tous les pays ne sont pas identiquement perméables à ces mutations, mais une nouvelle forme de régulation émerge à large échelle et suppose la production continue d'une information tant sur les processus que sur les résultats, laquelle est soutenue par les grands organismes internationaux tels que l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). Dans ce contexte, l'Etat ne cherche plus à étendre des monopoles et s'éloigne de la gestion immédiate de l'éducation. Un processus de décentralisation de l'autorité vers des entités (plus) locales se manifeste et se traduit, à des degrés variés, par la mise en œuvre d'une culture managériale (celle de l'entreprise moderne) visant à allier flexibilité et autonomie, avec une totale soumission aux règles de la compétitivité et du rendement (Tardif et Lessard, 2004). Le modèle implique, par conséquent, une autonomie de gestion économique et

pédagogique des écoles et une valorisation de leur capacité à répondre aux demandes, formulées soit par les autorités éducatives de contrôle soit par les usagers scolaires. Il induit, en outre, la diffusion et l'acceptation d'un modèle que Claude Thélot (1993) qualifie de « culture de l'évaluation », lequel s'appuie tant sur l'évaluation externe que sur l'auto-évaluation institutionnelle d'équipes visant à améliorer à la fois leurs pratiques pédagogiques et leurs résultats (Maroy, 2008a).

A ce titre, l'autorité centrale ne se limite pas à la redéfinition de son rôle. La forme qu'elle octroie à sa prise en charge de l'éducation ouvre la porte, voire encourage, une logique de marché (Felouzis et al., 2013). Ainsi, dans plusieurs pays, l'existence d'un secteur privé important d'établissements et le libre choix de l'école, la mise en place d'écoles développant des projets spécifiques, voire, dans des cas plus extrêmes, la menace de fermer les établissements non performants sont à l'origine d'une « marketisation » de l'Ecole (Whitty et al., 1998). Du côté de la demande, cette logique se traduit par une mentalité de la consommation et engendre un durcissement de la compétition scolaire, la sélection ne se réalisant plus en amont, par un tri social préalable à l'inscription dans les études mais s'effectuant davantage au long du parcours scolaire. Le monde scolaire s'en accommode en développant des stratégies de différenciation des établissements, des filières et des enseignements, ainsi qu'en adoptant des stratégies de mise sur le marché pour attirer et retenir les « bons » élèves. Il se présente, par conséquent, comme étant au service de publics ciblés, et non comme un service public (Felouzis et al., 2013). Ces éléments témoignent de la montée d'un modèle marchand tel que mis en exergue par Jean-Louis Derouet (1992), sans que celui-ci ne se traduise par une privatisation du système dans son ensemble (Tardif et Lessard, 2004). Ce modèle de (quasi-)marché s'est forgé et s'est vu largement promu dans les pays anglo-saxons par certains analystes néo-libéraux (tels que Chubb et Moe, 1990) critiquant le caractère bureaucratique du système éducatif jugé inefficace, et promouvant la pression concurrentielle des usagers dans le but de l'améliorer (Maroy, 2008a).

Ces deux modèles peuvent être qualifiés de post-bureaucratiques pour deux raisons principales. D'une part, les normes et les valeurs de référence ne sont plus fondées sur la légitimité de la raison, de la loi ou de la rationalité en valeur. La recherche d'efficacité est, en effet, privilégiée par rapport au respect de la règle de droit. La rationalité demeure valorisée mais elle est de plus en plus restreinte à une rationalité instrumentale. En d'autres termes, la valorisation de l'efficacité instrumentale prime sur le respect de l'engagement

civique et solidaire, sur les préoccupations proprement éducatives et, dès lors, sur les rationalités en valeur qui, dans le régime bureaucratique-professionnel, fondaient les normes et l'autonomie individuelle des enseignants dans l'activité de travail (Barroso, 2017 ; Maroy 2002 et 2008a). D'autre part, les modes de coordination et de contrôle instaurés en vue d'orienter les conduites ne se basent plus sur le contrôle de conformité des actes aux règles et aux procédures, d'autres modes de coordination étant promus tels que la diffusion de bonnes pratiques, la contractualisation, l'évaluation ou encore l'ajustement individuel et la compétition. Au-delà de ces points de convergence, une différence majeure dissocie les deux modèles : dans le modèle du (quasi-)marché, l'établissement améliore son service éducatif en réponse à la pression concurrentielle provenant des usagers scolaires avertis alors que dans le modèle de l'Etat évaluateur, la régulation se réalise davantage au travers de l'évaluation des processus et des résultats. Ces deux modèles peuvent être combinés comme dans le cas anglais ; ils sont toutefois intellectuellement distincts. En effet, la promotion de l'autonomie des établissements couplée à un Etat évaluateur peut s'envisager sans (quasi-)marché, de même que le (quasi-)marché n'implique pas nécessairement une contractualisation des établissements ni une évaluation incitative ou répressive des résultats au regard des objectifs définis (Maroy, 2008a). De plus, comme l'expose Christian Maroy (2008a), ces modèles s'élaborent et se diffusent à la faveur de conditions économiques, sociales et politiques particulières : les demandes croissantes adressées à l'éducation par le monde économique (Brown et Lauder, 1992), les inquiétudes et demandes sociales des classes moyennes à l'égard de l'éducation (Ball et van Zanten, 1998) et le contexte politique de crise de l'Etat providence et de montée en puissance d'un Etat néo-libéral (Rosanvallon, 2015). Par conséquent, au-delà d'une analyse des mécanismes par lesquels des organismes internationaux diffusent ces modèles, il importe de prendre en considération les mutations sociales et culturelles favorisant leur réception.

Ceci étant, le paradigme de la bureaucratie professionnelle ne disparaît pas totalement et les règles de droit demeurent. De nombreux textes législatifs (lois, décrets, circulaires, règlements, etc.) sont encore produits et de plus en plus de précautions sont prises dans le but d'éviter la transgression des règles administratives. Le modèle post-bureaucratique est, dès lors, simultanément en rupture et en filiation avec le modèle bureaucratique (Barroso, 2017). De plus, les politiques éducatives ne sont pas identiques dans l'ensemble des pays européens bien que le paradigme de référence puisse être proche (Maroy,

2018). Ainsi, certains systèmes éducatifs fortement décentralisés (tels les systèmes éducatifs belge francophone et anglais) ont tendance à développer une propension à la recentralisation alors que d'autres tendent vers davantage de décentralisation. Cet état de fait se justifie face à l'hypothèse du développement généralisé d'un Etat évaluateur. En effet, pour qu'un tel modèle de régulation puisse émerger, il est indispensable que les Etats décentralisés définissent des objectifs curriculaires de référence et instaurent des dispositifs d'évaluation à l'échelle nationale, tout en accentuant ou, à tout le moins, en préservant l'autonomie encadrée des établissements. A l'inverse, les systèmes éducatifs centralisés, qui ont déjà fortement standardisé les curricula et établi des épreuves nationales de certification, doivent favoriser l'autonomie des établissements, et instaurer des outils ainsi que des acteurs à même d'effectuer un suivi plus rapproché des établissements une fois ces derniers soumis à l'évaluation externe. Les politiques mises en œuvre ne sont donc pas les fruits d'une transposition mécanique des modèles de gouvernance, sans recontextualisation en adéquation avec les contraintes matérielles, politiques ou symboliques des systèmes dans lesquels ils sont appliqués. Tous les systèmes sont donc historiquement différents et sont traversés par de multiples tensions et contradictions. Il en résulte que les politiques ne sont jamais le pur reflet des modèles présentés, les systèmes éducatifs étant relativement « hybrides » et « composites » et générant des effets d'hybridation des politiques. Enfin, les politiques évoquées cohabitent avec d'autres politiques ou se superposent à des réalités existantes dont les principes et les orientations normatives peuvent diverger ou s'opposer. Un effet de mosaïque des politiques éducatives peut, dès lors, s'observer, ces dernières pouvant présenter une cohérence faible, voire absente (Maroy, 2008a).

3.2.2 *Un professionnalisme enseignant recomposé à la suite d'une autonomie corsetée*

Un professionnalisme de type managérial (*organizational professionalism*) (Demailly, 1998 ; Evetts, 2011 ; Sach, 2001) – mettant davantage l'accent sur l'efficacité, l'adaptabilité, la redevabilité et la responsabilité (individuelle et collective) du corps enseignant – se développe donc de manière variable en fonction des contextes nationaux et locaux. L'autonomie des enseignants est davantage cadrée et leur légitimité s'appuie aussi sur leur capacité à performer ainsi que sur leurs compétences dont ils doivent apporter la preuve par l'intermédiaire des évaluations portant sur les résultats de leurs actions. Dans

ce contexte, le travail collectif demeure mais en cohérence avec une nouvelle conception des établissements scolaires, lesquels sont appréhendés comme des collectifs autonomes et responsables (Dupriez et Cattonar, 2018).

Par conséquent, au regard des différents courants de la sociologie des professions, il peut être mis en évidence que la volonté actuelle de transformation du métier d'enseignant, la rhétorique de professionnalisation qui la soutient, mais également les évolutions récentes des modes de régulation des systèmes éducatifs sont à l'origine de dynamiques professionnalisantes et déprofessionnalisantes des enseignants (Maroy, 2012). Ces tendances contradictoires trouvent du sens dans le cadre de l'hypothèse d'une spécialisation et d'une division verticale du travail accrues entre le corps enseignant et les élites gestionnaire et professionnelle dont le pouvoir et le contrôle sur les derniers s'accroît (Cattonar et Dupriez, 2019). Ainsi, il se produit un mouvement se concrétisant par le renforcement du pouvoir confié à une élite administrative (Freidson, 1994), couplé au renforcement d'une élite intellectuelle ou techno-pédagogique chargée de penser le travail enseignant et d'accompagner la conversion et la formation des enseignants au nouveau modèle de professionnalité. Il s'ensuit une complexification de la division du travail au sein du corps enseignant, laquelle passe par l'apparition de nouveaux segments du groupe professionnel (par exemple, celui de conseiller pédagogique chargé de l'accompagnement pédagogique de ses collègues) dont le rôle dans la modélisation du travail des enseignants « de base » s'accroît et ce, parfois, face à de nombreuses résistances. Par conséquent, en prenant appui sur la théorie d'Eliot Freidson (1984 et 2001), il peut être mis en exergue que la profession enseignante constitue le cas particulier d'une tendance plus large visant l'intensification de la formalisation des modes de contrôle au sein des groupes professionnels. Dans ce contexte, les spécialistes universitaires en sciences de l'éducation définissent l'enseignant professionnel comme un praticien ayant acquis, à la suite de longues études, le statut et la capacité à réaliser, en situation complexe et en autonomie, des actes intellectuels non routiniers engageant sa responsabilité individuelle, adaptés aux objectifs poursuivis et à des exigences éthiques. Son activité est jugée « altruiste » car il rend un « service » à la société. Quant aux autorités administratives, elles reconnaissent au corps enseignant une expertise et des compétences spécifiques, une autonomie dans les activités d'enseignement, une responsabilité individuelle et collective, et une prise en considération des enjeux éthiques (Maroy, 2002 ; Maroy et Cattonar, 2002b).

Ces deux définitions sous-entendent la nécessité d'une adaptation du métier d'enseignant aux mutations du système éducatif et, plus largement, à celles de la société. En effet, l'extension de l'obligation scolaire et la massification scolaire sont à l'origine d'une hétérogénéisation du public scolaire et, de manière corollaire, d'une complexification de la tâche d'enseignement. Le modèle du « praticien réflexif » (Shön, 1983) devient le modèle de référence, en remplacement de ceux du « magister » ou du « technicien » jusqu'alors valorisés. Celui-ci soutient que l'enseignant ne peut plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, mais doit, au contraire, avoir la capacité d'en créer de nouvelles, en situation, et de manière autoréflexive. Il endosse alors un rôle de « spécialiste de l'apprentissage » agissant de manière autonome et pratiquant une pédagogie différenciée destinée à amener l'élève à devenir acteur de sa formation. Parallèlement, il est enjoint de s'investir dans la gestion collective de son école en promouvant le travail collaboratif (Gangloff-Ziegler, 2009 ; Garnier, 2010 ; Gilbert, 2018 ; Lessard et al., 2009 ; Portelance et Martineau, 2007) – impliquant les collègues et la hiérarchie – et les pratiques institutionnelles. Par conséquent, à l'exception des organisations syndicales, le discours déployé valorise davantage la dimension de technicité dans l'exercice du métier que la valorisation d'une image et/ou d'un statut social (Maroy et Cattonar, 2002b).

Dans ce contexte, les enseignants peuvent se retrouver dans une situation paradoxale, l'affirmation historique de leur autonomie dans l'activité de travail (Maroy, 2002 et 2008a) risquant d'être à l'origine d'une position inconfortable – qualifiée de *double bind* par Grégory Bateson (1972) – face à l'imposition de cadres édictés à l'échelon central ainsi qu'à une recomposition de la division du travail entre les différents segments du groupe professionnel (enseignants, directions d'établissements, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.), certains d'entre eux ayant pour mandat d'encadrer l'activité de travail enseignante (Cattonar et Dupriez, 2019). Les membres de cette élite administrative (Freidson, 1994) invitent les enseignants à être autonomes dans l'implémentation de réformes – influencées, pour certaines, par les nouveaux modèles de régulation propres à l'Etat évaluateur et au (quasi-)marché – qui promeuvent l'usage d'outils pédagogiques standards encadrant davantage leurs pratiques. Les parents disposent également d'un pouvoir, auparavant inexistant, en bénéficiant officiellement de la possibilité de s'opposer (par l'intermédiaire de procédures administratives telles des recours) aux décisions prises par l'équipe pédagogique et le chef d'établissement à l'égard du parcours scolaire de leur(s) enfant(s). Ainsi, la conception de la

professionnalité qui est valorisée dans les discours et dans le contexte actuel du système éducatif soutient le maintien, voire le développement, d'une autonomie en classe ainsi que dans la définition de leurs actes professionnels, mais la voie dans laquelle ils doivent les construire demeure conçue et légitimée à l'extérieur du segment du groupe professionnel propre aux enseignants du terrain (Huberman, 1993a ; Maroy et Cattonar, 2002b).

Par ailleurs, cette dimension professionnalisante autour du modèle du praticien réflexif (Shön, 1983) est peu valorisée dans l'approche néo-wébérienne des professions. Bien qu'elle légitime l'enseignant en tant qu'acteur autonome dans la définition du contenu de son activité de travail (Maroy 2002 et 2008a) et reconnaisse tant la multidimensionnalité que la complexité de son travail, une telle définition du métier octroie une place restreinte, voire inexistante, à la régulation des frontières des marchés du travail par le groupe professionnel. Ainsi, à l'instar de nombreuses professions se rattachant à la fonction publique, l'Etat continue à jouer un rôle central dans l'institutionnalisation du groupe enseignant. L'accès à la profession est, en effet, conditionné par la détention d'une formation de niveau supérieur, reconnue, voire même organisée, par l'autorité centrale, certifiant de la capacité à réaliser, de manière autonome et responsable, des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe (Bourdoncle, 1993). L'autonomie n'est, dès lors, pas envisagée comme une autorégulation collective permettant au corps enseignant de réaliser une fermeture de ses marchés du travail vis-à-vis d'autres segments du groupe professionnel ou de groupes professionnels voisins. Sa professionnalisation est, dans ce contexte, davantage lié à une autonomie individuelle – « envers lui-même » – se manifestant par l'intermédiaire de la gestion du contenu de son activité d'enseignement et de l'analyse critique de ses pratiques professionnelles. Par conséquent, si elle ne l'émancipe pas d'un contrôle provenant des segments du groupe professionnel emplies d'une fonction administrative et chargés tant de circonscrire sa sphère d'activité que d'encadrer sa pratique, cette autonomie dans le travail peut être appréhendée comme un critère central de professionnalisation le distanciant partiellement du pouvoir symbolique de ces derniers (Cattonar, 2005 ; Maroy, 2002 ; Maroy, 2008a ; Maroy et Cattonar, 2002b ; Tardif et Lessard, 1999).

Ces éléments mettent en exergue que si dans certains secteurs professionnels, les deux dernières décennies se sont caractérisées par un transfert quasi-continu de compétences depuis les autorités centrales vers les acteurs locaux, au sein de l'enseignement, les réformes mises en œuvre sont plus erratiques et

témoignent d'une absence de consensus sur les effets positifs d'une croissance de l'autonomie dans la régulation du travail octroyée au corps enseignant. Ces évolutions sont à rattacher au paradigme de l'Etat évaluateur et, corollairement, à une tendance croissante à évaluation et à la comparaison internationale des systèmes éducatifs. Ainsi, dans la majorité des pays européens, l'accroissement des attributions confiées aux enseignants n'a pas pour corollaire l'acquisition d'une autonomie collective dans la régulation du travail, mais peut cependant être associé à une autonomie scolaire accrue dans sa dimension coopérative (Eurydice, 2008). La rationalité propre à l'Etat évaluateur est, dès lors, compatible avec une professionnalisation reconnaissant les compétences des enseignants et leur accordant toute marge de manœuvre requise pour exercer à l'intérieur du cadre défini par les nouvelles politiques et les nouveaux modes de régulation (Tardif et Lessard, 2004).

4. Conclusion

Dans cette section, nous avons mis en évidence que certains groupes professionnels rattachés à la fonction publique, tels que les enseignants, manifestent peu la capacité d'autorégulation et de contrôle des frontières des marchés du travail telle que mise en exergue par les tenants de l'approche néo-wébérienne des professions. En effet, l'Etat bénéficie d'un rôle plus central ; il définit les conditions d'existence, précise les frontières et les modalités d'accès, propose les paramètres identitaires et détermine les mécanismes de reproduction (Doray et al., 2004). Dans ce contexte, le modèle de régulation propre aux bureaucraties professionnelles est privilégié et valorise une forte autonomie des professionnels dans l'activité de travail (Maroy, 2002 et 2008a), compte tenu de la détention d'une qualification de niveau supérieur officiellement reconnue par l'Etat.

Plus exactement, le modèle « bureaucratique-professionnel » de régulation des systèmes éducatifs avait accompagné, avec d'importantes variantes nationales, la construction et le développement de systèmes éducatifs nationaux « de masse » après la seconde guerre mondiale. Ainsi, la régulation institutionnelle était fondée sur des arrangements tels que le contrôle de conformité des règles, la socialisation et l'autonomie de professionnels de l'éducation ou la régulation conjointe, associant l'Etat et les organisations syndicales enseignantes, de questions liées à l'emploi ou au curriculum. Ce régime de régulation est désormais travaillé par des politiques éducatives qui

cherchent à substituer ou à superposer de nouveaux arrangements institutionnels à ces anciens modes de régulation, tels que ceux basés sur le modèle de l'État évaluateur ou sur le modèle du quasi-marché (de manière plus marquée dans les pays anglo-saxons) (Maroy, 2008a).

Dans ce contexte, la division du travail enseignant se voit repensée (Cattonar et Dupriez, 2019). D'autres segments du groupe professionnel gagnent en importance à la suite d'une valorisation, d'une part, de la pression concurrentielle provenant des usagers scolaires dans un modèle de quasi-marché, et d'autre part, de la mise en place de mécanismes d'évaluation surveillant l'atteinte des objectifs fixés. Ces évolutions éducatives sont révélatrices du basculement plus global d'un Etat providence vers un Etat néolibéral et, corollairement, de l'instauration d'une nouvelle gestion publique privilégiant une logique de résultats à une logique de moyens. Cette évolution sociétale n'a pas que des implications dans le processus de production des groupes professionnels. Elle affecte également tant le contenu que les caractéristiques de l'activité professionnelle, la régulation par les résultats ainsi que les politiques de standards, d'*accountability* et de performances recevant un intérêt croissant. Ceci étant, ces évolutions s'effectuent à des degrés, à des rythmes et à des intensités divers, avec plus ou moins de cohérence. Plusieurs facteurs peuvent, à ce titre, expliquer de fortes divergences dans les politiques menées : le contexte historique national (idéologique, institutionnel, politique) et la dépendance de sentier¹⁷, ainsi que les jeux et les transactions politiques tant dans la conception que dans la mise en œuvre des politiques. Au sein des systèmes scolaires occidentaux, il s'ensuit que des différences essentielles entre politiques éducatives relèvent du dosage dans l'application des modèles de référence : par exemple, le modèle du marché est moins mobilisé officiellement que celui de l'État évaluateur dans la plupart des pays, à l'exception de l'Angleterre. Elles découlent également de l'intensité plus ou moins forte avec laquelle les mesures sont engagées pour rompre avec le régime bureaucratique-professionnel. Enfin, elles peuvent parfois s'expliquer par la nature antérieure des systèmes (politiques de décentralisation dans les contextes centralisés et vice versa) ainsi que par un effet d'hybridation des modèles avec les réalités

¹⁷ Selon Bruno Palier et Yves Surel (2005 ; cités par El Berhoumi, 2016), la dépendance de sentier est une notion par laquelle sont désignées les formes prises par des processus de cristallisation et de sédimentation de règles et de pratiques, lesquels vont limiter les possibilités d'action des acteurs publics et privés concernés.

pratiques ou symboliques des systèmes ou sociétés considérés (Maroy, 2008a).

Conclusion : un processus de fermeture spécifique aux marchés du travail des enseignants

Ce premier chapitre théorique nous permet d'apporter les jalons théoriques nécessaires à l'étude du processus de structuration d'un groupe professionnel et du marché du travail sur lequel il évolue. Ces derniers ont fait l'objet de multiples recherches menées de part et d'autre de l'Atlantique après la seconde guerre mondiale. Auparavant, les professions – et, dès lors, la profession enseignante – faisaient davantage l'objet de recherches anglo-saxonnes visant à les caractériser. Les paradigmes analytiques mobilisés étaient différents, voire contradictoires, les tenants de l'approche fonctionnaliste cherchant à distinguer ceux pouvant être qualifiés de « professionnels » des « non-professionnels », alors que leurs homologues interactionnistes s'intéressaient davantage à l'activité de travail ainsi qu'à l'hétérogénéité des formes pouvant être endossées par les *professions*. C'est dans le prolongement de l'approche interactionniste que les courants marxiste et néo-wébérien voient le jour à la fin des années soixante, parallèlement au développement de la sociologie des groupes professionnels dans le monde francophone. Tous deux prennent en considération la notion de marché ; le premier se focalise sur la domination des professionnels par les forces du marché alors que le second analyse la manière par laquelle les professionnels contrôlent ces forces du marché en instaurant des frontières à l'entrée de la profession.

L'approche néo-wébérienne des professions constitue un point d'ancrage majeur de cette thèse de doctorat. Elle axe sa réflexion sur le mécanisme par lequel un groupe professionnel parvient à instaurer une fermeture sociale de ses marchés du travail et exclut, par là même, les individus ne disposant pas des caractéristiques jugées indispensables pour évoluer en leur sein. Cette notion est, à ce titre, étroitement liée à un autre concept couramment employé dans le cadre des recherches portant sur l'étude des groupes professionnels : la professionnalisation. En effet, celle-ci constitue une forme particulière de fermeture sociale s'opérant essentiellement sur la base de la qualification professionnelle et permettant de contrôler, voire de limiter, les entrants sur un marché du travail spécifique (Parkin, 1979 ; cité par Bourdoncle, 1993). L'un

des tenants de l'approche néo-wébérienne, Andrew Abbott (1988 et 2003), rend compte de ce système d'interactions en constante évolution, qu'il qualifie d'« écologie des professions », en exposant qu'une profession vise à s'approprier une sphère de travail spécifique qu'elle transforme en « juridiction » à l'aide de savoirs professionnels et de revendications dans le but d'obtenir une légitimité auprès de différentes sphères telles que l'Etat. Plus exactement, une écologie comprend des acteurs (les membres des professions), des lieux (l'aire de tâches à contrôler) et des liens unissant les deux premiers (les liens de juridiction) (Saint-Martin, 2016). Dans ce contexte, la professionnalisation – à laquelle l'auteur préfère les notions de développement et d'évolution du groupe professionnel – constitue, dès lors, le fruit d'interactions entre professions traditionnelles et nouveaux groupes et façonne la future répartition des rôles (Ollivier, 2016).

Dans le cadre de la profession enseignante, de même que dans les autres professions se rattachant à la fonction publique, cette capacité d'autorégulation collective dans le mécanisme de fermeture des marchés du travail ne s'observe pas de manière si prononcée étant donnée la centralité de l'Etat dans leur institutionnalisation et dans la définition de leur périmètre d'activité. Le processus de professionnalisation ne s'opère donc pas à travers une autonomie collective du corps enseignant lui permettant de réaliser une fermeture de ses marchés du travail vis-à-vis d'autres segments du groupe professionnel et d'acteurs connexes tels que les parents d'élèves. Il se manifeste davantage par l'intermédiaire d'une autonomie individuelle se traduisant par une gestion du contenu de son activité de travail et par une analyse critique de ses pratiques professionnelles (Cattonar, 2005 ; Maroy, 2002 ; Maroy, 2008a ; Maroy et Cattonar, 2002b ; Tardif et Lessard, 1999).

Ceci étant, depuis une quarantaine d'années, le modèle bureaucratico-professionnel se voit amoindri au profit du développement de modèles post-bureaucratiques tels que les modèles de l'Etat évaluateur et du (quasi-)marché. Dans ce contexte, les modes d'action et les stratégies mis en place par l'Etat pour coordonner le système et réguler son fonctionnement évoluent, les puissances publiques mobilisant d'autres instruments que la règle et la hiérarchie pour coordonner et pour orienter leurs actions. L'action gouvernementale intègre, ainsi, depuis la fin des années septante, un ensemble de dispositifs prenant la forme de standards, d'objectifs de performance, d'instruments de contractualisation, d'évaluation, mais également de marché ou de mise en concurrence. Loin d'être neutres, ils sont porteurs d'un sens et d'une certaine perception du rapport gouvernant/gouverné, fondé sur une

conception spécifique de la régulation, qui justifie leur conception et leur mise en œuvre (Voisin et Maroy, 2018). Ces évolutions sociétales concernent, à des degrés divers, l'ensemble des professions se rattachant à la fonction publique et, par conséquent, la profession enseignante. Une nouvelle forme de régulation des systèmes éducatifs occidentaux se dessine donc et fait référence aux arrangements institutionnels et aux mécanismes de contrôle et de cadrage des actions promus par une autorité politique reconnue (Dutercq et Maroy, 2017). La pratique enseignante se voit, dès lors, régulée à travers de nouveaux dispositifs de rationalisation des activités professionnelles et de nouveaux outils de responsabilisation des équipes éducatives à l'égard des performances scolaires. Il s'ensuit que l'autonomie des enseignants est davantage circonscrite et s'appuie sur leurs compétences dont ils doivent apporter la preuve par l'intermédiaire d'évaluations portant sur les résultats de leurs actions (Dupriez et Cattonar, 2018). Parallèlement, une croissance de l'importance et du crédit accordés à d'autres segments du groupe professionnel et ce, entre autres éléments, à travers la valorisation, d'une part, de la pression concurrentielle provenant des usagers scolaires dans un modèle de quasi-marché, et d'autre part, de l'instauration de processus d'évaluation surveillant l'atteinte des objectifs fixés. Bien qu'elles n'annihilent pas l'autonomie des enseignants dans leurs pratiques en classe, ces évolutions constituent le corollaire de l'instauration, à des degrés très variés selon les contextes nationaux, d'une nouvelle gestion publique privilégiant une logique de résultats à une logique de moyens, et caractéristique de la mise en œuvre du basculement d'un Etat providence vers un Etat néo-libéral (Maroy, 2008b).

Ce chapitre nous permet donc de mettre en exergue que dans le cadre de la profession enseignante, bien que ses membres bénéficient d'une qualification professionnelle de haut niveau ainsi que d'une autonomie individuelle – néanmoins, de plus en plus corsetée – dans leur activité de travail (Maroy, 2002 et 2008a), le contrôle des frontières du groupe professionnel est moins établi que celui décrit par Andrew Abbott (1988, 1995 et 2003) et les tenants du courant néo-wébérien, ces derniers bénéficiant d'une capacité d'appropriation d'une sphère de travail dont le périmètre est préalablement circonscrit par l'Etat. Ces éléments éloignent, dès lors, la profession enseignante de l'idéaltype de la profession constitué de l'enchevêtrement d'un contenu du travail spécifique à un métier et d'un contrôle institutionnel instaurant sa clôture, et met en lumière l'existence d'un processus de fermeture des marchés du travail qui lui est spécifique. Compte tenu de contexte particulier, nous estimons qu'une analyse de la manière dont

Groupe professionnel enseignant et processus de fermeture des marchés du travail

s'opèrent tant l'entrée dans la carrière enseignante que les parcours professionnels au cours des premières années d'exercice apparaît heuristique. Elle fera l'objet du second chapitre théorique de ce travail doctoral.

DEUXIÈME CHAPITRE

Entrée dans la carrière et parcours professionnels sur les marchés du travail des enseignants

Introduction

Dans le premier chapitre de cet ancrage théorique, nous avons détaillé les éléments conceptuels utiles à la compréhension du processus de structuration du groupe professionnel enseignant et de ses marchés du travail. Nous avons mis en exergue que les enseignants se caractérisent par une autonomie individuelle dans leur activité de travail bien que la montée en puissance du paradigme néo-libéral ne soit pas sans répercussions sur le contenu cette dernière (Maroy, 2002 et 2008a).

Un ensemble d'interrogations peuvent émerger quant aux conséquences, tant directes qu'indirectes, générées par ces évolutions sociétales et éducatives sur la régulation des carrières enseignantes et des marchés du travail y relatifs. Nous pouvons nous interroger sur une dévalorisation de la profession, liée aux modifications des conditions et des formes de l'exercice professionnel, qui engendrerait une crise des vocations (Maroy, 2008a) et des taux élevés de turnover (Maroy et Cattonar, 2002a ; Lothaire et al., 2012). Ces questionnements font l'objet de la première section du présent chapitre. Nous y soulignons également qu'une entrée dans la carrière réussie favorise le maintien dans le métier et, corollairement, que le processus d'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013) ainsi que les dispositifs d'accompagnement aux enseignants débutants sont centraux. Nous poursuivons le chapitre par une deuxième section exposant que les processus d'entrée dans la carrière enseignante et les parcours professionnels des enseignants débutants ne s'opèrent pas dans un espace vierge. En effet, les acteurs impliqués sur les marchés du travail sont des acteurs rationnels et les opérations de gestion des carrières enseignantes sont fondées sur des règles. Nous débutons la section en exposant que ces dernières reposent sur un double rapport à la règle combinant une régulation de contrôle et une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003). Nous continuons la section en approfondissant le processus central que constitue le recrutement à la lumière de deux théories alternatives à l'approche néoclassique de l'offre et de la demande : l'économie des conventions et l'économie des singularités. Nous

achevons la section en soulignant que le processus de recrutement est toutefois à l'origine d'une double incertitude dans le chef des employeurs/recruteurs, laquelle peut être réduite en mobilisant des supports à la décision, qualifiés de dispositifs de jugement (Azoulay, 2008 ; Karpik, 2009). Enfin, nous clôturons le chapitre par une troisième section mettant en exergue que l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants s'opèrent sur des marchés du travail spécifiques, que nous caractérisons sur la base de trois théories alternatives à la théorie néo-classique : les marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), les marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et les marchés du travail professionnels (Marsden, 1989).

Dès lors, dans ce second chapitre théorique, nous adoptons une focale analytique destinée à mettre en lumière la manière par laquelle les enseignants intègrent la profession et évoluent sur des marchés du travail spécifiques. Il vise donc à poser les jalons théoriques nous permettant, par l'intermédiaire de l'étude des données quantitatives et qualitatives développée dans la partie empirique de la recherche doctorale, d'identifier les mécanismes à l'origine tant des processus d'entrée dans la carrière que des parcours professionnels des enseignants et ce, compte tenu des modalités de régulation inhérentes aux marchés du travail des enseignants professant en Belgique francophone.

Première section. Les premiers pas dans la carrière enseignante : un processus aux enjeux multiples

1. Introduction

Nous débutons la première section en mettant en exergue que les évolutions sociétales et éducatives, telles que nous les avons décrites dans le premier chapitre théorique, ne sont pas sans conséquence sur le fonctionnement des marchés du travail des enseignants. Sans en être les uniques responsables, elles contribuent à la redéfinition du métier et au développement d'une position inconfortable engendrée par des pressions, parfois contradictoires, auxquelles les enseignants se voient confrontés. En effet, dans de nombreux pays occidentaux, la littérature met en exergue qu'une crise des vocations et des taux importants de turnover enseignant sont à l'origine de déficits d'enseignants pleinement qualifiés pour exercer certaines fonctions et participent, corollairement, à la construction d'une situation de pénurie

manifeste sur certains segments des marchés du travail y relatifs. A ce titre, le turnover constitue un phénomène englobant les taux de sortie de la profession et les migrations entre établissements. Dans ce sens, il apparaît que bien qu'ils partagent des évolutions systémiques relativement communes à l'échelle de chaque système éducatif, les établissements sont inégaux dans leur capacité à attirer et à stabiliser leur personnel, la culture organisationnelle¹⁸ et les caractéristiques des enseignants pouvant fortement varier. Dans ce contexte, les conditions dans lesquelles s'opère l'entrée dans la carrière enseignante sont déterminantes. Nous leur octroyons une place centrale dans la deuxième partie de la section, laquelle commence par un ancrage conceptuel présentant les notions de socialisation, d'insertion et de parcours professionnels et se prolonge en détaillant les processus d'entrée dans la carrière. Elle se poursuit par la mise en exergue du rôle joué par les programmes d'accompagnement des enseignants débutants dans le cadre d'une entrée dans la carrière réussie.

2. L'entrée dans la carrière au sein d'une profession enseignante en crise

Dans le premier chapitre de l'ancrage théorique, nous avons exposé que les mutations des systèmes éducatifs et de leurs modes de régulation étaient à l'origine d'une complexification tant de la tâche que du rôle de l'enseignant inhérente à la modification des conditions et des formes de l'exercice professionnel (Cattonar, 2005 ; Maroy, 2002 ; Maroy et Cattonar, 2002b). S'ajoutent, en outre, dans plusieurs pays, des restrictions budgétaires ayant limité les investissements publics dans le domaine de l'éducation et s'étant traduites par une dégradation des conditions d'emploi et de travail¹⁹ des

¹⁸ La culture organisationnelle est définie comme « un phénomène social dynamique produit par, et produisant à son tour, des ensembles de significations auxquels s'identifient, ou ne s'identifient pas, les personnes dans les organisations, et par lesquels elles interprètent, parfois de manière conflictuelle, les actions et les interactions, les objets et les événements organisationnels, guidant ainsi leurs attitudes et leurs comportements » (Lapointe, 1998 : 134-135).

¹⁹ Les conditions d'emploi et les conditions de travail sont deux concepts différents mais étroitement liés. Les conditions d'emploi sont fixées par un contrat (dans l'emploi privé) ou un statut (dans l'emploi public) établi entre un employeur et un employé. Elles rassemblent l'ensemble des obligations, des protections et des droits qui sont contenus dans le contrat ou dans le statut et qui règlent la relation salariale.

équipes éducatives (Maroy et Cattonar, 2002b). Ces évolutions ne sont toutefois pas récentes. Elles font l'objet de recherches se multipliant depuis une trentaine d'années et peuvent être appréhendées à la lumière de plusieurs focales analytiques.

2.1 L'affaiblissement du consensus autour de l'École

Plusieurs analyses rétrospectives portant sur l'évolution des systèmes scolaires depuis le début du dix-neuvième siècle soulignent l'affaiblissement d'un consensus autour de la mission confiée à l'École. Comme nous l'avons développé dans le chapitre précédent, au sein de la plupart des pays européens, l'institution scolaire s'est inscrite au cours du dix-neuvième siècle dans une perspective de progrès et de modernisation inhérente à un contexte socio-économique d'accélération de la croissance économique et d'affirmation de la rationalité. Le rôle majeur de l'École est alors de combattre l'ignorance, et, dès lors, de poursuivre un projet à la fois politique (l'intégration de citoyens avisés) et économique (la préparation des travailleurs nécessaires à la société industrielle). C'est, dès lors, à la lumière de son travail d'instruction et de socialisation que l'École participe à l'avènement de la modernité et que l'institution scolaire est intégrée parmi les « évidences » des sociétés industrielles (Maroy et Dupriez, 2000).

Ceci étant, la massification de l'enseignement et le processus de bureaucratisation qui l'accompagne, associées au développement du pluralisme culturel et aux transformations du marché de l'emploi ont produit à la fois une déstabilisation de l'institution scolaire et une diversification des demandes des usagers. En France, Jean-Louis Derouet (1992) dresse ce type de constat dans le cadre d'analyses relatives à la transformation des structures

Elles invitent à appréhender la variété des contrats/statuts (travail à temps plein, à temps partiel, intérimaire, etc.) et leurs effets sur le travail, à envisager les différentes clauses (protection contre la maladie, protection contre la vieillesse, etc.) pouvant s'observer pour un même contrat/statut et à considérer le contexte local de travail pour étudier la manière par laquelle les gestionnaires de main-d'œuvre mobilisent et mettent en œuvre ces contrats/statuts (Avril et al., 2010). Les conditions de travail, quant à elles, désignent l'ensemble des paramètres organisationnels, normatifs, managériaux, techniques, matériels et humains qui influent sur la satisfaction trouvée au quotidien dans l'activité de travail (Garlet et Razafindranaly, 2014). Elles concernent donc plus spécifiquement la tâche confiée au travailleur, et incluent également les relations de pouvoir avec la hiérarchie, la participation des travailleurs dans les prises de décision ainsi que les différentes formes de discrimination (Renahy, Benach et Muntaner, 2015).

scolaires. Il identifie la rupture de la « boîte noire de l'égalité des chances » et la reconnaissance d'un univers où coexistent divers principes de justification et dans lequel chaque établissement est dorénavant censé construire son propre projet à partir d'un compromis entre des interlocuteurs locaux. Ses compatriotes, François Dubet et Danilo Martucelli (1996) dressent un constat similaire au départ de l'analyse du rapport des usagers à l'école : pour eux, aujourd'hui, l'École n'est plus une véritable institution, non seulement parce qu'il n'existe plus de consensus autour d'un principe éducatif central, mais aussi car sa massification a entraîné une diversification des objectifs éducatifs, a réduit la distance entre la culture scolaire et la culture civile et a brisé l'ajustement préalable des attentes des élèves et des enseignants. Dans ce contexte, l'École n'apparaît plus comme une institution forte, associant naturellement et harmonieusement travailleurs et usagers autour d'une conception commune de la mission d'enseignement. Luc Carton (1991 :22) va dans le même sens en analysant l'évolution du système scolaire belge francophone, et formule l'hypothèse d'une transition lourde d'une conception de l'École comme « institution » vers une conception de l'École comme « agrégat d'organisations différenciées ». Toutefois, au-delà de la France et de la Belgique, dans l'ensemble des pays occidentaux, il semble que les transformations socio-économiques et culturelles de la seconde moitié du vingtième siècle aient contribué à une importante déstabilisation de l'ordre scolaire tel qu'il s'était construit dans les sociétés industrielles (Beckers, 1998 ; Maroy et Dupriez, 2000).

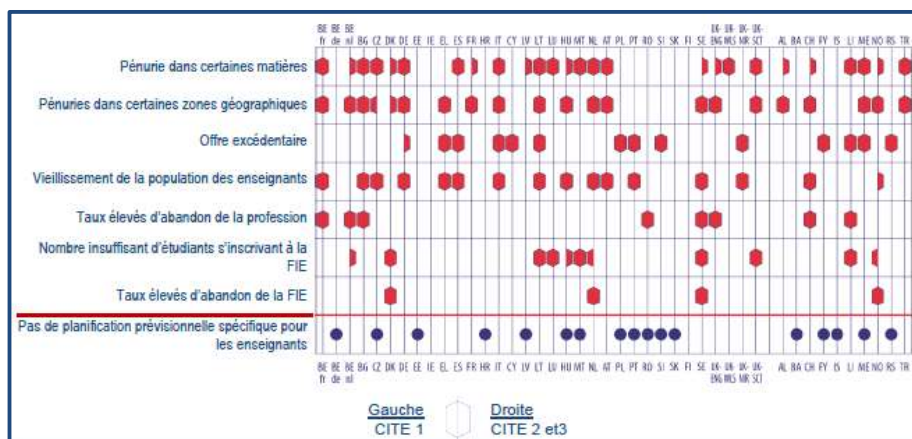
2.2 La dévalorisation de la profession enseignante : entre crise des vocations et sorties précoces ?

Ces transformations peuvent donc concourir au développement d'un sentiment de déconsidération dans le chef des enseignants, lesquels peuvent alors vivre une perte quant au sens donné à leur métier (Cousin, 1998). Ce rapport au métier est également impacté par la tendance décroissante à opter pour l'enseignement par vocation. La volonté d'intégrer la profession enseignante et, corollairement, de se former pédagogiquement, constitue, en effet, de plus en plus rarement un premier choix d'études ou professionnel (De Stercke et Goyette, 2016 ; Demeuse et Derobertmeasure, 2017 ; Maroy, 2008a). Cette crise des vocations n'est pas sans relation avec une dévalorisation sociale du métier. L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2014) souligne, à ce titre, que plus de deux tiers des enseignants le considèrent comme peu valorisé socialement.

Dans ce contexte, la formation initiale à l'enseignement est souvent erronément considérée comme facile et la carrière enseignante comme particulièrement confortable (Cattonar, 2006 ; Demeuse et Derobertmasure, 2017). Ces éléments contribuent, au moins partiellement, à expliquer les taux de sortie non négligeables des enseignants débutants, le décalage entre les représentations du métier et la réalité du terrain pouvant être l'origine d'une réorientation professionnelle. Ils peuvent également constituer le terreau d'une perte d'attractivité du métier (Maroy, 2008a) conduisant à une réduction des inscriptions au sein de certaines formations initiales à l'enseignement et dissuadant des diplômés pédagogiques d'intégrer la carrière enseignante. A ce titre, en Europe, plus d'une dizaine de pays/régions (Communauté flamande, Danemark, Ecosse, Hongrie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas et Suède) font état d'un nombre d'inscrits à la formation initiale à l'enseignement généralement insuffisant, et quatre d'entre eux (Danemark, Norvège, Pays-Bas et Suède) mentionnent des taux élevés d'abandon au cours de celle-ci (Eurydice, 2018a).

La conjugaison de ces trois facteurs n'est pas sans répercussion sur le fonctionnement des marchés du travail des enseignants. Ainsi, plusieurs systèmes éducatifs européens se déclarent être confrontés à des situations de pénurie ou, à tout le moins, de déficit d'individus titulaires du diplôme requis. A ce sujet, le réseau européen Eurydice (2004 : XXV ; cité par Maroy 2008a) définit la pénurie d'enseignants comme étant « une situation où la demande d'enseignants excède le nombre d'enseignants pleinement qualifiés, disponibles et désireux d'occuper le poste à pourvoir ». Bien que ces situations de pénurie ne se retrouvent pas de manière équivalente dans tous les systèmes éducatifs, ces derniers sont constamment à la recherche d'un équilibre entre les besoins en personnel enseignant et le nombre d'enseignants qualifiés pour occuper les postes à pourvoir. Plus exactement, la problématique est mentionnée pour plus de la moitié des systèmes éducatifs européens. Vingt d'entre eux (Albanie, Allemagne, Angleterre, Autriche, Bulgarie, Communauté flamande, Danemark, Ecosse, Fédération Wallonie-Bruxelles, France, Hongrie, Italie, Lituanie, Monténégro, Norvège, Pays-Bas, République Tchèque, Suède, Suisse et Turquie) se déclarent, en effet, être confrontés à une situation de pénurie dans certaines matières et dans certaines zones géographiques. Toutefois, le recours à des mesures incitatives destinées à rendre la profession enseignante ou certaines matières plus attrayantes pour les étudiants est peu fréquent. En outre, dans sept pays (Allemagne, Grèce, Espagne, Italie, Lituanie, Liechtenstein et Monténégro), des situations de

pénurie et d'offre excédentaire d'enseignants coexistent en raison, par exemple, de la répartition inégale des enseignants entre les matières enseignées et les zones géographiques (Eurydice, 2018a).



Source : Eurydice, 2018a.

Figure 2 : les principaux défis relatifs à l'offre et à la demande d'enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1 à 3), 2016-2017

Bien que de nombreux systèmes éducatifs soient confrontés à des défis similaires, les réponses apportées sont variées et tous ne procèdent pas à une planification prévisionnelle de l'offre et de la demande d'enseignants. A ce titre, si cette absence signifie, pour certains, que la nécessité de planifier y est moins urgente que dans les systèmes éducatifs concernés par des pénuries d'enseignants, elle pose tout de même la question de l'utilisation efficace des ressources. Dans les autres systèmes éducatifs, l'absence de processus de planification prévisionnelle signifie probablement qu'ils ne disposent pas de données et d'analyses pertinentes pour identifier précisément les défis futurs (Eurydice, 2018a).

2.3 Les migrations entre établissements et les sorties du métier : un phénomène multifactoriel²⁰

Si, de manière générale, de nombreux systèmes éducatifs rencontrent des difficultés tant pour attirer que pour stabiliser leur personnel enseignant, dans

²⁰ Pour une analyse détaillée, se référer à Lothaire, S., Dumay, X., Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover enseignant. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.

la plupart des systèmes éducatifs du monde, il apparaît que les établissements d'enseignement sont inégaux face à ces enjeux (Lothaire et al., 2012). Une focalisation sur la problématique de la stabilisation du corps enseignant met, à ce titre, en exergue que la question de l'attrition professionnelle et de la migration des travailleurs entre des employeurs distincts constitue une préoccupation ancienne, abondamment explorée par la littérature scientifique, en particulier dans le domaine du management et de la gestion des ressources humaines (Holtom et al., 2008). Dans le champ scolaire, les recherches les plus anciennes ont porté sur le phénomène d'attrition et avaient pour objectif d'identifier les facteurs tant individuels qu'organisationnels corrélés avec les risques de sortie du métier. Les travaux de nature économique ont également veillé à identifier le rôle des incitants (monétaires et autres) dans les décisions de réorientation professionnelle. Plus récemment et parallèlement à l'évolution des politiques éducatives mettant au premier plan le rôle des établissements scolaires dans la régulation locale des systèmes éducatifs, le concept de turnover s'est imposé dans la mesure où il résume, pour un établissement singulier, le taux de rotation de son personnel, qu'il s'agisse d'un changement d'établissement ou d'un abandon de la profession (Lothaire et al., 2012).

Une focalisation sur les taux de sortie précoce de la profession met en exergue qu'un pourcentage non négligeable des enseignants débutants quitte la profession au cours des premières années de carrière. Ce phénomène s'observe dans de nombreux systèmes éducatifs situés de part et d'autre de l'Atlantique (Berger, 2016 ; Cattonar, 2006 ; Chouinard, 1999 ; Delvaux et al., 2013 ; De Stercke et al., 2010a ; De Stercke et al., 2010b ; Dupriez et al., 2016 ; Karsenti, 2017). Plus précisément, si au Québec, 25 % des nouveaux enseignants quittent la profession au cours des sept premières années (Karsenti, 2017), aux États-Unis, ils sont 11 % à abandonner le métier durant ou à l'issue de leur première année d'exercice et 39 % endéans les cinq ans (Ingersoll, 2002). Ce dernier pourcentage est très proche de celui s'observant en Fédération Wallonie-Bruxelles où il atteint 35 % au cours des cinq premières années (Delvaux et al., 2013). En Communauté flamande, dans l'enseignement secondaire ordinaire, 33,5 % des enseignants ont quitté la profession avant d'avoir atteint leur sixième année d'ancienneté (Vlaams Ministeries van Onderwijs en Vorming, 2009).

Tant les taux de migration entre établissements que les taux de sortie précoce de la profession varient fortement en fonction d'un ensemble de facteurs pouvant être liés à l'individu, à l'établissement, mais également à l'évolution

des modes de régulation institutionnels tels que nous les avons identifiés dans le premier chapitre de cet ancrage théorique. Ainsi, les politiques d'*accountability* et de pression sur les écoles qui se développent depuis quelques décennies face à la montée en puissance d'un Etat évaluateur ne sont pas sans conséquence sur le turnover enseignant. Aux Etats-Unis, pays au sein duquel cette politique de reddition des comptes est particulièrement prégnante, plusieurs recherches récentes soulignent que cette dernière s'accompagne d'un accroissement du stress, des cas de burnout, de l'absentéisme, de l'insatisfaction professionnelle et, corollairement, de l'attrition professionnelle (Ryan et al., 2017 ; von der Embse et al., 2016) et ce, plus encore au sein des écoles concentrant des élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Clotfelter et al., 2004). De manière plus large, d'autres types de politiques non spécifiques au champ scolaire sont également susceptibles d'affecter la migration et l'attrition professionnelles. A ce titre, celles relatives au congé parental (et à la manière dont le congé du père et/ou de la mère est favorisé) sont parmi les plus susceptibles d'affecter les carrières professionnelles, notamment au sein du secteur de l'enseignement (Falch et Strom, 2005).

A l'échelle de l'établissement, les caractéristiques propres au public scolaire ainsi que celles liées à la dynamique organisationnelle ont un impact sur les taux de turnover. D'une part, la composition sociale, ethnique et académique de l'école influence la stabilité des enseignants qui y professent. Plus précisément, les taux de migration et d'attrition sont nettement plus élevés au sein des établissements accueillant un pourcentage important d'élèves socioéconomiquement défavorisés, issus de minorité ethniques et/ou présentant des difficultés d'apprentissage (Hanushek et al., 2004 ; Lankford et al., 2002 ; van Zanten et Grospiron, 2001). D'autre part, le leadership manifesté par la direction et le climat de l'école (Debarbieux et al., 2012) sont corrélés à la mobilité professionnelle des enseignants. Ainsi, la manifestation d'un leadership transformationnel et/ou distribué (Dumay et Galand, 2012 ; Langlois et Lapointe, 2002 ; Moisset et al., 2018 ; Spillane, 2006) valorisant l'autonomie, tant individuelle que collective, des enseignants, à travers une incitation à participer aux prises de décisions, tend à diminuer le turnover. La direction d'établissement joue également un rôle positif quand elle peut témoigner d'un soutien aux enseignants confrontés à des problèmes pédagogiques ou de discipline. Outre cette dernière, les collègues (enseignants, auxiliaires d'éducation, etc.) et les élèves contribuent de manière significative à la stabilité professionnelle de l'enseignant. L'existence d'un

climat collaboratif (Gangloff-Ziegler, 2009 ; Garnier, 2010 ; Gilbert, 2018 ; Lessard et al., 2009 ; Portelance et Martineau, 2007) entre collègues et la présence d'un environnement respectueux et propice aux apprentissages des élèves concourent au maintien des enseignants dans l'établissement et, corollairement, au sein de la profession. Enfin, l'impact des conditions pragmatiques de travail n'est pas à négliger. Les ressources financières et matérielles disponibles ainsi que la charge de travail imputée et la répartition des heures de cours conditionnent également les choix de carrière et constituent, à ce titre, un des motifs principaux de demandes de changements d'affectation (Allensworth et al., 2009 ; Devos et al., 2012 ; Johnson et al., 2005).

Enfin, d'un point de vue individuel, les enseignants débutants présentent des taux de migration et d'attrition plus élevés que leurs collègues plus expérimentés (Adams, 1996 ; Kukla-Acevedo, 2009 ; Luekens et al., 2004 ; Theobald, 1990). Ces départs précoces – volontaires et involontaires – sont essentiellement consécutifs à un parcours professionnel précaire ainsi qu'à des affectations fréquentes au sein d'établissements présentant des conditions d'emploi et de travail plus difficiles (Geiger et Pivovarova, 2018 ; Loeb et al., 2005 ; Mukamurera, 1999 ; Rayou et van Zanten, 2004 ; Vandenberghe, 2000). La formation initiale du membre du personnel influence également sa stabilité professionnelle (Boe et al., 1997 ; Falch et Strom, 2005). Ainsi, les individus ne possédant pas les titres requis pour l'enseignement de la matière qui leur est attribuée ou, plus largement, ne disposant pas d'une formation pédagogique, sont plus enclins à quitter l'établissement au sein duquel ils exercent ou même à abandonner la profession. Ceux-ci sont, en effet, moins préparés aux exigences du métier d'enseignant. Il apparaît également que les enseignants diplômés au terme d'une formation de longue durée sont les plus propices à quitter le métier, probablement parce que leur diplôme est davantage « monnayable » dans d'autres secteurs professionnels. Cette tendance à quitter prématurément sa fonction est aussi plus marquée parmi les enseignants professant dans l'enseignement spécialisé nord-américain. Au sein de l'enseignement ordinaire, la littérature nord-américaine n'est pas unanime quant à l'influence de la discipline enseignée sur la stabilité du personnel. Si la majorité des auteurs soutiennent que les taux de turnover sont plus élevés parmi le personnel dispensant les cours de sciences naturelles, de mathématiques et dans une moindre mesure de langue maternelle, d'autres, moins nombreux, ne mentionnent aucune différence statistiquement significative sur la base de la

matière enseignée, et tendent à montrer que les motifs de migration sont les mêmes pour les enseignants de mathématiques et de sciences naturelles que pour les enseignants d'autres disciplines (Ingersoll et May, 2012). La littérature américaine (Kirby et al., 1999) souligne, en outre, l'importance de l'impact de l'origine ethnique du personnel et soutient que les enseignants issus de l'immigration sont plus stables que leurs collègues américains blancs. Par contre, en ce qui concerne l'influence du genre, tant en Europe qu'aux Etats-Unis, il n'existe pas d'assentiment généralisé au sein de la littérature (Ingersoll, 2001 ; Périer, 2003). Ainsi, selon les caractéristiques individuelles et le contexte du travail, les auteurs mettent en exergue une stabilité professionnelle plus importante tantôt pour les enseignants et tantôt pour les enseignantes. Par ailleurs, indépendamment de ces dimensions objectives, des facteurs subjectifs propres à l'individu tels que sa satisfaction professionnelle et l'engagement qu'il témoigne envers l'organisation constituent, en outre, des éléments favorables au maintien de l'individu dans la profession et dans l'organisation. Chacune de ces deux variables a fait l'objet de nombreuses études anglo-saxonnes et européennes à la lumière de l'impact d'un ensemble de facteurs tels que le genre et l'ancienneté. En ce qui concerne la satisfaction professionnelle, si les résultats des recherches mettent souvent en exergue une relation significative avec les différentes variables explicatives, la littérature n'est pas stabilisée en ce qui concerne l'intensité et l'orientation des relations observées. Quant à l'engagement organisationnel, l'étude de sa relation avec le genre conduit à des résultats contrastés dans la littérature. De nombreux auteurs s'accordent en revanche sur la relation entre le niveau d'ancienneté et l'engagement envers l'organisation. Ce dernier est souvent plus manifeste parmi les membres du personnel ayant acquis quelques années d'ancienneté car les enseignants débutants tendent davantage à se focaliser sur les éléments directement liés au déroulement des tâches quotidiennes (Chapman, 1983 ; Huberman, 1993b ; Ma et MacMillan, 1999).

3. La nécessité d'une prise en considération du processus d'entrée dans la carrière

3.1 L'entrée dans la carrière : un processus modélisé à la lumière des concepts de socialisation, d'insertion et de parcours professionnels

La conjonction d'une complexification tant de la tâche que du rôle de l'enseignant corollaire aux évolutions récentes des systèmes éducatifs et de leurs modes de régulation, d'un décalage entre les représentations du métier et la réalité du terrain ainsi que de taux de turnover plus élevés au cours des premières années d'exercice génèrent la nécessité d'une prise en compte spécifique du processus d'entrée dans la carrière professionnelle. En effet, au-delà de constituer un acte cognitif, la tâche d'enseignement représente un acte professionnel de nature sociale associant simultanément des composantes affectives, stratégiques, relationnelles et éthiques (Martineau et Corriveau, 2000 ; Martineau et Presseau, 2003). La profession d'enseignant est, dès lors, une profession complexe, de même que le processus permettant de s'y insérer. En effet, l'insertion dans la carrière professionnelle comporte plusieurs dimensions se distinguant par l'angle d'approche adopté (centré sur l'individu, sur l'organisation ou sur le système), par le champ d'étude de référence (sociologie, économie, sciences de l'éducation, psychologie, philosophie, etc.) ou encore par les thématiques de recherche et par les secteurs professionnels étudiés (Ambroise et al., 2017 ; De Stercke, 2014). Dans ce sens, certains auteurs peuvent l'appréhender comme une période de transition (Feiman-Nemser, 2001 ; Moskowitz et Stephens, 1997 ; Nault, 1993 ; Weva, 1999 ; Wong, 2001) entre la formation initiale et la formation continuée (Zeichner et Gore, 1990), entre le rôle d'étudiant et celui d'enseignant (Lanéelle et Perez-Roux, 2014 ; Riopel, 2006) ou encore comme un passage qui conduit à devenir un enseignant débutant outillé (Gervais, 1999), alors que d'autres le conçoivent davantage comme un processus graduel et multidimensionnel (Gold, 1996 ; Mukamurera, 2013) par lequel un individu intègre une profession (Desgagné, 1994).

Plusieurs courants théoriques marquent, dès lors, les études portant sur l'insertion professionnelle. Le premier est centré sur le rôle des caractéristiques individuelles (sexe, âge, origine sociale, etc.) comme facteurs expliquant les conditions d'entrées sur le marché du travail et les disparités de situations professionnelles. Le deuxième s'inspire de l'approche économique

du capital humain et situe la notion au cœur de la relation entre formation et emploi, la formation étant considérée comme le facteur explicatif. Le troisième se centre sur le fonctionnement du marché du travail pour étudier l'insertion professionnelle. Le quatrième s'appuie sur la rationalité de l'acteur sous-jacente aux théories du *job search* s'intéressant aux comportements individuels développés pendant la recherche d'emploi. Le cinquième inscrit l'insertion professionnelle dans la relation école-travail et propose de tenir compte, simultanément, de l'effet des structures et du rôle de la position de l'acteur dans ces structures (Mukamurera, 1999 ; Verdier et Vultur, 2018).

Par ailleurs, il est à noter qu'historiquement, cette problématique trouve ses origines dans les travaux de l'Ecole de Chicago, laquelle a développé le concept dans le contexte des Etats-Unis de l'entre-deux-guerres, alors que le pays était confronté à la difficulté d'assimiler ses minorités ethniques. Elle a donc initialement été pensée sur le mode de l'intégration (Coulon, 2012). En Europe, ce champ de recherche prend toutefois son essor plus tardivement, de manière concomitante à l'allongement de la durée de la scolarité des jeunes et à la croissance des difficultés d'accès à des emplois stables. Ainsi, comme l'explique Claude Dubar (2001 : 24), ces phénomènes sont apparus après le choc pétrolier de 1973 car au cours des trois décennies précédentes « l'entrée dans le travail n'était pas un problème, ni l'insertion une catégorie pertinente ». L'insertion professionnelle est, ainsi, progressivement devenue un objet de recherche central à la suite de la dissociation entre la fin des études et l'entrée dans un emploi résultant d'un ensemble de phénomènes tels que le déclassement scolaire, la surqualification professionnelle, le chômage de masse ou encore les emplois atypiques et précaires (Verdier et Vultur, 2018).

L'insertion professionnelle spécifique à l'enseignement a fait l'objet d'un intérêt croissant ces trente dernières années, bien qu'elle soit toutefois plus ancienne, Frances Fuller (1969) ayant identifié un modèle, largement diffusé dans la littérature, dès la fin des années soixante. Le processus y est décrit comme une succession d'étapes parcourues par tout enseignant débutant. Ce dernier est, lors de son entrée dans la carrière, perçu comme centré sur lui-même compte tenu des préoccupations de « survie » qui le caractérisent professionnellement (stade 1). Il s'ouvre, ensuite, progressivement à l'extérieur et porte un intérêt croissant à la qualité de son enseignement (stade 2). Enfin, il tourne son attention vers les besoins manifestés par ses élèves et l'impact que revêt son enseignement (stade 3). Le modèle de la socialisation professionnelle de Thérèse Nault (1993) s'articule parfaitement avec le modèle précédent et a également fait l'objet d'un intérêt particulier dans la

littérature. Il détaille cinq phases : la première phase consiste dans le processus de socialisation informelle qui précède l'entrée en formation initiale. La deuxième phase représente la socialisation formelle qui débute au cours de la formation initiale. La troisième se focalise sur l'insertion professionnelle qui caractérise les premières années de pratique professionnelle. Elle se compose de trois étapes successives, à savoir l'anticipation/euphorie propre à l'obtention du diplôme et à la projection dans le métier, le « choc de la réalité » lié à l'entrée en fonction, et la consolidation de la confiance/compétence professionnelle permettant à l'enseignant de se stabiliser dans la profession. La quatrième phase se rattache à la socialisation personnalisée et, enfin, la cinquième phase consiste dans la socialisation de rayonnement.

Thérèse Nault (1999) considère, dès lors, que la socialisation professionnelle débute avant l'inscription en formation initiale et distingue les premières années d'exercice des deux périodes les précédant. Elle conçoit, à ce titre, la phase de formation initiale comme une étape de socialisation formelle, laquelle fait suite à une socialisation informelle au cours de laquelle, sur la base de la biographie de l'individu et des représentations, le moi professionnel commence à se constituer. L'insertion professionnelle est, dès lors, considérée comme une étape d'un processus plus long qu'elle qualifie de socialisation professionnelle (Ambroise et al., 2017). Ceci étant, d'autres auteurs font débiter tant le processus de socialisation professionnelle que celui d'insertion professionnelle plus tardivement, parfois même après le moment de l'entrée en fonction. De manière générale, la majorité des recherches situent leur entame au sortir de la formation initiale (Dreyfus, 2004 ; Fuller et Brown, 1975 ; Huberman, 1995 ; Moir, 1999). Dans ce sens, en s'inspirant de nombreux travaux menés en France (Couppié et Mansuy, 2001; Vernières, 1997 ; Vincens, 1997), Mircea Vultur et Claude Trottier (2010) considèrent l'insertion professionnelle comme un processus dynamique caractérisant le passage des individus du système éducatif à une position relativement stabilisée sur le marché du travail. Ce processus ne se réduit pas à une période qui débiterait au moment où l'individu commence à chercher un emploi et prendrait fin au moment où il le trouve. Il se déroule sur une période au cours de laquelle s'entremêlent des actions de recherche d'emploi, de chômage, de formation et d'(in)activité. Celle-ci prend fin lorsque l'individu occupe un emploi durable ne s'éloignant pas (trop) de ses attentes et qu'il cesse, par voie de conséquence, de consacrer du temps à la recherche d'emploi ou à des études destinées à accéder à un autre emploi (Verdier et Vultur, 2018). Ces éléments mettent en exergue que, tant au regard de leur définition que de leur

opérationnalisation dans des recherches empiriques, la socialisation professionnelle et l'insertion professionnelle demeurent des objets d'étude encore en chantier. Ceci étant, bien que leur périmètre et leur durée ne fassent pas l'objet d'un assentiment unanime, la large majorité des recherches les définit comme des processus dynamiques se déroulant sur un nombre restreint d'années (Ambroise et al., 2017 ; Huberman, 1989 ; Verdier et Vultur, 2018 ; Vonk, 1988).

Enfin, plus récemment, la notion de parcours professionnel se voit porter un intérêt grandissant. En effet, initialement développée dans le champ politique afin d'appréhender les liens entre trajectoire d'emploi, formation continuée et chômage, elle a vu ses usages s'étendre à la formation initiale pour s'inscrire dans le cadre plus large d'une approche transitionnelle des trajectoires de formation et d'emploi. Cette évolution résulte d'une déstabilisation de la relation salariale classique, fondée sur la notion d'emploi stable, et de la recherche tâtonnante d'une solution qui permettrait aux individus de développer une « capacité à naviguer » (Mériaux, 2009) sur les marchés du travail (Verdier et Vultur, 2018). A ce titre, Jérôme Gautié (2003) soutient que deux conceptions politiques coexistent et visent, pour la première, à « équiper les individus pour le marché » et pour la seconde, à « équiper le marché pour les individus ». Elles sont révélatrices du basculement d'un Etat providence vers un Etat (plus) évaluateur, tel que nous l'avons détaillé dans le chapitre précédent. Ainsi, l'intérêt pour les registres du statut et de la réparation laisse place à un intérêt pour ceux de la sécurisation des parcours professionnels tout au long du cycle de vie, de l'employabilité et de l'activation des politiques sociales. Cette nouvelle rhétorique est censée concilier des visions contrastées du fonctionnement des marchés du travail et promouvoir un équilibre entre responsabilisation des individus et construction de nouvelles garanties collectives. L'individualisation devient alors une caractéristique centrale pour les diverses dimensions des parcours : sur le plan pédagogique au travers des modalités personnalisées d'apprentissage ; sur le plan statutaire par l'intermédiaire de la recherche d'une continuité juridique entre les différentes étapes de la carrière professionnelle et sur le plan psychosocial par le biais de la construction d'un projet professionnel motivant et réaliste (Verdier et Vultur, 2018).

Dans ce contexte, plusieurs facteurs ont engendré la légitimation de la notion de parcours :

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Sa comparabilité avec une conception potentiellement déstandardisée de la vie de travailleur ;
- Son aptitude à rendre compte des choix diversifiés des individus (à la différence de la notion de trajectoire supposant une conception linéaire et déterministe des expériences tant scolaires que professionnelles) ;
- Sa prise en considération de la dimension possiblement contraignante des dispositifs publics, mais également de leur capacité à permettre aux individus de développer des projets.

Le concept de parcours nous permet donc de souligner la multiplicité des facteurs intervenant dans la biographie d'un individu en faisant état des interactions possibles entre les différentes temporalités constitutives d'une existence (vie professionnelle, vie familiale, vie sociale, etc.) et leur prise en compte par l'action publique (Verdier et Vultur, 2018).

3.2 L'entrée dans la carrière : un processus multidimensionnel

Attardons-nous à présent sur le paradigme développé par Joséphine Mukamurera et ses collègues (2013). Ces auteurs appréhendent l'insertion professionnelle comme un processus se composant de cinq dimensions complémentaires : l'insertion en emploi, l'insertion en lien avec l'affectation et les conditions de la tâche, l'insertion comme socialisation organisationnelle, l'insertion dans la professionnalité et l'insertion personnelle et psychologique. Cette approche s'avère intéressante pour plusieurs raisons. Premièrement, elle situe l'acteur au cœur de son insertion professionnelle, tout en reconnaissant qu'il doit intégrer un marché du travail ayant des caractéristiques propres et où l'information est imparfaite. De plus, elle appréhende l'insertion professionnelle en tant que processus et lui reconnaît, dès lors, une certaine temporalité ainsi qu'une dynamique qui lui est propre. En outre, elle prend en considération le caractère multidimensionnel de ce processus, celui-ci présentant non seulement une inscription dans le temps, mais également une variété de situations possibles liées aux mouvements qui affectent les individus ainsi qu'aux différentes manières de composer avec les exigences propres à chacune des instances (le système d'enseignement ainsi que le marché du travail) (Mukamurera, 1999 ; Verdier et Vultur, 2018). Enfin, en cohérence avec l'intérêt croissant porté au niveau organisationnel dans la littérature scientifique, elle accorde une attention particulière à la socialisation liée à la culture organisationnelle scolaire en soulignant que tout nouvel enseignant est amené à s'intégrer dans une (ou dans plusieurs) organisation(s)

scolaire(s) et, de manière corollaire, à se familiariser avec la culture, les règles, les valeurs et les modalités de fonctionnement y relatives afin d'en devenir un membre à part entière (Ambroise et al., 2017 ; De Stercke, 2014 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Lacaze et Fabre, 2005 ; Mukamurera et al., 2013).

Plus exactement, la première dimension, qualifiée d'insertion en emploi, se rapporte aux conditions d'accès et aux caractéristiques de l'emploi occupé. Elle constitue le point de départ de toute insertion professionnelle et couvre les aspects relatifs au délai d'attente, au statut, à la durée, à la stabilité et au salaire (Mukamurera et al., 2013). Ainsi, une fois le diplôme de formation initiale acquis, le candidat se met à la conquête d'un premier emploi. Cette étape nécessite des démarches administratives destinées à se déclarer officiellement comme étant à la recherche d'un emploi enseignant auprès des acteurs chargés du recrutement. Ce processus ne se déroule toutefois pas systématiquement sans encombre. En effet, bien que des difficultés puissent être rencontrées à la suite de manquements provenant du candidat, généralement, elles sont imputables à des facteurs plus extrinsèques tels que la structure du système éducatif, le fonctionnement des institutions qui le composent et, plus largement, les caractéristiques du marché de l'emploi dans le pays/la région concerné(e) (De Stercke, 2014). Or, si trouver un emploi constitue un critère fondamental du jugement que l'individu porte au sujet de la réussite ou de l'échec de son insertion professionnelle (Mukamurera, 2011), la recherche d'emploi peut s'avérer longue et jalonnée d'embûches. En effet, depuis les années septante, la fin du plein emploi a redéfini la relation entre formation et emploi, la possession d'un diplôme ne garantissant plus l'accès à un poste. Dans ce contexte, la précarité constitue un nouveau modèle de gestion des carrières enseignantes. Dans ce sens, confrontés à la nécessité de gagner leur vie et conscients de la complexité croissante inhérente à l'obtention rapide d'un emploi stable, bien rémunéré et en adéquation avec les qualifications professionnelles détenues, nombreux sont les candidats au métier acceptant des conditions d'emploi et de travail précaires, lesquelles ne sont pas sans conséquence sur la poursuite de leur carrière (De Stercke, 2014).

L'affectation spécifique et les conditions de la tâche constituent la deuxième dimension du processus d'insertion professionnelle. Une fois l'enseignant désigné, cette étape se réfère aux tâches assignées et aux conditions d'emploi et de travail selon lesquelles celui-ci exercera ses fonctions. Elle porte donc sur un ensemble d'éléments se rattachant à la tâche dans sa nature, ses composantes et son organisation, au lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, à la stabilité de la tâche ainsi qu'à la charge de travail

(Mukamurera et al., 2013). De nombreuses inconnues précèdent, en effet, l'entrée en poste effective de l'enseignant. Ainsi, il n'est pas rare qu'il ignore ou, à tout le moins, qu'il n'ait pas une vision précise du groupe-classe auquel il sera confronté, voire de la matière qu'il dispensera et ce, plus encore au sein de l'enseignement secondaire où la correspondance entre les attributions des professeurs débutants et la qualification professionnelle détenue n'est pas toujours parfaite (De Stercke, 2014). Claude Lessard et Maurice Tardif (2003), ainsi que Joséphine Mukamurera (2011) apportent deux éléments d'interprétation à ce constat : d'une part, la structure des systèmes scolaires et de formation initiale à l'enseignement qui confie la prise en charge de l'ensemble des cours à des enseignants spécialisés dans une ou dans un nombre très restreint de matières, et d'autre part, l'origine du choix de carrière qui réside davantage dans un intérêt pour une discipline donnée dans le niveau secondaire que dans le niveau fondamental. De plus, en ce qui concerne les conditions d'emploi et de travail, comme développé dans le point portant sur le turnover, elles impactent significativement la satisfaction professionnelle et, corollairement, les taux de migration entre établissements et de sortie de la profession. Or, contrairement à d'autres secteurs professionnels où la prise de responsabilités professionnelles est progressive, la profession enseignante se caractérise par des attentes institutionnelles identiques envers l'ensemble du corps enseignant et ce, quelle que soit l'ancienneté dans la fonction. De plus, le « dernier arrivé » se voit généralement confier les tâches restantes, ingrates ou instables (Mukamurera, 2011) pouvant être à l'origine d'une surcharge de travail effective ou ressentie, et à laquelle peut s'adjoindre la contrainte relative au manque de ressources (matérielles, didactiques, financières, etc.) (De Stercke et al., 2010). Patrick Rayou et Agnès van Zanten (2004) mettent toutefois en exergue que le rapport à la profession manifesté par les enseignants a évolué parallèlement à la disparition de la notion de « carrière unique » valorisée au vingtième siècle. Ainsi, les enseignants entrés en fonction ces vingt dernières années se déclarent moins préoccupés par leur statut professionnel que par les caractéristiques concrètes de leur emploi.

La troisième dimension se réfère à la socialisation organisationnelle. Également appelée processus d'enculturation (Feiman-Nemser, 2003), elle prend en considération les types d'organisation et de culture au sein desquels l'enseignant est amené à s'intégrer et à travailler. En effet, comme le mettent en exergue Delphine Lacaze et Catherine Fabre (2005), au-delà de débiter dans la profession, l'enseignant débutant s'engage dans une organisation scolaire spécifique, présentant une culture, des valeurs, des règles, un

fonctionnement ainsi que des attentes qui lui sont propres. Il est donc enjoint de s'adapter au système existant et d'acquérir des connaissances sociales et procédurales essentielles lui permettant de se faire accepter au sein de l'organisation, d'y assumer un rôle et d'y participer en tant que membre (Mukamurera et al., 2013). Quatre profils d'enseignants peuvent alors émerger (Weva, 1999 ; cité par De Stercke, 2014) :

- Les « adaptateurs » qui se conforment superficiellement et fonctionnellement à la culture scolaire. Leur centre d'intérêt principal étant extra-scolaire, ils s'investissent généralement peu dans la vie de l'organisation scolaire au sein de laquelle ils professent, ni dans le monde éducatif au sens large ;
- Les « bons soldats » qui consentent et adhèrent naturellement et inconditionnellement à la culture scolaire ;
- Les « solitaires » qui prennent consciemment une certaine latitude à l'égard de la culture scolaire dominante et pour lesquels la persistance dans la profession dépend davantage de la productivité professionnelle ;
- Les « rebelles » qui s'opposent catégoriquement à adhérer à la culture scolaire dominante.

Cette typologie met en lumière la place centrale qu'occupe la personnalité de l'enseignant dans la construction du « moi professionnel ». A celle-ci se joignent d'autres facteurs d'importance variable selon les individus tels que leur histoire personnelle, le climat de travail propre à l'organisation scolaire, les rapports avec les collègues, le leadership de la direction d'établissement ou encore la relation avec les parents d'élèves (Beckers et al., 2007 ; De Stercke, 2014 ; Martineau et Presseau, 2003 ; Nault, 1999 ; Peyrache, 1999).

L'insertion dans la professionnalité constitue la quatrième dimension. Elle se rattache à l'adaptation et à la maîtrise du rôle professionnel acquis au travers du développement de pratiques, d'attitudes et de compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession (Cattonar et Maroy, 2000). Dans le cas spécifique aux enseignants, cette étape du processus d'insertion professionnelle fait référence à la capacité à « savoir faire la classe » et, par conséquent, à devenir compétent et efficace dans les diverses facettes que recouvre le travail. Ainsi, l'acquisition des compétences pédagogiques et didactiques est donc au cœur du processus d'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013). Cette dimension, de nature fonctionnelle, fait donc écho au processus de professionnalisation, non pas dans sa dimension

collective telle que mise en exergue par les tenants de l'approche néo-wébérienne des professions (Abbott, 1988 et 1995 ; Freidson, 1984 et 2001 ; Sarfati-Larson, 1977), mais davantage dans sa dimension individuelle et, dès lors, en relation avec le processus résultant du travail réflexif et critique développé dans le but de construire de nouvelles compétences, savoirs ou habilités professionnelles (Tardif et Lessard, 1999). Il s'ensuit que les difficultés diverses pouvant être rencontrées par l'enseignant en matière de gestion de la classe (De Stercke et al., 2010 ; Kamanzi et al., 2019 ; Nault, 1993 ; Veenman, 1984), de gestion de l'hétérogénéité (Mukamurera, 2004), de différenciation pédagogique (Baluteau, 2014 ; Coulange, 2010 ; Huberman, 1989 ; Pérol, 2016 ; Veenman, 1984) ou encore de planification des apprentissages et d'évaluation des compétences des élèves (Martineau et Bergevin, 2007 ; De Stercke et al., 2010) peuvent complexifier le processus et constituer des freins à leur efficacité professionnelle (De Stercke, 2014). Celles-ci sont d'autant plus prégnantes parmi les enseignants n'ayant pas été préparés à l'exercice de la profession (et, souvent recrutés sous couvert de la pénurie), les stages professionnalisants constituant, en effet, une première confrontation avec la situation d'enseignement.

La cinquième et dernière dimension est personnelle et psychologique. L'insertion professionnelle ne se limite pas à un apprentissage sur le plan cognitif, elle constitue également une expérience humaine et émotionnelle qui peut s'avérer plus ou moins stressante selon l'individu. Cette dimension comporte donc des enjeux de gestion émotionnelle, d'accomplissement personnel et de développement de soi nécessitant une modification des représentations antérieures et la (re)construction d'une identité professionnelle. A ce titre, elle est essentielle car les idéaux et attentes professionnels sont souvent en rupture avec la réalité du métier, état de fait pouvant conduire à des frustrations, à du stress, à une remise en question, voire à l'abandon de la profession (Mukamurera et al., 2013).

3.3 L'entrée dans la carrière : un processus nécessitant un accompagnement spécifique

Etant donné la complexité que revêtent les processus d'entrée dans la carrière et les taux élevés de sortie de la profession au cours des premières années d'exercice, la plupart des systèmes éducatifs ont conscience de l'importance que constitue l'accompagnement des enseignants débutants. En effet, dans de nombreux pays/régions, l'apprentissage concret du métier d'enseignant n'est

pas au cœur de la formation initiale et ce, de manière d'autant plus marquée dans le cadre des formations pédagogiques s'effectuant au soir d'un cursus disciplinaire de longue durée (équivalent au niveau 7 du cadre européen des certifications). Nombreux sont également les systèmes éducatifs confrontés à une pénurie manifeste d'enseignants pleinement qualifiés sur certains segments des marchés du travail, lesquels se voient, dès lors, contraints de recruter des membres du personnel ne possédant pas le titre pédagogique requis et amenés à enseigner en ayant pour seule expérience le souvenir, parfois lointain, de l'enseignement reçu au cours des années passées sur les bancs de l'école. Dans ce contexte, plusieurs recherches ont montré qu'un accompagnement adapté diminue de manière significative les départs précoces de la profession. Ainsi, par exemple, dans l'Etat du New Jersey, aux Etats-Unis, Gold (1999 ; cité par Holloway, 2002) met en évidence qu'alors que le taux d'attrition au cours de la première année est de 18 % pour les enseignants ne bénéficiant d'aucune forme de soutien, il se situe aux alentours de 5 % pour ceux ayant été encadrés. En Belgique francophone, Pierre Delahu (2008) va dans le même sens en soulignant que l'accueil et, plus largement, les échanges avec la direction d'établissement ainsi qu'avec l'équipe pédagogique constituent des éléments centraux contribuant à une insertion professionnelle réussie.

Dans ce contexte, depuis les années nonante et sous l'impulsion, notamment, de politiques publiques visant à dynamiser les carrières enseignantes, la majorité des systèmes éducatifs mettent en œuvre des programmes, plus ou moins formels et structurés, destinés à faciliter l'entrée dans la carrière. Ceci étant, les raisons motivant ce développement et les modalités d'accompagnement privilégiées sont variées (Dupriez et Cattonar, 2018). En effet, de nombreuses pratiques se déclarent relever de l'accompagnement. Elles sont qualifiées de compagnonnage, de conseil, de consultance, de mentorat, de parrainage ou encore de tutorat. Bien qu'elles tendent à se déclarer spécifiques (et elles le sont au regard de leurs contextes), toutes sont des formes d'accompagnement, d'où leur « air de famille ». L'accompagnement peut, dès lors, être considéré comme un terme à la fois générique et polysémique désignant le fond d'où émergent et se réactualisent, de manière périodique, ces nombreux vocables. Il se fonde sur une base relationnelle et présente une dimension temporelle et opérationnelle (se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui). L'action se règle donc à partir de l'autre, de ce qu'il est et d'où il se trouve (Paul, 2009).

Initialement usité dans le champ du travail social, le terme est aujourd'hui mobilisé dans d'autres domaines tels que ceux du travail et de l'emploi (Paul, 2009). Dans le secteur de l'enseignement, les dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans la carrière enseignante peuvent être classés dans deux grandes catégories : les programmes de probation et les programmes d'induction. Si les premiers garantissent un accompagnement des futurs enseignants encore en situation de formation initiale ou dans l'attente d'une reconnaissance en tant que professionnel accompli, les seconds reposent sur un accompagnement formatif des enseignants débutants déjà en poste. Les programmes de probation – qui s'observent, sous des formes diverses au Danemark, en Hongrie, en Allemagne, en Corée du Sud, au Japon, en Espagne, en Italie, en Ecosse, en Irlande ou encore dans plusieurs Etats américains – présentent une finalité « sanctionnante » et se caractérisent, par conséquent, par l'octroi (ou le refus d'octroi) d'une accréditation à enseigner au sein des établissements du système éducatif. La nature certificative de ces derniers fait l'objet de critiques, de nombreux chercheurs (Boutin, 1999 ; Weva, 1999) plaidant en faveur de programmes d'induction jugés plus efficaces, notamment en matière de professionnalisation (De Stercke, 2014).

Qu'ils soient probatoires ou d'induction, les programmes de facilitation à l'entrée dans la carrière gagnent à être formalisés et structurés (Beckers et al., 2007 ; De Stercke et al., 2010). Ils s'inscrivent dans la logique du développement d'un professionnalisme collégial (Hargreaves, 2000) en soutenant que l'apprentissage et, dans une certaine mesure, la professionnalité des enseignants, reposent sur les interactions entre pairs visant à analyser les situations professionnelles rencontrées et à chercher, de manière collective, des réponses à ces dernières (Dupriez et Cattonar, 2018). Dans cette optique, l'assignation d'enseignants expérimentés destinés à guider et à soutenir leurs collègues débutant dans la profession procure un développement professionnel précieux pour les deux parties engagées. Ainsi, au Canada anglophone, Neil H. Scott (1999) met en exergue que 98 % des débutants et 96 % des chevronnés qui se sont impliqués dans un programme d'induction en retirent un bénéfice (Holloway, 2002). Plus concrètement, ils permettent aux dernières recrues, d'une part, de faire part de leurs questionnements et difficultés afin d'être écoutées et conseillées et, d'autre part, d'être informées sur les méthodes d'enseignement préconisées, les programmes pédagogiques à respecter, le matériel disponible ainsi que les valeurs culturelles et des comportements attendus par l'établissement au sein duquel elles sont engagées (Wollman-Bonilla, 1997 ; Kyle et al., 1999). Ce processus contribue

à la socialisation professionnelle des membres du personnel qui internalisent peu à peu les normes propres à leur emploi (Feiman-Nemser, 1999). En contrepartie, nombreux sont les « mentors » déclarant vivre avec enthousiasme la possibilité de pouvoir aider leurs collègues, d'être reconnus et respectés pour leurs compétences, de développer un sens de la collégialité les sortant de l'isolement et de bénéficier de l'énergie et des idées originales des enseignants débutants leur permettant de remettre en question leurs pratiques et de s'améliorer (Holloway, 2002 ; Wollman-Bonilla, 1997). L'accompagnement n'est cependant pas l'apanage exclusif des « enseignants référents » (Dupriez et Cattonar, 2018). D'autres acteurs, tant internes qu'externes à l'établissement – tels que les directions d'établissements, les équipes administratives, les formateurs impliqués dans la formation continuée ou les conseillers pédagogiques – jouent aussi un rôle central dans le développement des compétences individuelles et collectives des jeunes recrues. L'accompagnement est, dans ce sens, considéré comme un partage de connaissances, d'informations et d'expériences (Portelance et Martineau, 2007) contribuant au développement professionnel.

Tant en Europe que dans le reste du monde, les autorités éducatives sont tantôt responsables des programmes d'insertion, tantôt chargées de leur procurer un cadre légal en cohérence avec une gestion décentralisée du système, tantôt en retrait quant à la problématique de l'accompagnement du nouveau personnel enseignant. A ce titre, aux Etats-Unis, plusieurs Etats proposent, voire imposent, aux nouveaux entrants de profiter, de manière régulière ou sporadique, des services d'un enseignant expérimenté et certains ont même développé des formations institutionnalisées destinées à préparer les nouveaux conseillers (Weiss et al., 1999). En Belgique francophone, l'instauration d'un dispositif structurel d'accueil des nouveaux enseignants est obligatoire depuis l'année scolaire 2016-2017. Outre l'entretien avec le chef d'établissement, la visite des locaux et la mise à disposition de l'ensemble des informations administratives utiles à l'entrée en fonction (horaires de travail, règlement de travail, projet d'établissement, référentiels et programmes, etc.), il implique la présentation de la nouvelle recrue à l'équipe éducative et la mise en relation avec un référent chargé de l'accompagner. Le bon fonctionnement du dispositif requiert donc l'implication du personnel chevronné. Cependant, ce dernier n'est pas toujours enthousiaste face à la mise en place de ce type de pratiques qui risque de se traduire par une augmentation de la charge de travail et non pas par des aménagements des horaires destinés à leur permettre de dédier du temps aux débutants. Certains chefs d'établissements vont au-delà

des attendus officiels en développant une politique novatrice en la manière et en mobilisant des ressources financières internes destinées à faire vivre le projet. Dans ce sens, si la mise en œuvre de ce type de pratiques représente un coût, elle permet de réaliser d'importantes économies en contribuant à réduire les départs précoces des enseignants débutants (Blaya et Baudrit, 2006 ; Holloway, 2002).

4. Conclusion

Au sein d'un grand nombre de pays, la profession enseignante est caractérisée comme étant de moins en moins attractive et sujette à des taux importants de turnover. Ce dernier présente un impact tant sur le fonctionnement du système éducatif que sur celui des organisations scolaires. En effet, si au niveau systémique, plus d'un tiers des enseignants quittent la profession endéans les cinq premières années de carrière, à l'échelle des organisations scolaires, les établissements sont inégaux dans leur capacité de stabilisation des enseignants en leur sein, certains d'entre eux subissant des taux de migration nettement plus élevés.

Dans ce contexte, les premiers pas dans la carrière – qualifié, selon les auteurs, de socialisation (Nault, 1993 et 1999), d'insertion (Mukamurera et al., 2013) ou de parcours (Verdier et Vultur, 2018) professionnels – constituent un processus qui, lorsqu'il échoue, peut impacter le fonctionnement d'un établissement, mais également, à plus large échelle, le fonctionnement du système éducatif. Joséphine Mukamurera et ses collègues (2013) ont, à ce titre, développé un modèle d'insertion professionnelle se composant de cinq dimensions : l'intégration dans l'emploi, l'affectation spécifique et les conditions de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et les dimensions personnelles et psychologiques. Ils soulignent, en outre, l'importance que revêtent les dispositifs d'accompagnement des enseignants débutants dans le cadre d'une entrée dans la carrière réussie.

Deuxième section. La gestion des carrières enseignantes : des opérations fondées sur des règles

1. Introduction

Dans le cadre de la présente section, nous mettons en évidence que les processus d'entrée dans la carrière enseignante et les parcours professionnels des enseignants débutants ne s'opèrent pas dans un espace vierge. En effet, les acteurs impliqués sur les marchés du travail sont des acteurs rationnels et les opérations de gestion des carrières enseignantes sont régulées. Ainsi, nous débutons la section en mobilisant la théorie de la régulation sociale (Reynaud, 1997) pour détailler que tant le recrutement que l'évolution dans la carrière sont les fruits de négociations entre acteurs cherchant à développer leurs pouvoirs ou leurs intérêts dans l'organisation. Dans ce sens, la compréhension des « règles du jeu » (Reynaud, 1997 et 2003) effectivement mobilisées par les acteurs scolaires nécessite la prise en compte de l'interaction entre une régulation de contrôle et une régulation autonome. Nous poursuivons la section en nous attardant sur une étape clé du processus d'entrée dans la carrière enseignante : le recrutement. Ainsi, en prenant appui sur l'économie des conventions (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Favereau, 1989), nous mettons en évidence que sur les marchés du travail, les conventions de compétences constituent un support au jugement des acteurs chargés du recrutement. François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997) soutiennent, à ce titre, l'existence d'une pluralité de façons de juger les candidats, selon que le jugement soit planifié ou négocié, et qu'il soit individuel ou collectif. Elles conduisent à la coexistence de quatre formes-types de recrutement (régimes d'action) pouvant être mobilisés par les recruteurs (l'institution, le réseau, le marché et l'interaction). Nous complétons cette analyse par une approche théorique complémentaire faisant l'objet de la troisième partie de la section : l'économie des singularités. Cette théorie soutient que les services professionnels personnalisés, tels que l'enseignement, peuvent, dans ce contexte, être qualifiés de services singuliers (Karpik, 2009). Or, lors du recrutement, une incertitude portant sur la qualité du candidat et sur son adéquation avec le poste et l'environnement de travail peut émerger et nécessiter la mobilisation de dispositifs de jugements destinés à doter le recruteur d'une connaissance suffisante à la formulation d'un choix (Azoulay, 2008 ; Karpik, 2009). Nous achevons la section en mettant les apports théoriques de l'économie des conventions et de l'économie des

singularités à l'épreuve du processus d'appariement se nouant sur les marchés du travail propres aux enseignants.

2. Les opérations de gestion des carrières : entre régulation de contrôle et régulation autonome

Pour comprendre les mécanismes sous-jacents aux opérations de gestion des carrières enseignantes, une analyse de la régulation sociale (Reynaud, 1997), à la lumière des différentes formes et processus contribuant à organiser et à stabiliser l'action dans un espace social déterminé, nous paraît heuristique. A ce titre, la régulation peut être définie comme « le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé » (Maroy et Dupriez, 2000 : 75). Sur cette base, en filiation avec les travaux de Jean-Daniel Reynaud (1997 : XVI), la règle peut être considérée comme un principe organisateur : « elle peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Mais elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action ». Une règle n'est cependant pas une décision. La première est permanente, hypothétique et abstraite alors que la seconde est temporaire, certaine et concrète. L'énoncé explicite d'une règle et son énoncé juridique en font, dès lors, une proposition à part. Ceci étant, pour prendre en compte la réalité sociale, il est préférable de parler de régulation plutôt que de règle (Reynaud, 1997).

Cette définition de la régulation s'éloigne donc d'autres approches et acceptions de la notion (Maroy et Dupriez, 2000) :

- Une première acception se rattache à une approche systémique, telle qu'elle est utilisée en biologie mais aussi en sociologie par Talcott Parsons (1951) ou par Niklas Luhmann (2010). Ils appréhendent la régulation comme l'ensemble des « mécanismes de rétroaction », des processus de contrôle et d'échange par l'intermédiaire desquels un système social tend à maintenir son équilibre, orienté par une finalité de référence. Cette acception et surtout son usage peuvent être critiqués, d'une part, étant donné le présupposé de l'existence d'un objectif de référence qui constitue justement un enjeu pour les acteurs du système et, d'autre part, compte tenu du présupposé d'une tendance du système à s'orienter vers l'équilibre, ce qui est loin de s'observer dans toutes les réalités sociales empiriques.

- Une deuxième acception, plus institutionnelle et faisant écho au premier chapitre théorique, a trait au contrôle des actions par une autorité reconnue. La régulation est alors considérée comme l'ensemble des actions mises en œuvre par une instance (tel qu'un gouvernement ou la hiérarchie d'une organisation) en vue d'orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité. Cette approche considère, dès lors, que la régulation est exercée par un détenteur d'autorité légitime et qu'elle présente diverses modalités d'exercice (règles, incitants, informations), points et niveaux d'application. Cette conception est proche de la définition usuelle du terme par les économistes, laquelle renvoie à l'activité de contrôle des institutions sur les agents économiques, supposés par ailleurs autonomes (dans leurs préférences), libres (dans leurs choix) et rationnels (à des degrés variables). Un sens proche est, à ce titre, utilisé en sciences de l'éducation dans le cadre du pilotage des systèmes éducatifs (De Landsheere, 1994) et pourrait être considérée comme une forme de régulation étatique ou hiérarchique se voulant rationnelle et orientée vers des objectifs précis.

Plus exactement, la théorie de la régulation sociale, également appelée sociologie de la régulation, voit le jour au cours des années septante. En s'interrogeant sur l'émergence de règles préalables à tout calcul économique, elle ouvre le dialogue entre deux disciplines jusqu'alors fortement cloisonnées : la sociologie et l'économie (Eymard-Duvernay, 2006 ; Gomez, 1997). Son père fondateur, Jean-Daniel Reynaud, prend pour point de départ l'étude des relations professionnelles et de la négociation collective qui en résulte. Il soutient que la régulation sociale est un processus multiple, contradictoire voire conflictuel d'orientation des conduites des acteurs et de définition des « règles du jeu » dans un système social. La régulation est, par conséquent, une caractéristique générale de l'action sociale et est constitutive de son caractère rationnel. Elle prend, en effet, source dans le message normatif lié à toute action sociale, et dans l'offre d'engagement et de réciprocité que comporte toute interaction qui cherche à s'établir. Les règles ont des auteurs et des destinataires ; elles sont liées à un projet d'action commune. Les précautions que prend la loi pour mériter d'être générale et permanente, ainsi que les limites dans lesquelles elle y parvient, tendent davantage à renforcer cette affirmation qu'à la mettre en doute. En outre, les acteurs sociaux se construisent comme tels dans la mesure où ils sont une source autonome de régulation (Reynaud, 1997).

Ces règles sont donc sans cesse élaborées, corrigées, affaiblies ou renforcées par les acteurs sociaux. Dans ce sens, l'auteur distingue deux types de régulations en interaction qui s'inscrivent dans un rapport social et sont produites au travers du jeu collectif des acteurs : la régulation de contrôle et la régulation autonome (Taskin et Gomez, 2015). La première fait référence à la capacité de régulation d'un groupe social par des acteurs extérieurs bénéficiant du pouvoir de créer les règles et de sanctionner leur non-respect. La seconde se rattache à la définition et à l'appropriation des règles par les acteurs auxquels elles s'appliquent (Reynaud, 1988). Une règle n'est donc de contrôle ou autonome qu'à la lumière de la place occupée par celui qui l'émet et de l'usage qui en est fait. De même, les deux dimensions de la régulation se rencontrent, s'opposent et se complètent. En effet, comme le souligne Jean-Daniel Reynaud (1988 : 11) « ce qui est en jeu dans la rencontre des deux types de régulation (de contrôle et autonome), ce sont les règles du jeu ». Dans ce sens, il qualifie de « régulation conjointe » l'accord émergeant au terme d'une négociation entre acteurs (Reynaud, 1988 ; Taskin et Gomez, 2015). La notion de régulation permet, dans ce sens, « d'expliquer la manière dont les individus réagissent aux contraintes de l'action, interprètent la situation, inventent des cadres cognitifs pour trouver le sens de l'action, se mobilisent et s'affrontent sur des jugements à propos de l'efficacité de tel ou tel mode d'organisation » (de Terssac, 2003 : 15).

Dans ce sens, toutes les opérations de gestion des carrières font l'objet d'une régulation conjointe consécutive aux jeux collectifs s'opérant entre acteurs. Il s'ensuit que la notion de règle ne désigne pas ce que dicte un acteur à un autre dans une relation hiérarchique. Même dans une relation très déséquilibrée (telle que l'organisation du travail dans ses formes traditionnelles), la règle effective dans laquelle sont engagés l'encadrement et les exécutants ne se réduit pas aux consignes explicites. L'effort des dirigeants/employeurs pour contrôler ce qui s'opère se rattache bien à une régulation de contrôle. Mais les aménagements qu'apportent les « exécutants », clandestins ou affichés, révèlent un effort de régulation autonome. C'est, par conséquent, l'intrication entre la régulation de contrôle et la régulation autonome qui crée la règle effective (Reynaud, 2003).

Les deux facettes de la régulation expriment les rapports de pouvoir entre les acteurs, les marges de manœuvre octroyées à chacun d'entre eux et la légitimité des hiérarchies à imposer ou non des règles de travail (Taskin et Gomez, 2015). Ceci étant, régulation de contrôle et régulation autonome ne s'expriment pas systématiquement avec la même intensité. Fréquemment,

l'aboutissement réside dans un simple partage de terrain. Souvent aussi, la régulation autonome ne représente qu'une résistance diffuse, davantage capable de bloquer les initiatives d'en haut que d'y substituer les siennes (freinage, résistance au changement, etc.). Le conflit ouvert est, dans ce sens, souvent un progrès dans la rencontre des régulations et la négociation constitue donc un aboutissement heureux, qui n'est pas toujours atteint. A ce titre, bien que les exigences mêmes de l'entreprise favorisent un compromis pratique et un certain degré de régulation conjointe, il n'est pas aisé d'octroyer une place bien délimitée aux initiatives provenant d'en bas. Dès lors, le développement de la régulation autonome est généralement subversif parce cette dernière est, elle-même, une entreprise, au moins pour certains groupes professionnels (Reynaud, 1997). Dans ce contexte, la caractéristique formelle d'une organisation n'est pas de déterminer les comportements, mais de créer un espace de discussion et de négociation car la formalisation d'une organisation est « toujours le produit d'un mixte qui mêle prescriptions formelles et processus informels en s'épaulant les uns les autres, où les prescriptions formelles s'enracinent dans des structures de pouvoir et dans des processus d'échange et de négociation informels pour lesquels elles fournissent à leur tour les arguments et les ressources » (Friedberg, 1993 : 151).

3. La théorie des conventions : les règles mobilisées lors du processus de recrutement

3.1. Des actions structurées et légitimées par des conventions constitutives

La problématique de la régulation des actions se trouve au cœur de l'approche conventionnaliste de l'économie, aussi appelée économie des conventions. Influencée par des disciplines adjacentes telles que la sociologie, la science politique ou encore le droit, elle s'est instituée au cours des années quatre-vingt en réponse aux difficultés rencontrées par l'économie néo-classique lorsqu'elle s'étend à des actions économiques éloignées du marché concurrentiel parfait. Elle soutient que la manière par laquelle l'économie néo-classique appréhende les relations marchandes et les contrats entre les différents individus prenant part à un échange les affranchit de toute référence extérieure dépassant la rencontre de leurs volontés. Or, cet accord entre individus ne peut se réaliser sans un cadre commun, appelé convention

constitutive. Il devient alors essentiel de tenir compte de la variété des principes de coordination possibles, et de l'existence de situations confrontant des visées *a priori* antagoniques (Dupuy et al., 1989). Cette réflexion, bien que relativement récente, trouve ses origines dans *De la division du travail social* (1893) rédigé par Emile Durkheim. Le père de la sociologie française, tenant de l'approche holistique, s'adresse à Herbert Spencer, partisan de l'approche individualiste, dans le but de justifier que l'échange qu'il prône ne peut exclusivement reposer sur un accord, mais que ce contrat nécessite une réglementation immuable par les particuliers ainsi que le respect de normes fondamentales.

Ainsi, la convention désigne le dispositif constituant un accord de volonté, tout comme son produit, doté d'une force normative obligatoire. Elle doit être appréhendée à la fois comme le résultat d'actions individuelles et comme un cadre collectif contraignant les individus. Ce dernier, généralement qualifié d'organisation, recouvre une variété de phénomènes, s'étendant depuis les règles de comportements individuels (telles que, par exemple, le code de la route), jusqu'aux systèmes de règles que constituent les institutions collectives (l'entreprise hiérarchique, les groupements professionnels, etc.). Ces phénomènes ont, ainsi, en commun de révéler un mode de coordination des activités à base de règles et non de prix (Favereau, 1989 ; Orléan, 2004). Dans ce contexte, Robert Sugden (1986) résume que lorsqu'une « manière de faire » est qualifiée de convention au sein d'un groupe, cela signifie que (presque) chaque membre du groupe s'y conforme. La convention présente, dans ce sens, un impact permanent sur le comportement des acteurs et ce, à travers les attentes durables qu'elle produit chez chacun d'entre eux en réaction au comportement des autres membres de la population. La structure même du groupe se trouve alors modifiée.

La convention ne se réduit, par conséquent, pas à la seule mise en commun des intérêts individuels, mais peut être considérée comme une médiation collective ou sociale échappant à la pure logique de rationalité stratégique. Par ailleurs, la décision de se conformer à une régularité de comportement peut aussi porter sur la légitimité des conduites prescrites par cette régularité de comportement. Il s'agit, en d'autres termes, de tenir compte des jugements de valeur supposant que s'affirme, entre les différents acteurs, un cadre de principes communs qui permettent à ceux-ci de réprover les individus ne respectant pas la convention. Dans tel cas, la convention est alors dite légitimée (appelée norme conventionnelle), et repose sur des évaluations

ne se réduisant pas à la seule utilité, mais impliquant la légitimité des conduites prescrites (Orléan, 2004).

3.2 Le recrutement : un processus faisant appel à des conventions de compétences

Au sein de l'ouvrage *Façon de recruter : le jugement des compétences sur le marché du travail* (1997), François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal se livrent à un réexamen du modèle économique néo-classique et présentent, dans le cadre de l'économie des conventions, une conception spécifique de la compétence : les conventions de compétences (Suleman, 2003). Celles-ci constituent un support au jugement des acteurs en charge du recrutement sur la base duquel ils évaluent les compétences des candidats à l'embauche et fondent leur action. Les auteurs se distancient d'une conception mécanique des déséquilibres présents sur le marché du travail interprétant ces derniers en termes d'inadéquation des qualifications professionnelles aux évolutions de la demande des entreprises et de raréfaction du nombre d'emplois offerts à l'échelle locale corollaire à la mondialisation. Ils proposent d'adopter une perspective conventionnaliste prenant en considération la relation de jugement se situant au cœur du dispositif de recrutement. Dans cette optique, le déséquilibre du marché du travail ne se réduit pas à un défaut d'employabilité des candidats, mais s'explique par une inadéquation des jugements de compétences. Cette approche confronte et dépasse, par conséquent, les deux types de réponses ordinairement apportées aux questionnements relatifs aux activités de recrutement : d'une part, l'hypothèse déterministe n'octroyant aucune marge de manœuvre au recruteur contraint par les lois du marché et les impératifs techniques et, d'autre part, l'hypothèse subjectiviste érigeant l'arbitraire du jugement en modèle et l'intuition comme norme de recrutement (Frétiigné, 1997).

L'approche développée par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997) centre donc l'analyse sur deux notions principales : le recruteur et le jugement des compétences. A ce titre, toutes deux requièrent une explicitation destinée à éviter toute erreur d'interprétation. Le recruteur représente « toute personne qui contribue à une opération de recrutement, interne à une entreprise ou externe, qu'elle exerce cette activité de façon permanente ou transitoire, qu'elle fasse partie de l'entreprise qui embauche ou qu'elle soit un consultant externe » (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 : 23). Une opération de recrutement peut, dès lors, mettre en jeu plusieurs recruteurs.

Quant au terme compétence, il présente une portée très générale et désigne « la compétence à occuper un emploi, ce que l'on nomme également l'employabilité » (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 : 11). Cependant, comme le souligne Sabine Rosier (1997), cette appréhension de la compétence comme étant un terme neutre peut être troublante car elle fait fi de son usage courant par les professionnels de la gestion et du management dont les méthodes d'évaluation tendent à privilégier les caractéristiques individuelles propres aux employés au détriment de leur appartenance collective. Le terme ne peut, en effet, pas être détaché de son histoire mouvementée au cours de laquelle partisans et détracteurs se sont affrontés. Ceci étant, les auteurs surmontent cette critique en prenant pour objet d'étude les méthodes auxquelles les recruteurs ont recours lors de la sélection des candidats et en s'attelant, par cet intermédiaire, à déconstruire la notion de compétence. Ils postulent que celle-ci procède d'un travail intense de mise en forme de la relation entre le recruteur et le candidat et qu'elle est, de ce fait, définie par des dispositifs, tels que des mots, des objets ou encore des procédures, par l'intermédiaire desquels les candidats sont saisis. Les différentes conventions de compétences que la mobilisation de tel ou tel dispositif par le recruteur tend à actualiser doivent donc être interrogées.

Ces éléments de précision mettent en exergue l'existence d'une pluralité de façons de juger les candidats. En effet, cette classification diffère suivant, entre autres éléments, le cadre dans lequel le recruteur procède, les contraintes d'économie pesant sur l'activité, le nombre de candidatures à traiter, l'expérience dans l'activité professionnelle et les réseaux à disposition. Plus précisément, elle s'effectue en se situant sur deux axes. L'axe horizontal distingue les situations dans lesquelles le recruteur opère à distance des candidats, sur la base d'une catégorisation des compétences réalisée à partir d'une liste de critères prédéterminés (il ordonne les candidats en fonction de catégories institutionnelles ou les sélectionne sur un marché), aux situations au cours desquelles il bénéficie des relations de proximité avec eux (lors d'entretiens ou dans des réseaux de relations). Ces relations influencent le mode de jugement des compétences : le jugement est soit planifié, soit négocié. L'axe vertical oppose les situations dans lesquelles le recruteur profite de relations individualisées avec les candidats aux situations au cours desquelles les relations s'insèrent dans des collectifs, lesquels peuvent tant représenter des réseaux de relations que des institutions. Son action vise alors à individualiser les compétences (à les ancrer dans les individus) ou à considérer leur nature collective (à les concevoir comme des conventions

collectivement partagées telles que la qualification professionnelle certifiée par un diplôme). Cette double confrontation génère quatre formes-types de recrutement, aussi appelées régimes d'action des recruteurs : l'institution, le marché, le réseau et l'interaction (Frétigné, 1997 ; Rosier, 1997). Chacun d'entre eux présente une cohérence propre et est relativement incompatible avec les autres. Cependant, bien qu'ils soient en tension entre eux, la carte des quatre régimes d'action des recruteurs exposée ci-dessous ne vise pas à établir des cloisonnements rigides entre les différentes formes-types. Au contraire, un jugement équilibré engendre souvent une superposition de plusieurs d'entre elles et incite à la compréhension du passage de l'une à l'autre (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997).

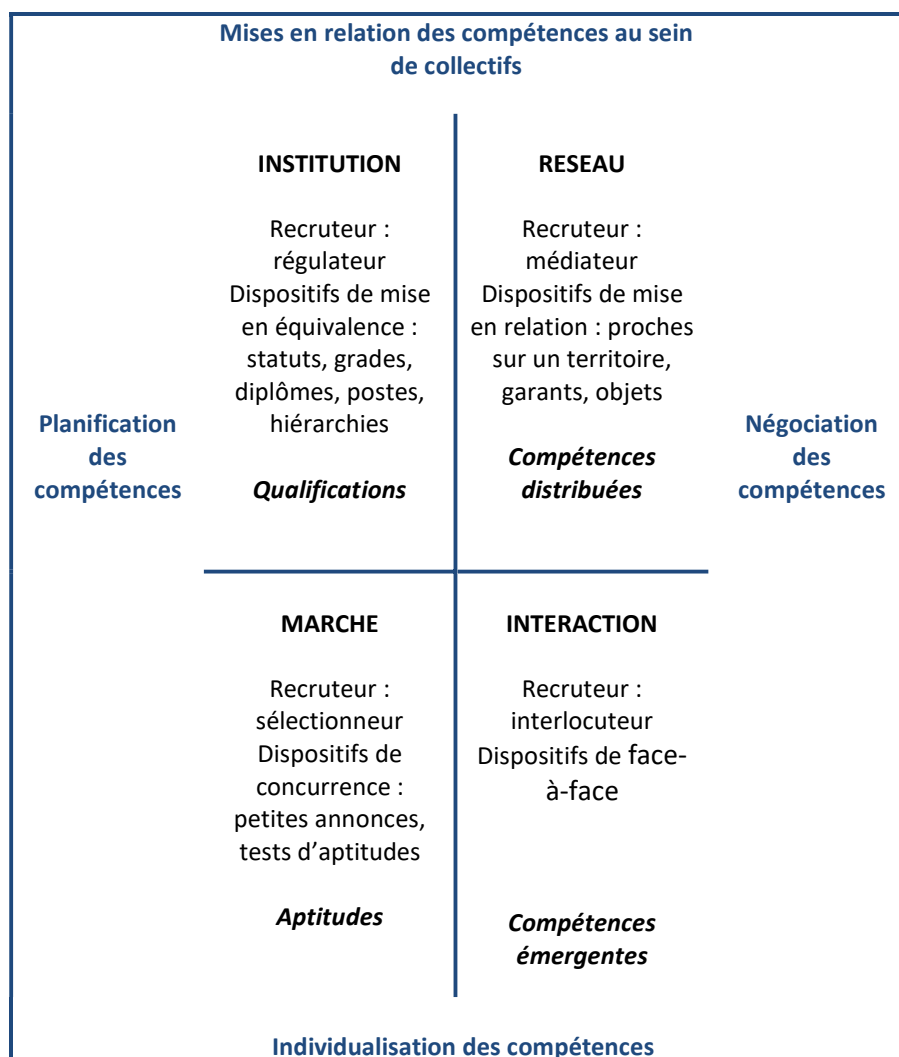


Figure 3 : les régimes d'action des recruteurs selon François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal

Premièrement, au confluent de la planification et de l'inscription dans des collectifs se situe le régime de l'institution. Il insiste sur le caractère prévisible et la stabilité des compétences qui pourraient être mesurées indépendamment de tout contexte relationnel. Il fait, sur cette base, écho à la sociologie dite classique qui adopte une perspective dotant les individus de propriétés stables, telles que le sexe, le niveau d'études ou la profession, permettant de prévoir leur comportement quelle que soit la situation considérée. Le jugement se veut objectif et repose essentiellement sur les qualifications professionnelles reconnues, telles que les certifications scolaires et les attestations de

formations, qui permettent au recruteur de se tenir à distance des candidats et d'assurer une égalité de traitement. Le recrutement est souvent régi par des conventions collectives et des règles corporatistes, lesquelles structurent le fonctionnement de l'organisation et assurent, au travers de la définition de profils de fonctions, la mise en relation de catégories générales d'emploi et de candidats. Ceci étant, malgré l'existence de cadres de régulation, il ne constitue pas une opération mécanique : le recruteur doit interpréter les compétences pour chaque candidature, passant du particulier au général, de la même façon qu'un juge. Le recruteur peut alors être assimilé à un régulateur, la question centrale étant celle de la qualification professionnelle du candidat (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Dans ce contexte, le processus de recrutement suit des règles préexistantes et comprend des outils de sélection validés et éprouvés de manière à établir des équivalences entre les compétences exigées par le poste à combler et le profil des candidats (Vultur, 2007).

Ensuite, le régime du marché interroge la productivité individuelle supposée du candidat ainsi que son potentiel. Il se rattache au jugement planifié et à l'individualisation des compétences. Dans ce cadre, le recruteur endosse le rôle de sélectionneur et tente d'évaluer les aptitudes des candidats. Il vise à faire un choix économiquement rationnel, compte tenu de ses intérêts particuliers ou des intérêts de son mandant. Il prospecte le plus grand nombre de candidatures possibles, lesquelles sont mises en concurrence afin d'optimiser la qualité du candidat recruté. Le travail est alors appréhendé comme un bien susceptible de circuler sur des espaces larges, l'idéal poursuivi étant un marché mondialisé permettant à chacun de bénéficier d'un espace de choix maximum. Toutefois, cette convention ne peut se réaliser que si le bien se présente dans une forme permettant cette circulation. Le curriculum vitae représente un dispositif de cette nature et, plus largement, un marché de curricula vitae est la forme la plus achevée de marché du travail au sein de laquelle les compétences des candidats sont présentées sous une forme résumée permettant de les faire circuler aisément (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Ainsi, cette forme-type de recrutement fonde son jugement sur la base de critères standards figurant sur le curriculum vitae tels que l'âge ou l'expérience professionnelle²¹. Le diplôme détenu peut parfois être utilisé pour faciliter la présélection, mais sa valeur est fortement relativisée au profit

²¹ Toutefois, comme le montre Jean Vincens (2001), l'expérience acquise au sein de certaines organisations peut constituer un signal négatif si ces dernières ne véhiculent pas une image positive aux yeux de leurs homologues.

des aptitudes et des capacités individuelles des candidats, laissant présager de leurs performances professionnelles (Vultur, 2007).

Troisièmement, dans le régime du réseau, les compétences sont négociées à l'échelle locale, en référence à la réputation et aux expériences professionnelles des candidats. Ainsi, lorsqu'il s'appuie sur le réseau de relations pour établir un lien avec les candidats, le recruteur ne dispose plus de règles générales utiles au classement des cas particuliers. En prenant le rôle de médiateur, il peut se fier à des réputations diffusées au sein des milieux professionnels et évaluer l'expérience d'un candidat en pénétrant dans le détail concret d'activités spécifiques. A ce titre, au sein de l'ouvrage *Getting a job : a study of contacts and careers* (1974, 2000), Mark Granovetter met en lumière que les emplois décrochés à la suite de contacts personnels établis dans un contexte différent de celui de la recherche d'emploi sont souvent plus efficaces que ceux obtenus par des intermédiaires impersonnels. Le réseau de relations préexistant à la recherche d'emploi constitue un support essentiel à la mise en relation sur le marché du travail. Selon ses défenseurs, ce mode de recrutement présente deux avantages. D'une part, il réduit les coûts de recrutement en permettant de présélectionner un petit nombre de candidatures. Le recruteur adopte alors une démarche de rationalité limitée en ne prospectant pas l'ensemble du marché. D'autre part, il génère de la confiance en s'adaptant aux situations d'incertitude (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). En effet, lorsque les individus sont durablement en relation, des réputations se forment et permettent, comme le montre Lucien Karpik (2007) (voir suite de la présente section), d'opérer des transactions dans des situations d'incertitude. Dès lors, cette forme-type de recrutement est souvent mobilisée par des recruteurs recherchant des candidats qui présentent un profil particulier ainsi qu'une expertise professionnelle dans un domaine spécifique (Vultur, 2007).

Enfin, le régime de l'interaction se caractérise par une évaluation individualisée des compétences négociées. Ainsi, lorsqu'il est mis en présence d'un candidat, le recruteur cherche à instaurer une relation de confiance en s'appuyant sur son intuition. Le jugement repose, dès lors, sur un engagement réciproque dans ces interactions. Le recruteur représente un interlocuteur attentif aux compétences émergentes dans la relation de face-à-face, et s'attache à appréhender, sur le vif, les repères lui permettant d'évaluer les possibilités d'un ajustement mutuel (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Frégné, 1997). Ainsi, pour les tenants du courant ethnométhodologique tels que Harold Garfinkel (1967), les compétences des acteurs font l'objet de

négociations en situation et s'actualisent dans le cours des interactions. Dans le même ordre d'idées, les partisans de l'interactionnisme symbolique tels qu'Anselm Strauss (1992) et Erving Goffman (1973) défendent que la meilleure évaluation, tant de soi-même que des autres, se réalise dans le cadre de face-à-face interactionnels. Ces différents courants justifient l'intérêt porté aux entretiens d'évaluation au cours des recrutements et aux biographies des candidats. Le recruteur ne peut alors se contenter de définitions figées des compétences des candidats (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Dans tel cas, l'intuition et le feeling prévalent, aucune règle n'étant établie et les certifications scolaires retenant peu l'attention. Ce mode de recrutement présente l'avantage d'être relativement peu coûteux, tant financièrement qu'en termes de temps et d'être adapté à des postes exigeant un profil centré sur les aptitudes et les habilités personnelles (Vultur, 2007). Cependant, il rend difficile l'intégration d'un intermédiaire dans le recrutement. En effet, l'interaction entre l'employeur et le candidat ayant pour objectif d'apprécier leur possibilité d'entente mutuelle, la position médiatrice d'un recruteur externe est inadaptée (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997).

La carte présentant les formes-types de recrutement peut être mobilisée comme une typologie permettant, d'un point de vue extérieur aux acteurs, de contraster les différents régimes d'action. La qualité et l'équilibre du jugement reposent sur la capacité du recruteur à maintenir en tension ces différents registres et à arbitrer, lors de situations d'incertitude, entre les candidats, ces derniers demeurant souvent, pour une large part, une énigme (Frétigné, 1997). Ainsi, à première vue, l'action du recruteur se résume essentiellement à l'acquisition d'informations sur les candidats. Les différentes démarches développées peuvent être appréhendées comme des étapes se succédant dans un processus de cumul de l'information : la définition du profil de poste, le dépouillement et le tri des candidatures à partir des *curricula vitae* reçus et, ensuite, la réalisation d'entretiens permettant d'accroître la connaissance sur les candidats. Le recruteur serait donc tenu d'arbitrer entre une plus grande fiabilité du choix permise par une information plus complète et le coût inhérent à l'acquisition de l'information. Il a aussi le devoir de recueillir l'information la plus fiable possible en neutralisant la tendance fréquente des candidats à masquer leurs faiblesses. Toutefois, cette manière de rendre compte de l'action du recruteur – bien que coutumière des économistes – est insatisfaisante. En effet, elle présume que l'information est exprimée dans un langage unique permettant de la cumuler. Or, plusieurs formes d'expression des compétences des candidats existent et fournissent une information

hétérogène au recruteur. Par exemple, engager un dialogue avec le candidat lors d'une entrevue apporte une information fondamentalement différente de celle figurant sur les *curricula vitae*. Dès lors, la qualité de l'information recueillie ne dépend pas exclusivement de la capacité du recruteur à neutraliser l'opportunisme des candidats, mais aussi des médiations à travers lesquelles la compétence est exprimée et circule entre le candidat, le recruteur et, lorsqu'il n'endosse pas le rôle de recruteur, l'employeur. Le langage des compétences n'est pas unifié au sein d'une échelle unique permettant d'ordonner les candidats. En effet, le jugement mobilise tant des titres scolaires que des traits de personnalité, des réseaux de connaissances ou encore des impressions saisies dans l'échange. Chacun de ces registres valorise différemment les compétences et incite à l'utilisation de la notion de convention afin de marquer la pluralité des registres entre lesquels le recruteur est amené à arbitrer (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997).

4. La théorie des singularités : le recrutement d'individus singuliers aux qualités incertaines

4.1 Les enseignants : des professionnels proposant des services dits singuliers

L'économie des conventions ne constitue pas l'unique approche visant à dépasser la conception néo-classique de l'économie. La notion d'économie des singularités, traitant des conditions de l'échange marchand des biens et des services qualifiés de singuliers, et initialement développée par Lucien Karpik (2007 et 2009), représente également une théorie alternative à l'économie néo-classique pour l'étude de la relation d'échange s'opérant entre un recruteur et un candidat à un poste à pourvoir sur un marché du travail. Ainsi, les singularités présentent des caractéristiques propres engendrant une partition du monde marchand en trois catégories de marchandises : les biens et services homogènes, les biens et services différenciés et, enfin, les biens et services singuliers (Azoulay, 2008). Ces derniers se rattachent aux biens et aux services multidimensionnels, incertains et incommensurables. Ces trois caractéristiques combinées désignent toutes les singularités et, dès lors, les

échanges dirigés par la quête du « bon » et davantage fondés sur la qualité²² que sur les prix. Elles rassemblent, sur cette base, de nombreux biens et services tels que les biens culturels (films, livres, pièces de théâtre, etc.), la gastronomie, les grands vins et les œuvres d'art, mais également les services professionnels personnalisés (enseignant, médecin, avocat, etc.) (Karpik, 2009).

Plus exactement, la multidimensionnalité structurée fait référence à la théorie de Kelvin Lancaster (1966) qui souligne que tout produit comporte un ensemble de caractéristiques et que son prix total résulte de l'addition des prix de chacune de ses composantes (Karpik, 2009). Cette théorie ne peut toutefois pas s'appliquer aux biens dits indivisibles tels que services professionnels personnalisés proposés par les enseignants (Karpik, 2009). Ces derniers sont alors qualifiés de multidimensionnels parce qu'ils ne peuvent être mis en rapport les uns avec les autres au travers de grandeurs communes. Leur « prix » n'est pas un vecteur de choix, il agit comme une contrainte financière, mais ne représente pas nécessairement un signal marchand de la qualité. Ensuite, l'incertitude radicale fait référence à la double incertitude qui peut caractériser l'échange : l'incertitude stratégique qui renvoie au risque d'inadéquation (entre un candidat et un poste à pouvoir dans le cas du processus de recrutement) et l'incertitude sur la qualité (du candidat dans le cas du processus de recrutement) (Azoulay, 2008). Cette approche voit le jour de manière corollaire à des évolutions sociétales importantes se manifestant depuis les années septante : l'affaiblissement du fordisme (travail à la chaîne), le renouvellement rapide des produits nouveaux, la multiplication des biens de l'industrie culturelle et l'extension des services personnalisés. Dans ce contexte, les produits se voient transformés en promesses et leur évaluation est différée dans le temps (Karpik, 2007). La confiance entre toutes les parties prenantes à l'échange ou, dans le cas du service que constitue le travail, au processus de recrutement, constitue alors une composante essentielle (Lupton, 2002). Enfin, l'incommensurabilité est à l'origine de la construction culturelle partagée qui permet de reconnaître l'égale valeur des mondes artistiques (aucune hiérarchie de qualité ne peut, par exemple, être justifiée entre les œuvres de Vincent Van Gogh et de Claude Monet). Par dérivation, cette notion d'incommensurabilité se retrouve dans les mondes des biens et des services

²² Toutefois, il est à noter que la notion de qualité mêle conjointement des significations ordinaires, des conceptions techniques et des subtilités scientifiques. Elle subit, en outre, de plus en plus l'influence d'un vocabulaire provenant de l'industrie (Karpik, 2007).

s'inscrivant dans la référence esthétique et dans celle de l'excellence professionnelle. Elle ne restreint néanmoins nullement l'autonomie des jugements individuels. Par conséquent, cette dialectique met en évidence que la détention d'une qualification professionnelle spécifique est à l'origine d'une reconnaissance collective de compétences professionnelles associées, mais que chaque individu demeure libre de manifester une préférence pour certains professionnels face à une situation particulière (Karpik, 2009).

Les singularités ne peuvent donc pas être confondues avec les biens déterminés spécifiques au modèle de concurrence parfaite défendu par l'économie néo-classique²³. Le cadre théorique développé par cette dernière présente effectivement une visée universelle et implique une qualification des produits d'échange qui ne laisse subsister que les prix comme trait différentiel (Karpik, 2007).

4.2 Le jugement sur la qualité du candidat lors du recrutement

Les spécificités propres aux marchés des singularités sont telles qu'elles engendrent des interrogations quant au fonctionnement de ces derniers et, plus précisément, quant à la manière à travers laquelle les consommateurs et, dans le cas des services professionnels, les recruteurs parviennent à dépasser la double incertitude en sélectionnant les biens et les services singuliers qu'ils recherchent.

Les dispositifs de jugement constituent un support à la décision. Ils représentent des intermédiaires qui procèdent à des évaluations visant à procurer, aux consommateurs, une connaissance suffisante à la formulation d'un choix. Cinq catégories de dispositifs de jugement peuvent être identifiées : les appellations (titres professionnels, diplômes, certifications, etc.), les cicérones (critiques, experts, etc.), les classements (palmarès, prix, etc.), les confluences (compétences d'accueil et d'informations sur les lieux de vente) ainsi que les réseaux (relations interpersonnelles par lesquelles les expériences et les connaissances circulent). Tous cinq présentent trois caractéristiques essentielles : ils reposent sur un rapport de délégation²⁴, ils

²³ Par contre, les nouvelles approches économiques ayant émergé depuis les années septante prennent en considération tant la multidimensionnalité structurée que la double incertitude (Karpik, 2009).

²⁴ Les consommateurs se fient aux dispositifs de jugement sur la base d'une dépendance volontaire reposant sur la confiance. Une autorité symbolique émane donc de ces dispositifs et est à l'origine de la réalisation de choix.

incarnent des supports cognitifs²⁵ et ils présentent des enjeux économiques importants²⁶ (Azoulay, 2008).

Ces dispositifs de jugement n'ont pas pour objectif de proposer une représentation universelle de la réalité. Ils visent davantage à procurer une connaissance orientée et crédible des biens et des services singuliers, cherchant à aiguiller les consommateurs ou les recruteurs dans le processus de formation du jugement et de prise de décision (Karpik, 2009). Ils se prolongent par des régimes de coordination qui articulent les modalités d'adéquation entre le produit/candidat qualifié, les dispositifs de jugement et les comportements des consommateurs/recruteurs. L'analyse de la coordination marchande des singularités est alors développée dans l'étude des régimes de coordination réels. Cette démarche se traduit par l'identification et par la construction de cinq régimes concrets de coordination (Azoulay, 2008 ; Karpik, 2009), parmi lesquels figure le régime professionnel. Ce dernier est régi par une logique de l'excellence qui combine à la fois le service personnalisé fondé sur le pouvoir discrétionnaire du praticien, la connaissance procurée par le marché-réseau, la confiance-croyance ainsi qu'une garantie apportée au public par les dispositifs de contrôle provenant du pouvoir professionnel (Azoulay, 2008 ; Karpik, 2009).

4.3 Des formes-types de recrutement aux formes-types de jugement

Mircea Vultur (2007) propose une approche complémentaire aux dispositifs de jugement présentés par Lucien Karpik. En effet, en s'inspirant des quatre formes-types de recrutement développées par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997), l'auteur propose d'associer une forme-type de jugement portant sur les compétences des candidats :

²⁵ Les dispositifs de jugement ont pour objectif de produire des connaissances orientées vers la sélection des singularités. Cela signifie qu'ils ne rendent pas le marché des singularités transparent mais qu'ils organisent des possibilités de choix au sein de l'opacité qui les constitue.

²⁶ Cette caractéristique découle des deux premières et met en exergue qu'il est nécessaire de distinguer les dispositifs commerciaux de ceux qui sont indépendants. Toutefois, dans tous les cas, le développement quantitatif de ces dispositifs indique un déplacement de l'espace de la concurrence de l'univers des biens et des services vers celui des dispositifs de jugement.

Tableau 1 : les formes-types de jugement selon Mircea Vultur

| Les formes-types de recrutement | Les formes-types de jugement |
|--|-------------------------------------|
| L'institution | Le jugement général |
| Le marché | Le jugement discriminatoire |
| Le réseau | Le jugement local |
| L'interaction | Le jugement subjectif |

Au sein de ce système de corrélations, chaque forme-type de jugement prend une signification particulière. Ainsi, le jugement discriminatoire se rapportant à la forme-type du marché ne présente pas le sens négatif ou péjoratif qui lui est généralement attribué, mais constitue davantage une forme normale d'exercice de la rationalité qui envisage les compétences comme prévisibles et les intègre à un individu alors considéré comme doté d'un potentiel influençant sa capacité de travail ainsi que son efficacité productive. Dans ce cadre, les capacités détenues par un candidat sont appréhendées dans une perspective statique et la sélection est fondée sur l'exclusion durable des inaptes. En revanche, le jugement qualifié de général se rattachant à l'institution n'implique pas des exclusions durables étant donné que la compétence d'un individu est portée par une institution qui lui donne une assise collective. Quant au jugement local associé à la forme-type du réseau, il est logiquement construit au sein des réseaux de relations. Il s'exerce, de ce fait, en situation et favorise les proches, alors que le jugement subjectif caractérisant la forme-type de l'interaction rend possible la révélation de qualités intrinsèques à un candidat jusqu'alors non valorisées par d'autres milieux de travail. Ces éléments mettent en exergue que chaque forme-type de recrutement est limitée sur le plan qualitatif parce qu'elle ne recueille que certains types de d'informations.

Le jugement posé par le recruteur est lié à la situation et n'est donc pas stabilisé dans le temps. François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997) proposent, pour ce faire, de dépasser l'approche évolutionniste selon laquelle l'acteur réagit à son environnement et témoigne de stratégies relevant d'un comportement individualiste. Ils estiment, en effet, que l'acteur peut impacter les relations qu'il entretient avec son environnement et agit donc sur celui-ci. De plus, ils mobilisent un langage différent de celui soutenu par l'approche culturelle selon laquelle l'acteur s'inscrit dans des espaces culturels qui sous-tendent leur définition de la compétence. Ils considèrent que plusieurs cultures peuvent être activées en un même lieu, et qu'elles ne sont pas systématiquement stabilisées sur le long terme. Dès lors, pour outrepasser

les approches évolutionniste et culturelle, les auteurs défendent que l'acteur dispose de deux niveaux d'action. Le premier niveau correspond à une action qui se déroule dans le cadre d'une forme de relation déjà établie alors que le second niveau concerne le choix porté par un acteur parmi plusieurs formes de relations possibles. Tous deux sont néanmoins étroitement associés. Ces éléments mettent en exergue que les opérations de recrutement se produisent au sein d'univers dans lesquels coexiste une pluralité des formes de jugement.

5. Un processus de recrutement spécifique au groupe professionnel enseignant

Les quatre conventions de compétences développées par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997) peuvent être observées lors du processus de recrutement des enseignants. Bien que les cadres de régulation des carrières soient propres à un pays, à une région, voire, dans certains cas, à un établissement, l'un ou plusieurs des régimes d'action prévaut systématiquement dans le cadre de la procédure mise en œuvre. Ainsi, à l'heure actuelle, dans la majorité des pays européens, les enseignants sont recrutés au travers de procédures ouvertes – décentralisation de la publication des postes à pourvoir, de l'appel à candidatures et de la sélection des candidats – et, dès lors, directement par leur employeur qui représente, le plus souvent, une autorité éducative locale ou un établissement. Peu de pays désignent exclusivement sur la base d'un concours, à savoir un examen public organisé au niveau central (Eurydice, 2013).

Un jugement général (Vultur, 2007), caractéristique du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et centrant la sélection sur la qualification professionnelle détenue par le candidat, intervient, de manière exclusive ou en association avec d'autres régimes de convention, dans la large majorité des recrutements s'opérant au sein des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) et des nations partenaires de cette dernière. Ainsi, en amont de l'entrée dans la carrière, la formation initiale des enseignants y est de niveau supérieur, son accès étant conditionné par la détention préalable d'un diplôme de niveau secondaire (OCDE, 2014). Plus précisément, en 2014, en Europe, le niveau de qualification professionnelle le plus répandu chez les enseignants est le diplôme de niveau bachelier, à l'exception de ceux exerçant dans l'enseignement secondaire, qui, dans la plupart des pays, doivent détenir un diplôme de niveau master. Ces cursus d'études supérieures durent

généralement entre trois et cinq ans. Les seules exceptions s'observent en Allemagne, à Malte, en République tchèque, et en Slovaquie où la qualification professionnelle requise pour enseigner au niveau maternel est une qualification de l'enseignement secondaire supérieur ou postsecondaire de courte durée (Eurydice, 2015). En outre, à l'échelle européenne, malgré une pénurie déclarée sur certains segments des marchés du travail, les voies alternatives permettant l'obtention d'un titre pédagogique, telles que les formations en cours de carrière pour les individus en reconversion professionnelle, ne sont pas répandues. En effet, seul un tiers environ des systèmes éducatifs disposent, parallèlement aux programmes traditionnels, de parcours alternatifs permettant d'obtenir une qualification pédagogique. Ces derniers sont, pour la plupart, conçus autour de programmes à vocation professionnelle de courte durée et axés sur l'emploi. Dans la toute grande majorité des cas, les titulaires du titre requis ont donc suivi une formation initiale « classique » à l'enseignement (Eurydice, 2018a).

Les conditions d'entrée dans la carrière sont, dès lors, régulées par l'Etat qui octroie la priorité à la détention du titre requis pour enseigner. Cet état de fait engendre l'inévitable prévalence du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) lors de la procédure de recrutement du personnel enseignant. Ceci étant, ces conditions sont parfois complexes à respecter, certains segments des marchés du travail des enseignants pouvant être confrontés à un déficit de personnel pleinement qualifié pour occuper l'emploi. La plupart des pays européens ont, sur la base de ce constat, développé des mesures de suivi de l'offre et de la demande d'enseignants dans le but d'anticiper et de satisfaire les besoins en matière de ressources humaines. Elles se manifestent, au sein des 32 pays (37 systèmes éducatifs) que couvre le réseau Eurydice, par l'analyse des évolutions du marché du travail consistant dans l'observation des tendances générales de la population active, voire, pour certains, par la mise en place de politiques de planification des besoins en personnel enseignant (Eurydice, 2013). Nous n'aborderons pas les dispositifs propres à chacun d'entre eux dans le cadre de la présente section, mais nous analyserons en profondeur le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles au sein de la partie empirique.

Les autres conventions de compétences – à savoir celles du marché, du réseau et de l'interaction – peuvent également être observées lors de la procédure de recrutement mais, généralement, de manière plus secondaire et moins systématique que le régime de l'institution. Le régime du marché (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) se manifeste lorsque certains recruteurs, se

situant à l'échelon d'une autorité publique (nationale, régionale, voire locale) ou d'un établissement, mettent en concurrence le plus grand nombre de candidatures possibles. Cette façon de procéder est typiquement mobilisée dans les systèmes éducatifs où l'attribution des emplois est corollaire à la réussite d'un concours. Ainsi, en Espagne, en France, en Grèce, en Italie, au Liechtenstein, à Malte et en Turquie, la sélection des candidats à l'enseignement fondamental et secondaire est conditionnée par la réussite d'examens publics organisés au niveau central. Au Luxembourg, ce procédé est propre au niveau secondaire. En outre, le régime du réseau (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) apparaît plus localement et se fie à la réputation professionnelle dont bénéficie le candidat. Il se développe plus aisément dans les systèmes éducatifs – essentiellement situés en Europe septentrionale et de l'Est – pour lesquels la répartition des enseignants parmi les organisations scolaires s'opère à l'échelle locale et non à travers d'un système national ou régional de régulation des carrières. Plus largement, les situations urgentes de recrutement, souvent destinées à remplacer, en cours d'année scolaire, le personnel enseignant temporairement absent, sont aussi propices à la sollicitation de cette convention de compétence (Eurydice, 2013). Quant au régime de l'interaction (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997), il se réfère à une évaluation individualisée des aptitudes du candidat par le recruteur, d'ordinaire effectuée à travers un entretien en face-à-face. Ce mode de recrutement succède généralement à une présélection ayant fait appel à une ou à plusieurs des trois autres conventions de compétences, et a pour objectif de confirmer ou d'infirmer la possibilité d'une adéquation entre l'enseignant préposé à l'emploi et les spécificités de l'organisation qu'il sera amené à intégrer.

Ces différents régimes d'action mobilisés par les recruteurs, faisant référence aux formes-types de recrutement (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997), peuvent être associés à des formes-types de jugement (Vultur, 2007). Les enjeux que recouvre la sélection d'un candidat dans le respect d'un délai généralement restreint est toutefois souvent à l'origine d'une incertitude importante quant à la qualité de l'enseignant recruté et à son adéquation avec le poste à pourvoir. Ces dernières peuvent, dès lors, lorsque la temporalité le permet, nécessiter de recourir à une multiplicité de dispositifs de jugement (Karpik, 2007). Aussi, elles peuvent inciter le recruteur à multiplier les épreuves et les critères de sélection ou, inversement, à basculer dans l'intuition, la discrimination et l'irrationalité (Eymard-Duvernay, 2008). A ce titre, lors du recrutement de personnel enseignant, une variabilité des critères

caractérisant un « bon recrutement » ou un « bon enseignant » peut être soulignée parmi les employeurs (Musselin, 2005). Selon les priorités accordées par les acteurs en charge du recrutement, cette diversité s'observe tant aux échelons internationaux et nationaux que plus localement. Si le régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) prévaut dans la majorité des pays occidentaux et permet de réduire l'incertitude sur la qualité du candidat, des acteurs intervenant à l'échelle d'un unique établissement, d'un groupe restreint d'organisations scolaires ou au niveau central tentent de réduire la double incertitude en associant d'autres procédés de jugement à celui fondé sur la qualification professionnelle. En effet, comme l'expose la typologie développée par Mircea Vultur (2007), un jugement discriminatoire peut s'opérer au sein des systèmes éducatifs recourant à un concours et mettant, conséquemment, en concurrence un nombre élevé de candidatures afin d'optimiser la qualité de l'enseignant recruté. Un jugement plus local peut, par ailleurs, se manifester lorsque la réputation professionnelle antérieure constitue un critère de jugement du recruteur. Enfin, ce dernier peut être de nature subjective et personnelle, et accorder la priorité à l'interaction en face-à-face avec le futur enseignant. Si ces différents dispositifs de jugement poursuivent l'objectif général de réduire la double incertitude se manifestant lors du processus de recrutement (Karpik, 2007), ils ne peuvent ambitionner de l'annihiler totalement, l'adéquation entre le candidat, le public scolaire accueilli et l'identité de l'établissement ne pouvant être pleinement évaluée qu'une fois l'enseignant en poste.

6. Conclusion

Dans le cadre de cette section, nous avons adopté un angle analytique se détachant du modèle économique de l'offre et de la demande de travail afin de nous intéresser aux opérations de gestion des carrières enseignantes. Nous avons mis en exergue que ces dernières sont fondées sur des règles. Ainsi, nous avons débuté la section en mobilisant la théorie de la régulation sociale (Reynaud, 1997 et 2003) pour détailler que tant le recrutement que l'évolution dans la carrière constituent les fruits de négociations entre acteurs cherchant à développer leurs pouvoirs ou leurs intérêts dans l'organisation. Dans ce sens, la compréhension des opérations de gestion des carrières nécessite la prise en compte de l'interaction entre une régulation de contrôle et une régulation autonome. Nous avons poursuivi la section en nous focalisant sur le processus de recrutement, à l'aune de l'économie des conventions (Eymard-Duvernay et

Marchal, 1997) et de l'économie des singularités (Karpik, 2007 et 2009). En mobilisant l'économie des conventions, nous avons, plus précisément, mis en exergue que les règles se situent au centre de la relation entre un candidat à l'enseignement et un recruteur/employeur, et que la convention peut être appréhendée comme une médiation collective à laquelle chaque membre d'un groupe est incité à se conformer au-delà des motivations classiques que représentent la coutume ou l'intérêt personnel (Orléan, 2004). Dans ce cas du processus de recrutement, la convention est qualifiée de convention de compétence et apporte un support au jugement du recruteur. François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997) dévoilent ainsi l'existence d'une pluralité de façons de juger compte tenu des caractéristiques inhérentes au recrutement. Ils théorisent les méthodes auxquelles le recruteur peut avoir recours lors de la sélection des candidats et identifient, sur cette base, quatre formes-types de recrutements, également qualifiées de régimes d'action : l'institution, le réseau, le marché et l'interaction. Si tous quatre présentent une cohérence propre, un jugement équilibré engendre souvent la juxtaposition de plusieurs d'entre eux.

Ceci étant, la procédure de recrutement est à l'origine d'une double incertitude dans le chef de l'acteur qui en est chargé (Karpik, 2007 et 2009) : une incertitude sur la qualité du candidat et une incertitude sur son adéquation avec le poste à pourvoir. Elles peuvent cependant être réduites en mobilisant des dispositifs de jugement servant de support à la décision. Ceux-ci peuvent, en outre, être associés à des régimes de coordination qui articulent les modalités d'adéquation entre le produit qualifié, les dispositifs de jugement et les comportements des consommateurs. Sur les marchés du travail, le régime professionnel constitue le régime de coordination privilégié (Azoulay, 2008 ; Karpik, 2009). De plus, la probabilité de sélection du candidat le plus adéquat pour le poste à pourvoir peut être maximisée en associant les dispositifs de jugement (Vultur, 2007) aux régimes d'action précités. Le régime de l'institution peut, ainsi, être combiné au jugement général, le régime du marché au jugement discriminatoire, le régime du réseau au jugement local et, enfin, le régime de l'interaction au jugement subjectif. L'ensemble de ces éléments souligne que le jugement posé par le recruteur est propre à un contexte donné et n'est pas stabilisé dans le temps. Les opérations de recrutement se produisent, par conséquent, au sein d'univers voyant coexister une pluralité des formes de jugement (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997).

L'économie des conventions (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et l'économie des singularités (Karpik, 2007 et 2009) peuvent être mises à

l'épreuve des marchés du travail des enseignants. L'analyse de la manière par laquelle les quatre régimes d'action sont utilisés par les acteurs en charge du recrutement des enseignants met en exergue que tous quatre se côtoient, avec une prévalence du régime de l'institution et, par conséquent, de la détention de la qualification professionnelle recherchée. Aussi, les acteurs chargés du recrutement travaillant à l'échelle d'un établissement, dans un groupe restreint d'organisations scolaires ou au niveau central tentent souvent de réduire la double incertitude en associant d'autres procédés de jugement à celui fondé sur le diplôme. Un jugement discriminatoire peut s'opérer au sein des systèmes éducatifs recourant à un concours, un jugement plus local peut poindre lorsque la réputation professionnelle antérieure constitue un critère de jugement fondamental ou encore un jugement subjectif peut s'observer si un intérêt central est accordé à l'interaction en face-à-face avec le candidat. Plusieurs dispositifs de jugement peuvent également être mobilisés conjointement ou successivement dans le but de maximiser l'adéquation entre la recrue et le poste à pourvoir, celle-ci ne pouvant toutefois être véritablement évaluée qu'une fois l'enseignant en poste.

Troisième section. Les enseignants : un groupe professionnel évoluant sur des marchés du travail spécifiques

1. Introduction

Nous achevons cet ancrage théorique en soulignant que l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants s'opèrent sur des marchés du travail spécifiques. Ainsi, nous avons posé le choix de les caractériser à la lumière de trois théories des marchés du travail : la théorie relative aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), la théorie relative aux marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et la théorie relative aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). Eclairantes, toutes trois permettent de se détacher du modèle économique de l'offre et de la demande de travail, et soulignent le rôle central joué par un ensemble de règles impersonnelles, telles que la détention de la qualification professionnelle requise, sur l'entrée dans la carrière et le parcours professionnel. Plus exactement, nous débutons la section en mettant en lumière les spécificités des marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et

1988) qui se caractérisent par la présence de règles impersonnelles de gestion des carrières à l'origine d'une clôture à l'entrée de ceux-ci. L'insertion d'une main-d'œuvre extérieure à ces marchés du travail ne s'effectue, dans ce cadre, qu'au niveau le plus bas des pyramides propres à chaque grade. Nous poursuivons la section par la mise en exergue de l'existence d'une segmentation des marchés du travail (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) pouvant s'observer à l'échelle des organisations, des emplois ou des travailleurs (Leduc et Genevois, 2012). Nous détaillons, ensuite, les caractéristiques propres aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989) qui peuvent être rattachés à des espaces fermés disposant de frontières stables, et régis par des règles institutionnelles ainsi que par des pratiques d'organisation formelles concédant une place centrale à la qualification professionnelle. Enfin, nous achevons la section par un essai de catégorisation des marchés du travail des enseignants à la lumière de ces trois approches théoriques éclairantes.

2. Un processus de fermeture propre aux marchés du travail fermés

Le concept de marché du travail fermé permet de se détacher du modèle néo-classique traditionnel de l'offre et de la demande en prenant en considération l'existence de règles structurant l'allocation et les flux de la main-d'œuvre. Dès le dix-neuvième siècle, les salariés ou les artisans – anciennement solidarisés par les métiers et relayés plus tardivement par les syndicats de travailleurs – mais aussi les organisations/entreprises et l'Etat s'attachent à restreindre la mobilité de la force de travail (de manière occulte, réglementaire, conventionnelle ou légale) à l'échelle de l'organisation, du secteur ou de la société toute entière. Ce mouvement se manifeste également tant au travers des inventions managériales des entrepreneurs confrontés à la difficulté de stabiliser une main-d'œuvre qualifiée que dans le développement de la rationalisation bureaucratique de l'Etat. Dès lors, se sont organisés ou se sont réorganisés des marchés du travail protégés pouvant être limités à des organisations ou propres à des secteurs d'activité entiers.

Cette tendance à la monopolisation de segments de marchés du travail constitue une donnée centrale et permanente des sociétés occidentales contemporaines et est intrinsèquement liée à la construction de marchés du travail fermés. A ce titre, au sein de ses travaux portant sur la nature des marchés du travail, Catherine Paradeise (1984 et 1988) approfondit les notions

de marché du travail ouvert et de marché du travail fermé. Elle met en exergue que tous les marchés du travail sont des combinaisons d'organisations et de marchés qui se distinguent par leur mode de régulation telle que la coutume, la convention, le règlement ou la loi, et par leur niveau d'organisation comme l'entreprise, la branche, le métier ou le secteur (Moysan-Louazel et Podevin, 2008). Elle caractérise les marchés du travail fermés de la manière suivante :

« Appelons marchés du travail fermés ces espaces sociaux où l'allocation de la force de travail aux emplois est subordonnée à des règles impersonnelles de recrutement et de promotion. Cette notion recouvre les « marchés » des professions libérales, et plus généralement des professions à statut, mais aussi un nombre important d'emplois privés, localisés dans un secteur, un métier, une firme. » (Paradeise, 1984 : 352)

Il s'ensuit que ce qui signale l'existence d'un marché du travail ouvert, faisant, par conséquent, appel à une main-d'œuvre externe, est l'absence de règles protectrices (Le Corre, 2001 ; citée par Moysan-Louazel et Podevin, 2008). Les marchés du travail fermés ont donc pour caractéristique commune de protéger les travailleurs qu'ils emploient contre la concurrence s'observant sur les marchés du travail généraux, mais aussi, plus largement, contre la concurrence interne pouvant se manifester entre collègues. Ces marchés du travail sont, par ailleurs, qualifiés de fermés parce qu'ils bénéficient d'une frontière sur base de laquelle ils ne s'alimentent hors d'eux-mêmes qu'au niveau le plus bas des pyramides propres à chaque grade, les postes supérieurs étant pourvus au travers de promotions internes. Les recrutements s'adressent, dès lors, essentiellement à une population jeune, destinée à faire carrière à l'intérieur du marché du travail fermé et dont le déroulement de la vie professionnelle lui assurera un accès à des formations internes et des possibilités de promotions légitimes (Paradeise, 1984). Dans ce sens, selon Didier Demazière (2008), deux processus, que nous avons développés dans le premier chapitre théorique, peuvent engendrer ces phénomènes de clôture. Le premier se réfère à l'approche développée par les tenants du courant néo-wébérien des professions et détaille la manière par laquelle un groupe professionnel, doté de compétences spécialisées, parvient à se mobiliser pour s'approprier une sphère de travail et obtenir la reconnaissance de l'Etat. L'instauration de frontières s'opère, dès lors, à l'échelon collectif du groupe professionnel, lequel lutte pour fixer des règles organisant l'exercice de son activité et assurant une clôture à la fois technique, symbolique et économique. Quant au second processus, il caractérise les professions se rattachant à la

fonction publique, telles que la profession enseignante. Il repose sur la mise en œuvre, par l'Etat, d'instruments de régulation de l'accès à certaines positions professionnelles, lesquels fixent les critères de délivrance de la qualification professionnelle conditionnant l'accès à l'exercice et le cadre d'une définition institutionnelle du travail. La stratégie de clôture est, dès lors, impulsée par l'Etat qui édicte des règles encadrant l'exercice d'une activité et ce, sans que le contrôle des conditions d'entrée et des modes d'exercice ne soit directement assuré par le groupe professionnel.

Ces éléments mettent donc en évidence que les marchés du travail fermés constituent le lieu d'une relation de travail particulière, ne dépendant ni de la nature de ses frontières, ni de la nature de la rémunération, mais attribuable à l'existence de règles, parfois appelées « super règles » (Paradeise, 1984), assurant le contrôle des flux d'embauche et de promotion. Ces derniers visent à articuler les intérêts des travailleurs à ceux des acheteurs de la force de travail (les employeurs, les recruteurs ou la clientèle) à l'aide de procédures échappant aux lois du marché libéral (Paradeise, 1984). Ceci étant, sur le terrain, cet objectif peut être extrêmement complexe à poursuivre, les flux démographiques pouvant impacter les deux parties en présence. A ce titre, dans le secteur salarié, les règles d'allocation de la force de travail au sein des différents postes constituent un moyen de pression à la stabilisation de la division du travail car elles permettent d'établir une distinction entre la dynamique du marché du travail et celles de marchés du travail voisins. Dès lors, bien que ces règles aient, en théorie, pour visée de réduire l'incertitude portant sur les postes pourvus, elles ne disposent pas d'informations relatives à l'évolution des autres marchés du travail, lesquels présentent toutefois un impact important sur son fonctionnement alors susceptible d'être fortement affecté par l'évolution de l'environnement externe (Paradeise, 1988).

En spécifiant les conditions d'allocation de la force de travail dans le contrat ou dans le statut, les acteurs de la fermeture des marchés du travail misent, à moyen terme, sur la stabilité des attentes respectives des différentes parties : d'une part, les acheteurs de la force de travail se concentrent sur la stabilité de leurs intérêts dans le cadre de l'institutionnalisation des règles au sujet de l'avenir des ressources humaines et matérielles ; d'autre part, les travailleurs se focalisent sur la stabilité de leurs possibilités de rétribution ainsi que sur la stabilité des avantages liés au marché du travail fermé face au marché du travail général. Or, cette considération implique des arbitrages entre les différentes catégories d'acteurs, mais également parmi les acteurs d'une même catégorie (Paradeise, 1988). Il peut s'ensuivre l'adoption de nouvelles

règles capables de répondre aux tensions rencontrées sur ces marchés du travail, tout en affirmant le maintien de leur clôture. Elles s'organisent en réponse à des modalités variées, conjuguant une augmentation des flux d'entrée, une ouverture de l'activité à de nouveaux publics, une réforme des systèmes de formation, des formes renouvelées de mobilité en cours de carrière ou encore des changements importants dans la professionnalisation des activités (Moysan-Louazel et Podevin, 2008).

Dans cette perspective, les caractéristiques des professions mises en exergue par les tenants du courant fonctionnaliste de la *sociology of professions* ne sont les fruits ni de leur type d'activités, ni de leur forme de rémunération, ni du prestige de leurs membres. En effet, si les professions peuvent être appréhendées en tant que catégorie du « marché fermé », c'est par l'intermédiaire du poids octroyé aux différentes parties composant le jeu social au sein duquel s'imbriquent des identités et des règles qui garantissent leurs frontières (Paradeise, 1988). La fermeture d'un marché du travail n'est, dès lors, jamais définitivement garantie puisqu'elle constitue le résultat incertain d'activités qui s'emploient à transmuter des données contingentes à l'environnement dans lequel elle évolue, mais également parce qu'elle est dépendante du produit des efforts des acteurs qui agissent au gré des configurations spécifiques des marchés du travail dans le temps et dans l'espace (Paradeise, 1984).

3. Une segmentation des marchés du travail s'observant à plusieurs niveaux ?

Le concept de segmentation des marchés du travail permet également de se détacher du modèle néo-classique traditionnel du marché du travail unique et homogène en démontrant la coexistence de plusieurs segments de marchés du travail parallèles et cloisonnés. Ainsi, si les marchés du travail uniques se caractérisent par des conditions d'emploi, une sécurité de l'emploi et des salaires régis par des mécanismes communs à l'ensemble des salariés, les marchés du travail segmentés sont divisés en plusieurs segments aux conditions d'emploi, à la sécurité d'emploi et aux salaires variés (Leduc et Genevois, 2012).

Plus exactement, Clark Kerr (1954), économiste américain, est l'un des premiers auteurs à avoir introduit une approche théorique originale des marchés du travail, en employant la notion de marchés balkanisés dans le but

de mettre en exergue que les marchés du travail ne sont pas des structures unifiées et homogènes, mais plutôt des structures divisées et hétérogènes reposant sur des règles institutionnelles et des processus sociaux. Au cours des décennies suivantes, les premières théories mobilisant la notion de segmentation (Averitt, 1968 ; Doeringer et Piore, 1971 ; Harrison, 1972 ; Lindbeck et Snower, 1986) voient le jour et proposent un découpage des marchés du travail en deux segments, le premier offrant, de manière globale, des emplois stables et rémunérateurs et le second proposant des situations de travail moins sécurisées et moins favorables financièrement. Ces premières théories permettent de justifier certaines inégalités en termes de conditions de travail ou de rémunération, lesquelles demeuraient inexplicables par les théories néo-classiques. Elles précisent, entre autres éléments, que ces inégalités ne se justifient pas exclusivement à la lumière de différences d'investissement professionnel (en termes de formation, de mobilité, etc.) mais que, toutes choses étant égales par ailleurs, certains travailleurs bénéficient de situations de travail plus avantageuses que leurs homologues (Leduc et Genevois, 2012).

Un approfondissement de la littérature plus récente portant sur la segmentation des marchés du travail met en exergue que les théories proposées se distinguent par le nombre de segments pris en considération ainsi que par la définition de ces derniers. Ainsi, certaines théories proposent une définition des segments basée sur les caractéristiques des organisations. Celles-ci se situent alors sur des segments différents en fonction, par exemple, de leurs caractéristiques structurelles ou de leur mode de gestion de la main d'œuvre. D'autres théories fondent la définition du segment au niveau des emplois. Dans ce contexte, les caractéristiques de l'emploi définissent les segments et, par conséquent, les emplois proposés par une même organisation peuvent se répartir sur plusieurs segments. Enfin, une troisième catégorie de théories adopte une segmentation basée sur les travailleurs, à la lumière de leur position sur les marchés du travail (Leduc et Genevois, 2012).

3.1 Une segmentation des marchés du travail à l'échelle des organisations

A l'entame des années septante, Peter Doeringer et de Michael Piore, économistes américains s'inspirent de la théorie de Clark Kerr (1954) pour développer, au sein de l'ouvrage intitulé *Internal labor markets and manpower analysis* (1971), une théorie de la segmentation des marchés du

travail se structurant autour des concepts clés de marché du travail interne et de marché du travail externe. Ils soutiennent que le marché du travail se ferme sur des marchés spécifiques à une entreprise, à une organisation, à un métier ou à une profession pouvant, de ce fait, être qualifiés de marchés du travail internes (Moysan-Louazel, 2008). Ils définissent ceux-ci comme suit :

« [The internal labor market is] an administrative unit, such as a manufacturing plant, within which the pricing and allocation of labor is governed by a set of administrative rules and procedures. The internal labor market, governed by administrative rules, is to be distinguished from the external labor market of conventional economic theory where pricing, allocating, and training decisions are controlled directly by economic variables. These two markets are interconnected, however, and movement between them occurs at certain job classifications which constitute ports of entry and exit to and from the internal labor market. The remainder of the jobs within the internal market are filled by the promotion or transfer of workers who have already gained entry. Consequently, these jobs are shielded from the direct influences of competitive forces in the external market²⁷. » (Doeringer et Piore, 1971 : 2)

A l'inverse, les marchés du travail externes se caractérisent par un contrôle direct des variables économiques sur le contrôle du prix (le salaire), l'allocation de la main-d'œuvre et les décisions de formation (Valette, 2007). Bien que Peter Doeringer et Michael Piore (1971) ne soient pas les seuls auteurs à avoir analysé la structuration des marchés du travail en termes de marchés du travail internes et de marchés du travail externes, tous les courants théoriques y ayant porté une attention particulière présentaient la constante de

²⁷ « [Le marché du travail interne est] une unité administrative, telle un établissement industriel, au sein duquel la rémunération et l'allocation de travail sont régies par un ensemble de règles et de procédures administratives. Le marché du travail interne, régi par des règles administratives, doit être distingué du marché du travail externe des théories économiques conventionnelles où les décisions relatives à la rémunération, à l'allocation et à la formation sont directement contrôlées par les variables économiques. Ces deux marchés sont cependant interconnectés et le passage de l'un à l'autre se produit dans le cadre de certaines annonces d'emplois qui constituent des ports d'entrée et de sortie du marché du travail interne. Le reste des emplois dans le marché interne est occupé par les promotions et les transferts de travailleurs qui y sont déjà entrés. Par conséquent, ces emplois sont protégés des influences directes des forces compétitives dans le marché externe » (Notre traduction).

souligner l'importance centrale des éléments d'organisation dans le fonctionnement des marchés du travail. Ils estiment, dans ce cadre, que les marchés du travail sont fondamentalement différents des marchés des produits car ils représentent des constructions sociales localisées au sein desquelles les recrutements et les mouvements de la main-d'œuvre sont soumis à des règles. Ainsi, sur les marchés du travail internes, celles-ci organisent l'allocation des postes, la fixation des salaires, le déroulement des carrières et, plus généralement, les échanges s'opérant entre employés et employeurs (Gautié, 2004 ; Reynaud et Reynaud, 1996). A ce titre, bien que les auteurs néo-classiques acceptent souvent que le marché du travail soit divisé en sous-espaces, ils restreignent la portée de cette fragmentation en considérant que ces sous-espaces obéissent au même ensemble de règles d'échanges façonné par les possibilités de substitution et par l'existence de la concurrence sur les autres marchés du travail (Marsden, 1989).

La notion de marché du travail interne est donc susceptible d'être appliquée, selon les circonstances, à un établissement, à une entreprise ou à un groupe d'entreprises, mais également, de manière plus large, à un groupe professionnel organisé ou à un ordre professionnel (Gambier et Vernières, 1985). Les professions se rattachant à la fonction publique, telles que la profession enseignante, constituent, pour la majorité, un exemple type de cette catégorie de marché du travail. Les parcours professionnels y sont réputés relativement linéaires et nombreux sont les agents achevant leur carrière dans le corps de l'Etat où ils ont débuté professionnellement. Ceci étant, tous les agents de l'Etat ne sont pas des titulaires (c'est-à-dire des fonctionnaires). De plus, même parmi les titulaires, les flux de sortie de la fonction publique d'Etat ne sont pas négligeables et les situations peuvent varier entre les différentes catégories hiérarchiques (A-cadres, B-professions intermédiaires ou C-employés et ouvriers), les caractéristiques des personnes (sexe, niveau de diplôme, etc.) et les générations (Bissière et Pouget, 2007).

Cependant, la diversité de situations dont prétend rendre compte le concept de marché du travail interne est susceptible de poser des problèmes d'ordre analytique. Ainsi, un marché du travail externe se caractérisant par une concurrence parfaite, dépourvu de toute régulation organisatrice et au sein duquel pourraient se développer librement les équilibres entre l'offre et la demande de travail n'a très probablement jamais existé sous cette forme (Reynaud et Reynaud, 1996). Comme le soulignent Dominique Gambier et Michel Vernières (1985), les travailleurs non intégrés dans une organisation assimilable à un marché du travail interne voient tant leur affectation que leur

rémunération reposer sur des règles et sur des procédures administratives issues de conventions ou de branches de la législation. Ceci étant, les auteurs suggèrent de ne pas utiliser la notion de marché du travail interne telle qu'elle se présente, mais de tenir compte de plusieurs éléments qui lui sont inhérents dans le cadre de l'analyse des marchés du travail. Dans ce sens, le schéma traditionnel de fonctionnement du marché du travail sous-entend que l'employeur n'a pas d'autonomie propre en matière de gestion de son personnel et qu'il est, dès lors, amené à faire appel au marché du travail – et à conclure un nouveau contrat de travail avec un nouveau travailleur – lorsqu'un emploi est créé. Aussi, le travailleur dont l'emploi est supprimé est, par la voie du licenciement, remis sur le marché du travail externe. Si ce mode organisationnel pouvait être envisagé à une époque où les unités de production étaient le plus souvent de petite taille, de nos jours, un ensemble de facteurs ont engendré leur accroissement et ont conduit à l'instauration de politiques autonomes de gestion du personnel.

Par ailleurs, Dominique Gambier et Michel Vernières (1985) mettent en exergue que les origines de la notion de marché du travail interne peuvent être attribuées à trois facteurs principaux : une tendance à la stabilité de l'activité, le développement de qualifications professionnelles spécifiques et une volonté de renforcer la cohésion sociale au sein de l'organisation. Premièrement, la propension à une stabilité de l'activité marque une rupture avec le modèle néo-classique du marché du travail pour lequel la variabilité de l'activité économique constituait un facteur inhérent. En effet, comme expliqué dans le paragraphe précédent, les unités de production s'accroissent et les employeurs acquièrent peu à peu un pouvoir de régulation de la main-d'œuvre. Simultanément, l'activité de production voit son poids relatif diminuer au profit d'activités caractéristiques du secteur tertiaire (administration, etc.) et moins sensibles à la variabilité de la demande. L'apparition de marchés du travail internes peut, donc, dans un premier temps, être comprise comme la traduction en matière d'emploi d'une tendance à la stabilisation de l'activité. Un marché du travail interne organise effectivement des relations d'emploi durables, qui le distinguent des marchés du travail « non réglés » tenant leur équilibre de l'issue d'ajustements entre offre et demande de travail, renouvelables et révocables rapidement²⁸ (Reynaud et Reynaud, 1996).

²⁸ Emmanuèle Reynaud et Jean-Daniel Reynaud (1996) précisent que si les règles sont souvent modifiées, l'action de régulation, quant à elle, se maintient. Ils soutiennent que ce qui est important n'est pas l'existence d'une série bien définie de règles ni leur stabilité, mais plutôt l'activité de régulation elle-même.

Ensuite, vient s'adjoindre l'extension des qualifications professionnelles dites spécifiques. Ces dernières font écho à la notion de formation spécifique (*specific training*), introduite par Gary Becker (1962), qui désigne une formation dont l'acquisition n'a d'effet qu'au sein d'une organisation particulière. Elle se distingue de la notion de formation générale qui se caractérise par une transférabilité. L'acquisition de qualifications professionnelles spécifiques, participant à un processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Nault, 1999 ; Périer et Guibert, 2012) plus étendu, encourage les personnels à l'immobilité et réduit leur turnover. Ainsi, les organisations individuelles trouvent peu de motivation à investir dans la formation générale des travailleurs à moins que leurs concurrentes du même marché du travail local ne procèdent à l'identique ; dans le cas contraire, elles risquent de perdre leur main-d'œuvre qualifiée au profit d'organisations n'ayant pas supporté les coûts de la formation et pouvant proposer des salaires plus attractifs (Marsden, 1989). Cette intransférabilité ne s'observe néanmoins que dans des cas extrêmes et, souvent, une formation, même étroitement spécialisée, peut être, en totalité ou en partie, valorisée à l'extérieur de l'organisation dans laquelle elle a été obtenue. La tendance au maintien de la main-d'œuvre formée se justifie conséquemment par un investissement financier et en temps, réalisé tant par l'employeur que par l'employé, et incitant les deux parties à la stabilité. Enfin, la cohésion sociale de l'organisation est aussi un facteur contribuant à l'établissement de marchés du travail internes. Elle se réfère à l'aspect psychosociologique relatif à la satisfaction des travailleurs. Un ensemble de règles tacites, pouvant être qualifiées de coutumes, régit les relations de travail. Toute transgression engendre alors des conflits et des tensions pouvant se manifester par un taux important d'absentéisme, un turnover élevé, voire des grèves. L'équilibre entre la réalisation des objectifs visés par l'organisation et ceux recherchés par les individus est très fragile et doit être renforcé en permanence.

Ces trois facteurs concourant à l'institution de marchés du travail internes mettent donc en exergue que ce type de marché du travail présente des avantages tant pour l'employeur que pour l'employé. Pour le premier, il constitue un moyen de rentabiliser l'investissement réalisé lors du recrutement et, dans certains cas, à travers le développement de formations spécifiques. Pour le second, il représente la possibilité d'une sécurité d'emploi, d'une croissance des revenus et d'un épanouissement dans le travail. Ainsi, la diffusion d'une culture interne et la multiplication d'avantages monétaires ou

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

d'une autre nature participent au progressif tissage de liens entre l'individu et l'organisation qui l'emploie (Gambier et Vernières, 1985).

3.2 Une segmentation des marchés du travail à l'échelle des emplois

En analysant les marchés du travail de part et d'autre de l'Atlantique, plusieurs théoriciens, tels que les économistes américains Robert Averitt (1968), Bennett Harrison (1972) et Michaël Piore (1972 et 1978), observent un recours de plus en plus fréquent à des formes d'emploi (plus) précaires. Ce constat les incite à mettre en exergue que, parallèlement à une segmentation au niveau de l'organisation, une segmentation au niveau des emplois peut être identifiée (Leduc et Genevois, 2012).

Cette théorie duale des marchés du travail stipule que deux marchés du travail coexisteraient avec, comme élément de définition des segments, les caractéristiques de l'emploi. Les principales variables permettant de les distinguer sont le degré de stabilité de l'emploi ainsi que le niveau de salaire. Plus exactement, peuvent s'observer, d'une part, une première catégorie de marchés du travail, appelés marchés du travail primaires, sur lesquels les emplois sont stables et bien rémunérés et, d'autre part, une seconde catégorie de marchés du travail, appelés marchés du travail secondaires, sur lesquels les emplois sont précaires et moins rémunérés (Doeringer et Piore, 1971 ; Leduc et Genevois, 2012).

Outre des différences en termes de stabilité d'emploi et de salaires, les marchés du travail primaires et secondaires se distinguent également sur la base d'un ensemble de facteurs tels que les conditions d'emploi, les modalités de formation professionnelle ou encore les perspectives de promotion. Ainsi, des conditions d'emploi plus favorables et une meilleure protection des emplois s'observent sur les marchés du travail primaires. Elles s'expliquent, au moins en partie, par le fait que les travailleurs soient nombreux à être affiliés à un syndicat ou à bénéficier d'une convention collective. Aussi, ces marchés du travail primaires se caractérisent généralement par l'existence d'un système de formations professionnelles interne à l'organisation et par des perspectives d'évolution dans la carrière alors que les marchés du travail secondaires se définissent par l'absence de formations internes à l'organisation et par des possibilités de promotions professionnelles très limitées voire inexistantes. Dans le même ordre d'idées, si le retour sur investissement des formations réalisées, qu'il s'agisse d'une reprise d'études

ou de formations continuées, est positif sur les marchés du travail primaires, les marchés du travail secondaires valorisent peu ou prou cette augmentation du capital humain (Launov, 2004 ; Leduc et Genevois, 2012).

De plus, les travailleurs ne se répartissent pas aléatoirement sur ces deux types de marchés du travail. Ainsi, sur les marchés du travail primaires, le nombre de transitions d'un emploi à l'autre est assez faible et le changement d'emploi s'associe, le plus souvent, de l'assurance d'un gain, qu'il se manifeste d'un point de vue salarial ou en termes d'évolution dans la carrière. Sur les marchés du travail secondaires, les transitions d'un emploi à un autre sont (plus) nombreuses, souvent marquées par des périodes de chômage ou d'inactivité et ne permettent pas systématiquement d'accéder à un meilleur salaire ou à de meilleures conditions d'emploi (Leduc et Genevois, 2012).

Par ailleurs, bien que la théorie de la dualité des marchés du travail dissociant marchés du travail primaires et marchés du travail secondaires soit la plus fréquemment citée dans la littérature, certains auteurs l'affinent notamment en désagrégeant les marchés du travail primaires. Dans ce sens, Michaël Piore (1972) met en exergue que ces derniers peuvent recouvrir une strate supérieure et une strate inférieure. Au sein de la première, les activités exigent des qualifications et une prise d'initiative plus élevées. Les emplois sont bien rémunérés, les perspectives de carrière sont intéressantes et le turnover est généralement synonyme d'évolution professionnelle. Quant à la seconde strate, elle se caractérise par des tâches relativement standardisées ainsi que par une autonomie dans le travail circonscrite par des règles et des procédures administratives plus rigides. Également dans la visée d'une subdivision des marchés du travail primaires, Michaël Reich, David Gordon et Richard Edwards (1973) différencient les postes indépendants des postes subordonnés. Les premiers se définissent par une interdépendance indispensable entre travailleurs ainsi que par l'encouragement d'une créativité, l'exigence d'une prise d'initiative personnelle et la nécessité d'une capacité de gestion autonome des difficultés rencontrées. Les seconds sont davantage associés à des tâches plus routinières et par un devoir de conformité aux règles. Enfin, Jean Gadrey (1993) se focalise sur le niveau de l'organisation et oppose les salariés du « noyau » des salariés de la « périphérie ». Les premiers occupent les postes vitaux pour l'organisation et bénéficient de conditions favorables (emploi stable, rémunération élevée, perspectives de carrière, etc.). Les seconds occupent, quant à eux, des fonctions pouvant souvent être externalisées et disposent, pour la majorité d'entre eux, de contrats plus

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

précaires (intérim/contrats à durée déterminée, temps partiels, etc.) présentant des perspectives de carrière limitées (Leduc et Genevois, 2012).

3.3 Une segmentation des marchés du travail à l'échelle des salariés

Les théories portant sur la segmentation des marchés du travail à l'échelle des salariés, souvent qualifiées de théories des insiders-outsiders, partent du constat selon lequel tous les travailleurs n'accèdent pas aux mêmes opportunités d'emplois sur les marchés du travail. Dans cette optique, Assar Lindbeck et Dennis Snower (2001 et 2002) mettent en exergue l'existence de deux marchés du travail (l'un primaire et l'autre secondaire) à la lumière des coûts de turnover pris en charge par les employeurs. Ainsi, sur les marchés du travail primaires, les coûts de turnover sont pris en considération par les employeurs, ce qui confère un certain pouvoir aux travailleurs. Sur les marchés du travail secondaires, peu voire aucune importance ne leur est accordée, les marchés du travail étant régis par les règles de la concurrence (Leduc et Genevois, 2012).

Ces différentes approches théoriques nous permettent de souligner l'existence non pas d'une théorie unique de la segmentation des marchés du travail mais bien de théories multiples de la segmentation des marchés du travail pouvant s'observer sur la base des trois niveaux identifiés : l'organisation, l'emploi et le travailleur. Dans ce contexte, le choix des variables ou des éléments caractéristiques des « potentiels » segments d'un marché du travail dépendent du niveau de segmentation étudié (Leduc et Genevois, 2012).

4. Une institutionnalisation propre aux marchés du travail professionnels ?

La troisième théorie alternative à l'approche néo-classique des marchés du travail est l'approche institutionnelle de ces derniers. Au sein de l'ouvrage intitulé *Marchés du travail : limites sociales des nouvelles théories* (1989), David Marsden différencie trois types de marchés du travail obéissant à des règles de fonctionnement qui leurs sont propres : les marchés du travail professionnels à qualifications transférables, les marchés du travail internes à qualifications non transférables et, enfin, les marchés du travail non qualifiés ou occasionnels. Si le dernier type se réfère à des mécanismes de marchés concurrentiels, les deux autres types renvoient à des marchés du travail

« institutionnels » et, dès lors, à l'instar des marchés du travail internes, à des espaces fermés disposant de frontières stables et régis par des règles institutionnelles et des pratiques d'organisation, toutes plus ou moins formelles. Les conditions de recrutement, d'emploi, de mobilité, de formation et de promotion sont, à ce titre, contenues dans ces règles. Ces dernières sont déterminées par les organisations (associations d'employeurs, entreprises, syndicats, etc.), lesquelles influencent donc la structuration et la régulation du marché du travail. En situant la notion de qualification professionnelle en son centre, l'approche institutionnelle des marchés du travail fait écho aux théories de la fermeture (Paradeise, 1984 et 1988) et de la segmentation des marchés du travail (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978), que nous avons approfondies dans les deux points précédents. Ainsi, la fermeture d'un marché du travail sur des organisations, des entreprises, des groupes d'entreprises, des secteurs d'activité ou encore des métiers, ainsi que la prise en charge interne des formations dans le but d'y stabiliser les travailleurs, résulte de l'absence de compétences spécifiques en leur sein (Moysan-Louazel, 2008).

Par ailleurs, David Marsden distingue deux types de marchés du travail fermés : les marchés du travail fermés de firmes ou d'entreprises se réduisant à l'organisation (souvent qualifiés de marchés du travail internes) et les marchés du travail professionnels (appelés *craftmarkets*). Au sujet des seconds, leurs limites sont celles définies par des compétences professionnelles spécifiques à un métier ou à une profession (Moysan-Louazel, 2008). Ainsi, selon l'auteur (1989 : 2) :

« On peut définir un marché professionnel comme se rapportant à des personnes dotées d'une qualification précise, appréciée par des diplômes ou par le jugement des pairs, souvent organisé de manière plus ou moins corporatiste. Par conséquent, il faut reconnaître la nature institutionnelle des marchés concurrentiels pour la main-d'œuvre qualifiée, ce qui les met sur le même plan que les autres structures institutionnelles des marchés du travail. Les marchés professionnels compétitifs ne représentent donc pas un modèle vers lequel tend naturellement l'organisation du marché du travail ».

Le nombre de marchés du travail professionnels est donc restreint, et se limite aux sections les plus qualifiées et les mieux rémunérées de la force de travail (Marsden, 1989). Les structures syndicales ainsi que les systèmes nationaux de formation professionnelle constituent les acteurs principaux auxquels revient la tâche de contrôler les ports d'entrée des marchés du travail en

déterminant leur degré d'ouverture ou de fermeture. Sur de tels marchés du travail, la mobilité qui s'opère est surtout horizontale. Le travailleur tire, par conséquent, sa sécurité d'emploi, non pas de l'employeur, mais de ses compétences professionnelles (Moysan-Louazel, 2008). En outre, de manière plus générale, étant donné que le nombre de marchés du travail professionnels est souvent limité dans une économie donnée, les employeurs y ayant recours se réfèrent également aux marchés du travail internes en vue de pourvoir leurs besoins d'autres capacités. Les organisations nécessitant de la main-d'œuvre qualifiée auront donc généralement recours soit exclusivement à un marché du travail interne, soit à une combinaison de marchés du travail internes et professionnels. Ceci étant, l'affaiblissement de la régulation institutionnelle des marchés du travail de type professionnel n'implique pas nécessairement le rétablissement des marchés concurrentiels libérés des rigidités institutionnelles. Cet élément remet, à ce titre, en question l'approche soutenue par Peter Doeringer et Michael Piore (1971) faisant reposer la théorie des marchés du travail internes sur une analyse de leur émergence au départ d'un système de marchés concurrentiels (Marsden, 1989).

5. Les marchés du travail des enseignants : essai de catégorisation

Sur la base des éléments mis en exergue au travers du développement des caractéristiques inhérentes aux marchés du travail fermés, segmentés et professionnels, un essai de catégorisation des marchés du travail sur lesquels évoluent les enseignants peut être réalisé.

A ce titre, si le groupe professionnel enseignant cherche peu à faire reconnaître ses qualifications professionnelles spécialisées par l'autorité publique en vue de contribuer directement à la fixation des règles organisant l'exercice de son activité et d'assurer une clôture tant technique que symbolique et économique de ses marchés du travail, certaines spécificités des marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) peuvent s'observer. L'une des caractéristiques principales de tels marchés du travail réside dans la création, par l'autorité publique, qu'il s'agisse d'un Etat ou d'un organe plus local tel qu'une région voire un (groupe d') organisations(s), d'instruments de régulation conditionnant tant à l'accès à la profession que l'évolution en son sein. A ce titre, dans les pays occidentaux, la morphologie des marchés du travail des enseignants est largement circonscrite par des cadres de régulation influençant chaque étape de la carrière. Ainsi, ils ne répondent pas à une simple mise en

adéquation de l'offre et de la demande, mais s'appréhendent plutôt comme des espaces sociaux au sein desquels l'allocation de la force de travail aux emplois disponibles est subordonnée à des règles impersonnelles de recrutement et de promotion (Paradeise, 1984). Ainsi, bien que chaque pays/région présente des spécificités en matière de régulation des carrières enseignantes, les principes d'une alimentation externe au marché du travail ne s'opèrent qu'au niveau le plus bas de la pyramide et d'un report de la précarité sur les novices s'observent à large échelle (Dumay, 2014 ; Lothaire et al., 2012).

Plus exactement, dans la majorité des systèmes éducatifs occidentaux, les enseignants bénéficient d'une large protection par les organisations syndicales, bien que les taux de syndicalisation y soient variables (Fulton, 2013). Elles soutiennent, entre autres, le fait que les enseignants (plus) chevronnés bénéficient d'une protection de leur emploi. Cette dernière est toutefois à l'origine du report de la précarité professionnelle sur les jeunes recrues, lesquelles se voient contraintes d'accepter les emplois, généralement (plus) précaires, demeurant à pourvoir une fois les postes attribués à leurs homologues (plus) chevronnés. Ces particularités rapprochent les marchés du travail des enseignants d'une autre forme de marchés du travail : les marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972). Cette segmentation ne distingue cependant pas exclusivement le personnel débutant de ses collègues chevronnés. Elle s'observe aussi parmi les enseignants débutants, les conditions d'emploi pouvant varier fortement d'un enseignant à l'autre, et ce même au sein d'un même système éducatif voire d'un même établissement. En effet, tant les conditions d'emploi que la rapidité d'une stabilisation dans la carrière varient à la fois en fonction d'opportunités personnelles et des systèmes éducatifs. Certains d'entre eux proposent un système de stabilisation dans la carrière rapide alors que d'autres requièrent l'acquisition de plusieurs années d'ancienneté préalables à l'octroi de ce statut. Cette segmentation s'opérant à l'échelle des emplois s'associe donc à la segmentation croissante du groupe professionnel enseignant, telle que décrite dans le premier chapitre de cet ancrage théorique, laquelle est à l'origine d'une fragmentation entre les enseignants du terrain et les autres segments du groupe professionnel.

Ces éléments mettent en évidence que, dans la plupart des pays occidentaux, les marchés du travail des enseignants peuvent être assimilés à des espaces fermés disposant de frontières, régis par des règles conditionnant les modalités de recrutement et de stabilisation dans la carrière et présentant des conditions

d'emploi pouvant fortement varier entre travailleurs. Un facteur s'avère, par ailleurs, central tant pour accéder à ces marchés du travail que pour y évoluer : la qualification professionnelle. Ainsi, en Europe et, plus largement, dans les pays occidentaux, l'accès à la carrière enseignante est généralement encadré par la détention de titres (requis) obtenus au terme d'une formation de niveau supérieur, reconnue voire organisée par l'autorité centrale et pouvant être soutenue par les syndicats. Ces formations peuvent, dès lors, être assimilées à des formations générales valorisables sur d'autres marchés du travail. Néanmoins, sans pouvoir être apparentées au système de formation spécifique s'observant sur les marchés du travail internes (Doeringer et Piore, 1971), la majorité d'entre elles présentent une transférabilité limitée, leur employabilité étant nettement plus élevée dans le secteur de l'enseignement voire dans la fonction particulière à laquelle elles se rapportent (Périer, 2003). En outre, au sein de certains systèmes éducatifs, les établissements sont libres d'introduire des critères d'admission complémentaires aux conditions minimales fixées au niveau central voire, nettement plus rarement, de bénéficier d'une autonomie (quasi) totale dans la détermination des critères d'accès. Ces différentes caractéristiques rapprochent les marchés du travail des enseignants des marchés du travail professionnels (Marsden, 1989).

Ceci étant, les marchés du travail professionnels (Marsden, 1989) sont hiérarchisés et se rattachent aux sections les plus qualifiées et les mieux rémunérées de la force de travail. Bien que les enseignants disposent, pour la large majorité d'entre eux, d'une formation initiale de niveau supérieur, la mobilité professionnelle s'y observant est essentiellement horizontale (Moysan-Louazel, 2008). En effet, si le système de promotions peut varier en fonction des systèmes éducatifs, de manière générale, la carrière enseignante peut être qualifiée de linéaire, majoritaires étant les enseignants effectuant tout leur parcours professionnel en dispensant les mêmes cours sans qu'une évolution hiérarchique ne leur soit offerte. Aussi, parmi les titulaires de la qualification professionnelle requise, l'acquisition d'un diplôme supplémentaire ou la validation de formations continues est peu valorisée en termes de promotions. Par ailleurs, en ce qui concerne le niveau de salaire, dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, entre 2005 et 2019, le personnel titularisé et ayant quinze ans d'ancienneté a vu sa rémunération augmenter de 7 % dans l'enseignement primaire ainsi que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et de 5 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Eurydice, 2020). Ceci étant, les salaires minimaux bruts de base demeurent inférieurs au Produit Intérieur Brut par habitant

(Eurydice, 2013). A ce titre, les autorités supérieures sont les principales responsables de la fixation du montant de la rémunération des enseignants, les établissements n'étant libres d'en décider que dans quelques pays (Danemark, Estonie, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, Suède et Islande). De plus, dans la majorité des pays occidentaux, une nette différence se manifeste à ce sujet entre les différents niveaux éducatifs. Ainsi, les enseignants du fondamental et, particulièrement, ceux travaillant dans le niveau maternel gagnent moins que leurs homologues du secondaire. De plus, dans l'enseignement secondaire, les enseignants professant dans le niveau supérieur reçoivent généralement une rémunération supérieure à celle de leurs collègues travaillant dans le niveau inférieur. Enfin, il existe une marge de progression du salaire au cours de la carrière, mais cette dernière varie considérablement selon les systèmes éducatifs. Par exemple, dans l'enseignement secondaire inférieur, au Danemark, en Islande, en Lituanie, en Norvège et en Serbie, l'intervalle entre le haut et le bas de l'échelle salariale est inférieur à 20 %. Ce différentiel est nettement plus élevé en Autriche, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Portugal et en Roumanie, pays au sein desquels le salaire au sommet de l'échelle représente (presque) le double du salaire en bas de l'échelle (Eurydice, 2018b).

6. Conclusion

Dans le cadre de cette section, nous avons approfondi trois approches théoriques alternatives au modèle de l'offre et de la demande développé par les tenants de l'économie néo-classique : les marchés du travail fermés, les marchés du travail segmentés et les marchés du travail professionnels.

La première théorie détaille les caractéristiques relatives aux marchés du travail fermés initialement conceptualisés par Catherine Paradeise (1984 et 1988). Elle fait écho au processus de fermeture que nous avons détaillé dans le premier chapitre théorique. Dans ce sens, Didier Demazière (2008) met en exergue que celui-ci peut être appréhendé comme le fruit d'une capacité autorégulatoire du groupe professionnel à s'approprier une sphère de travail, mais également – et ce, plus spécifiquement parmi les professions se rattachant à la fonction publique – comme le résultat de la mise en œuvre, par l'Etat et/ou les pouvoirs publics, d'instruments structurant l'accès à certaines positions professionnelles. Au sein de tels marchés du travail, l'insertion d'une main-d'œuvre leur étant extérieure ne s'observe qu'au niveau le plus bas des pyramides propres à chaque grade, les postes supérieurs étant pourvus

au travers de promotions internes. Le respect de règles impersonnelles d'entrée et d'évolution dans la carrière y est donc central. Quant à la seconde théorie, elle porte sur la notion de segmentation des marchés du travail (Averitt, 1968 ; Doeringer et Piore, 1971 ; Harrison, 1972 ; Lindbeck et Snower, 1986 ; Piore, 1972 et 1978). La littérature à ce sujet présente une variété de recherches différenciant le nombre de segments pris en considération et la définition de ces derniers. La définition du segment peut ainsi être basée sur les caractéristiques des organisations, des emplois ou encore des travailleurs (Leduc et Genevois, 2012). Enfin, la troisième théorie, est, quant à elle, liée à l'institutionnalisation des marchés du travail exposée par David Marsden (1989) et repose également sur une structuration liée à l'existence de règles institutionnelles et de pratiques d'organisation formelles. Ces marchés du travail consistent dans des espaces fermés disposant de frontières stables, et se composant de travailleurs hautement qualifiés bénéficiant d'une rémunération élevée.

Un essai de catégorisation des marchés du travail des enseignants permet de mettre en exergue tant leur proximité que leur distance par rapport à ces trois modèles théoriques de marchés du travail. Ils peuvent être rapprochés des marchés du travail fermés en étant fortement régulés, mais, comme nous l'avons développé précédemment, se distancient de cet archétype en présentant une autorégulation et une mobilisation collective peu marquées. Aussi, ils affichent plusieurs dimensions des marchés du travail segmentés. Cette segmentation s'observe toutefois plus spécifiquement à l'échelle des emplois, les enseignants présentant des conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière variant en fonction des segments des marchés du travail intégrés. Enfin, ils répondent à certaines caractéristiques des marchés du travail professionnels en octroyant un intérêt central à la qualification professionnelle, sans toutefois bénéficier d'un système de promotion développé ni d'un niveau de rémunération particulièrement élevé.

Conclusion : des conditions d'entrée et d'évolution propres à la carrière enseignante

En visant à apporter les jalons théoriques nécessaires à la compréhension du processus par lequel l'entrée dans la carrière s'opère et de la manière par laquelle les caractéristiques du marché du travail peuvent impacter les parcours professionnels, nous avons voulu que ce second chapitre théorique

soit complémentaire au premier chapitre. Ce dernier avait détaillé les mécanismes de structuration du groupe professionnel enseignant, d'institution des marchés du travail sur lesquels il évolue et de production de l'action organisée. En effet, face aux publications locales et internationales de plus en plus nombreuses soulignant la perte d'attractivité de la profession enseignante (Maroy, 2008a), et identifiant ce constat comme étant le corollaire d'un ensemble de facteurs affectant le système éducatif – telles que la complexité croissante du métier (Rayou et van Zanten, 2004), l'évolution de la teneur de l'activité de travail (Maroy 2008b), la transformation de l'identité professionnelle (Lang, 1999) ou encore la désinstitutionnalisation de l'Ecole (Dubet, 2002) –, une prise en considération des conditions d'entrée dans la profession et des facteurs à l'origine d'un turnover non négligeable du personnel enseignant s'avère pertinente. Le turnover recouvre, à ce titre, deux dimensions (Lothaire et al., 2012). D'une part, il fait référence aux départs précoces de la profession qui concernent, en Belgique francophone, mais également dans d'autres pays occidentaux, plus d'un tiers des enseignants au cours des cinq premières années d'exercice. D'autre part, il rend compte de la mobilité des enseignants entre établissements et, par conséquent, de la capacité inégale de ces derniers à stabiliser les équipes éducatives. Dans ce contexte, l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013) – notion se voyant progressivement supplantée par celles de parcours professionnels (Verdier et Vultur, 2018) – caractérise un processus incontournable pouvant, à large échelle, avoir des conséquences importantes sur le fonctionnement des marchés du travail. Des conditions d'emploi favorables et l'organisation de programmes de facilitation à l'entrée dans la carrière, souvent qualifiés de programmes de tutorat ou de mentorat, représentent, dès lors, des critères essentiels à un début de carrière réussi.

Si les enseignants sont à la recherche d'un contexte du travail qui leur sied, les acteurs en charge du recrutement sont, quant à eux, à la recherche d'un enseignant en adéquation avec leurs attentes. Le moment de l'appariement entre les deux catégories d'acteurs constitue, dans ce sens, un processus clé générateur d'incertitude, mais encadré par un ensemble de dispositifs accompagnant le recruteur dans l'élaboration de son choix. L'économie des conventions propose un mode de coordination des activités reposant sur des règles (Favereau, 1989 ; Orléan, 2004) et souligne que, dans le cadre des interactions pouvant s'observer au cours de la relation d'échange (Weber, 1995a), les conventions de compétences constituent un support au jugement utiles aux acteurs impliqués. François Eymard-Duvernay et Emmanuelle

Marchal (1997) présentent, sur cette base, une analyse exposant les méthodes auxquelles les recruteurs peuvent avoir recours lors de la sélection des candidats et mettent en évidence l'existence de quatre formes-types de recrutement, aussi appelées régimes d'action des recruteurs : l'institution, le réseau, le marché et l'interaction. Ceci étant, bien que plusieurs régimes d'action puissent être mobilisés au cours d'une même procédure de recrutement, le processus d'appariement génère de l'incertitude dans le chef des recruteurs. Cette incertitude tant sur la qualité que sur l'adéquation avec le poste caractérise, à ce titre, davantage les biens et services qualifiés de singuliers tels que le service professionnel personnalisé que représente l'activité enseignante (Karpik, 2009). Dans le cas spécifique du recrutement d'un enseignant, son adéquation avec le poste intégré ne pourra être confirmée qu'une fois celui-ci entré en fonction. Pour réduire cette incertitude, des supports à la décision, appelés dispositifs de jugement, peuvent être mobilisés et constituent des intermédiaires destinés à procurer une connaissance suffisante à la formulation d'un choix. De plus, l'association d'une forme-type de jugement à une forme-type de recrutement (Vultur, 2007) dévoile que le jugement posé par l'acteur en charge du recrutement n'est pas stabilisé dans le temps et que les opérations de recrutement se produisent au sein d'univers dans lesquels coexiste une pluralité des formes de jugement (Eymard-Duverney et Marchal, 1997).

Enfin, les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants s'opèrent sur des marchés du travail spécifiques. A ce titre, un essai de catégorisation de ces derniers nous a permis de mettre en exergue tant leur proximité que leur distance par rapport aux modèles théoriques propres aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), aux marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). Ainsi, les marchés du travail des enseignants peuvent être rapprochés des marchés du travail fermés en étant fortement régulés mais s'en distancient en présentant une autorégulation et une mobilisation collective peu marquées. Aussi, ils affichent plusieurs dimensions des marchés du travail segmentés, cette segmentation s'observant plus spécifiquement à l'échelle des emplois. Enfin, ils présentent des caractéristiques des marchés du travail professionnels en accordant une centralité à la détention d'une qualification professionnelle de haut niveau sans toutefois offrir un système de promotion développé ni un niveau de rémunération particulièrement élevé.

CONCLUSION DE L'ANCRAGE THÉORIQUE

Les deux chapitres théoriques se situent au carrefour entre la sociologie des professions, la sociologie des organisations et la sociologie des marchés (du travail), et concourent à pourvoir le travail doctoral des jalons théoriques nécessaires à l'étude du groupe professionnel enseignant et de ses marchés du travail. Nous mobiliserons ces derniers dans le cadre des trois chapitres empiriques composés d'une étude de données documentaires, d'une étude de données quantitatives et d'une étude de données qualitatives. Ils constitueront, ainsi, les éléments d'ancrage théorique nous permettant de répondre aux deux questions de recherche et contribueront, par là même, à l'atteinte de l'objectif général de la recherche doctorale.

Plus exactement, le premier chapitre théorique nous a permis de mettre en évidence que l'analyse des professions a fait l'objet de nombreuses recherches sociologiques dans le monde anglo-saxon dès la première moitié du vingtième siècle. Toutefois, l'intérêt pour cette problématique a été plus tardif au sein de la sociologie francophone, la sociologie des groupes professionnels ayant émergé au cours de la seconde moitié du vingtième siècle parallèlement aux approches néo-marxistes et néo-wébériennes des professions. A l'instar de ces dernières, elle considère la notion de marché jusqu'alors absente des recherches anglo-saxonnes menées sur les professions (Dubar et Tripier, 1998). Ainsi, l'approche néo-wébérienne des professions (Abbott, 1988 et 1995 ; Freidson, 1984 et 2001 ; Sarfati Larson, 1977) axe sa réflexion sur le mécanisme par lequel un groupe professionnel parvient, souvent au départ de qualifications ou de compétences professionnelles et au terme d'un processus de négociation avec d'autres groupes, à instaurer une fermeture sociale de ses marchés du travail et exclut, par là même, les individus ne disposant pas des caractéristiques jugées indispensables pour évoluer en leur sein (Cattonar, 2005). Cette notion est étroitement liée à un second concept : la professionnalisation. A ce sujet, l'un des tenants de l'approche néo-wébérienne des professions, le sociologue américain Andrew Abbott (1988, 1995 et 2003), lui préfère la notion de processus de développement et d'évolution des groupes professionnels et est à l'initiative d'une théorie originale soutenant que ces derniers sont en concurrence avec les professions voisines, ce qui est à l'origine d'un système d'interactions en constante évolution qu'il qualifie d'écologie des professions. Ils cherchent à s'approprier une sphère de travail qu'ils transforment en juridictions au moyen

de savoirs professionnels et de revendications ayant pour objectif d'obtenir une légitimité auprès de différentes sphères telles que l'Etat. L'écologie professionnelle comprend, par conséquent, les membres de la profession (acteurs), une aire de tâches à contrôler (lieu), et des liens qualifiés de liens de juridiction. L'auteur envisage, par conséquent, le concept de frontière dans sa dynamique temporelle, et non de manière figée. Il s'ensuit que, dans ce contexte, le processus de développement et d'évolution des groupes professionnels constitue le fruit d'interactions entre les professions traditionnelles et les nouveaux groupes, lesquelles façonnent la future répartition des rôles.

Ceci étant, nous avons mis en exergue que, dans le cadre des professions liées à la fonction publique, cette capacité d'autorégulation dans le processus de fermeture des marchés du travail ne s'observe pas de manière si prononcée de par la place qu'occupe l'Etat dans leur institutionnalisation et dans la définition de leur périmètre d'activité (Doray et al., 2004). En ce qui concerne les enseignants, la détention d'un diplôme de niveau supérieur reconnu par l'Etat leur assure traditionnellement une autonomie dans l'activité de travail. Le processus de professionnalisation des enseignants ne se manifeste donc pas par le développement d'un dispositif visant l'instauration d'une frontière du groupe par lui-même, mais davantage par l'existence d'un contenu de travail spécifique requérant une formation précise définie centralement et combinant les dimensions disciplinaire et pédagogique (Cattonar, 2005 ; Maroy, 2002 ; Maroy, 2008a ; Maroy et Cattonar, 2002b ; Tardif et Lessard, 1999). L'accès à la profession est effectivement conditionné par la détention d'une formation de niveau supérieur certifiant de la capacité à réaliser, de manière autonome, des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe (Bourdoncle, 1993). Il est toutefois à préciser que depuis une quarantaine d'années, l'instauration de nouveaux modes de gestion publique (appelés New Public Management) est à l'origine du basculement d'une valorisation des effets positifs liés à un important investissement de l'Etat, constitutif de l'idéal social-démocrate, vers un questionnement de l'efficacité et de l'efficience de cette intervention sociale propre au paradigme néo-libéral (Van Haecht, 1997). A l'échelle des marchés du travail, cette évolution sociétale, se traduisant par le basculement d'un Etat providence vers un Etat néo-libéral, déposséderait à la fois l'Etat du rôle central endossé dans l'institutionnalisation des groupes, et ces mêmes groupes de l'autonomie professionnelle dont ils bénéficient. Plus précisément, l'*occupational professionalism* (Evetts, 2011), lié aux bureaucraties professionnelles

(Mintzberg, 1982) et caractérisé par l'autonomie des acteurs dans le travail, se voit progressivement supplanté par un *organizational professionalism* (Evetts, 2011) ou un *commercialized professionalism* (Hanlon, 2004) associé à une rationalisation des services rendus et accordant, de ce fait, une attention particulière aux notions d'efficacité, d'évaluation et de résultats. Ceci étant, l'opposition entre *occupational professionalism* et *organizational professionalism* s'avère trop manichéenne et ne s'observe pas, en l'état, en Europe continentale où l'Etat perdure davantage tant dans sa fonction distributive par l'intermédiaire des systèmes fiscaux et de protection sociale que dans sa fonction constitutive en circonscrivant les conditions d'existence et les frontières des marchés du travail des groupes professionnels rattachés à la fonction publique. Le système éducatif belge francophone n'est toutefois pas imperméable aux politiques néo-libérales. La Commission européenne (Eurydice, 2008) expose, dans ce sens, que ces trois dernières décennies ont été marquées par un renforcement des assignations des enseignants en termes de responsabilités quotidiennes (accompagnement des enseignants débutants, remplacement de collègues absents, etc.) et d'exigences leur incombant (travail en équipe, présence à l'école, investissements dans les projets de l'établissement, etc.). La pratique enseignante se voit, dès lors, régulée à travers de nouveaux dispositifs de rationalisation des activités professionnelles et de nouveaux outils de responsabilisation des équipes éducatives à l'égard des performances scolaires. Il s'ensuit que l'autonomie des enseignants est davantage circonscrite et s'appuie sur leurs compétences dont ils doivent apporter la preuve par l'intermédiaire d'évaluations portant sur les résultats de leurs actions (Dupriez et Cattonar, 2018). Parallèlement, une croissance de l'importance et du crédit accordés à d'autres segments du groupe professionnel et ce, entre autres éléments, à travers la valorisation, d'une part, de la pression concurrentielle provenant des usagers scolaires dans un modèle de quasi-marché, et d'autre part, de l'instauration de processus d'évaluation surveillant l'atteinte des objectifs fixés. Par conséquent, bien qu'elles n'annihilent pas l'autonomie des enseignants dans leurs pratiques en classe, ces évolutions constituent le corollaire de l'instauration, à des degrés très variés selon les contextes nationaux, d'une nouvelle gestion publique privilégiant une logique de résultats à une logique de moyens, et caractéristique de la mise en œuvre du basculement d'un Etat providence vers un Etat néo-libéral (Maroy, 2008b).

Au sein du deuxième chapitre théorique, en prenant appui sur les apports théoriques mis en exergue jusqu'alors, nous nous sommes attachés à examiner

le processus par lequel l'entrée dans la carrière s'opère ainsi que la manière par laquelle les caractéristiques du marché du travail peuvent impacter les parcours professionnels des enseignants. En effet, les mutations sociétales et éducatives susmentionnées ne sont pas sans conséquence sur le fonctionnement des marchés du travail des enseignants et sont souvent évoquées, à l'instar d'autres facteurs, comme contribuant, généralement de manière indirecte, à une perte d'attractivité de la profession (Maroy, 2008a) et à des taux élevés de turnover (Falch et Strom, 2005 ; Ingersoll, 2002 ; Loeb et al., 2005 ; Vandenberghe, 2000). Dans ce contexte, l'entrée dans la carrière est considérée comme une période clé au cours de laquelle le turnover est important. Cette notion, bidimensionnelle, recouvrant les départs précoces du métier et la mobilité des enseignants entre établissements (Lothaire et al., 2012), peut donc affecter tant le fonctionnement du système éducatif que celui d'un (groupe d') établissement(s) scolaire(s). Dans ce contexte, les premiers pas dans la carrière – qualifiés, selon les auteurs, d'insertion (Mukamurera et al., 2013), de socialisation (Nault, 1993 et 1999) ou de parcours (Verdier et Vultur, 2018) professionnels – caractérise un processus incontournable pouvant fortement impacter le fonctionnement des marchés du travail. L'organisation de programmes de facilitation à l'entrée dans la carrière peuvent, à ce titre, contribuer à un début de carrière réussi (Mukamurera et al., 2013).

De plus, les processus d'entrée dans la carrière enseignante et les parcours professionnels des enseignants débutants ne s'opèrent pas dans un espace vierge. En effet, les acteurs impliqués sur les marchés du travail sont des acteurs rationnels et la compréhension des opérations de gestion des carrières nécessite la prise en considération de l'interaction entre une régulation de contrôle et une régulation autonome (Reynaud, 1997). Plus exactement, en se détachant du modèle de l'offre et de la demande et en prenant appui sur l'économie des conventions (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Favereau, 1989), nous pouvons souligner que lors du processus de recrutement, les acteurs en étant chargés mobilisent des conventions de compétences comme support au jugement. Les méthodes auxquelles ils ont recours lors de la sélection des candidats sont approfondies par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997), qui dévoilent l'existence d'une pluralité de façons de les juger compte tenu des caractéristiques inhérentes au recrutement. Ils identifient quatre formes-types de recrutements, aussi qualifiées de régimes d'action : l'institution, le réseau, le marché et l'interaction. Ceux-ci octroient respectivement une prévalence à la qualification professionnelle du candidat,

à sa recommandation par le réseau professionnel, à leur mise en concurrence et à l'entretien en face-à-face. Bien que tous quatre présentent une cohérence propre, un jugement équilibré engendre souvent la juxtaposition de plusieurs d'entre eux. Ceci étant, le processus d'appariement entre un candidat à l'enseignement et un employeur génère de l'incertitude dans le chef des acteurs chargés du recrutement. Cette dernière fait écho à l'économie des singularités développée par Lucien Karpik (2007 et 2009). Les services professionnels personnalisés, tels que l'enseignement, sont multidimensionnels, incertains et incommensurables. Les échanges se fondent alors davantage sur la quête « du bon » que sur les prix, et sont, sur cette base, à l'origine d'interrogations quant à la qualité du candidat et son adéquation avec le poste à pourvoir. Afin de réduire cette double incertitude, des dispositifs de jugement, apportant des informations supplémentaires, peuvent être mobilisés comme supports à la décision. Dans ce contexte, la probabilité de sélection du candidat le plus adéquat peut être maximisée en associant les dispositifs de jugement développés par Mircea Vultur (2007) aux quatre régimes d'action précités. Le régime de l'institution peut ainsi être combiné au jugement général, le régime du marché au jugement discriminatoire, le régime du réseau au jugement local et le régime de l'interaction au jugement subjectif. Sur les marchés du travail des enseignants (Eurydice, 2013), il peut être exposé que les quatre régimes d'action identifiés sont usités par les acteurs chargés du recrutement de ce personnel, avec une prévalence accordée au régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et, dès lors, à la détention de la qualification professionnelle recherchée. De plus, les recruteurs intervenant à l'échelle d'un établissement, d'un groupe restreint d'organisations scolaires ou au niveau central tentent souvent de réduire l'incertitude sur la qualité en associant d'autres procédés de jugement à celui fondé sur le diplôme. Sur cette base, un jugement discriminatoire peut s'observer dans les systèmes éducatifs recourant à un concours, un jugement plus local peut se produire lorsque la réputation professionnelle antérieure constitue un critère de jugement fondamental ou encore un jugement subjectif peut s'opérer si un intérêt principal est accordé à l'interaction en face-à-face avec le candidat. Plusieurs dispositifs de jugement peuvent, dans ce sens, être développés conjointement ou successivement afin de réduire la double incertitude, sans pouvoir ambitionner de la rendre inexistante, l'adéquation entre le candidat et le poste à pourvoir ne pouvant être véritablement évaluée qu'une fois celle-ci en poste.

Nous avons achevé cet ancrage théorique par un essai de caractérisation des marchés du travail des enseignants à la lumière de trois approches théoriques alternatives au modèle de l'offre et de la demande : les marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), les marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et les marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). Ainsi, les marchés du travail des enseignants présentent plusieurs dimensions des marchés du travail fermés en étant fortement régulés mais s'en distancient en présentant une autorégulation et une mobilisation collective peu marquées. Aussi, ils présentent des caractéristiques des marchés du travail segmentés, cette segmentation s'observant plus spécifiquement à l'échelle des emplois. Enfin, ils peuvent être rapprochés des marchés du travail professionnels en accordant une centralité à la détention d'une qualification professionnelle de haut niveau sans toutefois offrir un système de promotion développé ni un niveau de rémunération particulièrement élevé.

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

1. Introduction : une thèse de doctorat adossée à une recherche collective

Cette thèse de doctorat s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles et ayant été financée pour une durée de quatre années – de mars 2011 à février 2015 – par le Fonds de la Recherche Scientifique (F.R.S.-FNRS) à travers la convention du Fonds de Recherche Fondamentale Collective (FRFC) numéro 2.4579.11. Cette dernière était coordonnée par le Professeur Vincent Dupriez et associait sept chercheurs appartenant à deux centres de recherche : le centre de recherche METICES à l'Université libre de Bruxelles et le centre de recherche GIRSEF à l'Université catholique de Louvain. Plus précisément, Bernard Delvaux (Chercheur-GIRSEF), Pierre Desmarez (Professeur-METICES), Xavier Dumay (Professeur-GIRSEF), Vincent Dupriez (Professeur-GIRSEF), Sandrine Lothaire (Chercheuse-GIRSEF), Nouria Ouali (Professeur-METICES) et Marc Zune (Professeur-GIRSEF) ont collaboré dans le but de mener à bien ce projet.

La nature collective de la recherche à laquelle s'adosse cette thèse de doctorat a fortement influencé les choix méthodologiques adoptés. En effet, le dossier scientifique initial déposé auprès du F.R.S.-FNRS s'engageait à réaliser des études s'appuyant successivement sur des données documentaires, quantitatives et qualitatives. Dès lors, bien que l'objet de recherche investi dans la recherche doctorale ainsi que les questions de recherche auxquelles elle s'attache à répondre soient indépendants du projet collectif, les matériaux recueillis dans le cadre de ce dernier ont également été exploités lors de la réalisation du présent travail. Ils ont, par conséquent, contribué à baliser tant l'objet de recherche étudié que la démarche méthodologique développée dans le but de mener à bien le travail doctoral.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

2. Orientation méthodologique, objectifs et questions de recherche

La problématique de départ de cette thèse de doctorat, intrinsèquement liée au projet de recherche collectif et visant à « comprendre le fonctionnement des marchés du travail des enseignants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles », a peu à peu été précisée parallèlement à la prise de connaissance de la littérature portant sur la sociologie des professions/groupes professionnels, sur la sociologie des organisations et sur la sociologie des marchés (du travail). Cet approfondissement des travaux nationaux et internationaux nous a progressivement conduits à la formulation précise de l'objectif général de la recherche :

La thèse de doctorat vise à mettre en exergue la manière par laquelle, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les frontières structurant les marchés du travail des enseignants – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – ont progressivement été instituées et induisent une régulation impactant tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants.

Celui-ci a, ensuite, été décomposé en deux questions de recherche, à savoir :

Quelles sont les évolutions ayant impacté le groupe professionnel enseignant et les frontières – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – structurant ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis la création de l'Etat belge ?

Et

Les frontières structurant les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – induisent-elles une régulation impactant les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants ?

Afin d’y répondre, nous avons réalisé une triple étude empirique combinant, de manière successive, une étude de données documentaires, une étude de données quantitatives et une étude de données qualitatives. Tant l’objectif de la recherche que les choix méthodologiques nous paraissent originaux et novateurs puisqu’à notre connaissance, les marchés du travail des enseignants professant en Fédération Wallonie-Bruxelles n’avaient jusqu’alors pas fait l’objet d’une recherche scientifique d’une telle ampleur.

La succession des étapes nous ayant permis de mener à bien la recherche doctorale fait référence à une démarche pouvant être qualifiée de déductivo-inductive (Not, 1991) dont le processus peut être synthétisé de la manière suivante :

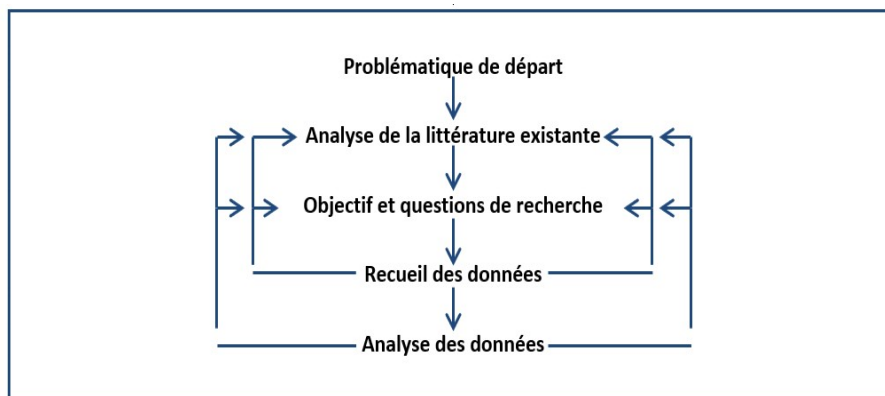


Figure 4 : schéma méthodologique déductivo-inductif développé dans le travail doctoral

Cette méthode se situe au carrefour d’une approche exclusivement déductive ou inductive. En effet, la première vise à analyser un phénomène à partir d’un raisonnement préétabli alors qu’à l’inverse, la seconde laisse place à l’empirie et induit des énoncés généraux à partir d’observations rigoureuses et répétées réalisées sur le terrain (Dépelteau, 2000). Ainsi, nous avons progressivement construit l’objet de recherche au fil des lectures portant sur la sociologie des groupes professionnels, des organisations et des marchés (du travail) et, plus spécifiquement, du groupe professionnel propre aux enseignants et des marchés du travail qui lui sont relatifs. C’est sur cette base que nous avons élaboré les questions de recherche, lesquelles ont ensuite été opérationnalisées par l’intermédiaire d’une approche méthodologique réunissant une étude de données documentaires, une étude de données quantitatives et une étude de données qualitatives. Le schème méthodologique semble, sur cette base,

témoigner d'une démarche déductive d'opérationnalisation de la recherche. Cependant, comme le met en évidence Louis Not (1991), la procédure de recherche ne dissocie jamais totalement les approches déductive et inductive, ce qui conduit le plus souvent à l'adoption d'une démarche qu'il qualifie de déductivo-inductive. En formulant tant l'objectif général que les questions de recherche de manière très large, nous cherchions, en effet, à circonscrire le déroulement de la triple étude empirique, tout en laissant la place à l'émergence d'informations supplémentaires pouvant constituer un matériau précieux à la compréhension de la problématique de départ et au réajustement des ressources théoriques mobilisées. Par conséquent, une approche inductive a également été adoptée, situant la recherche au croisement entre les deux schémas méthodologiques propres, d'une part, à la déduction et, d'autre part, à l'induction. Nous considérons, dès lors, que notre démarche méthodologique se situe bien entre déduction et induction.

3. Présentation de l'objet de recherche

Comme précisé dans l'introduction générale, à travers cette recherche doctorale, nous poursuivons l'objectif général de percevoir *la manière par laquelle, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les frontières des marchés du travail des enseignants propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif ont progressivement été instituées et induisent une régulation impactant tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants*. L'atteinte de celui-ci sous-tend de répondre à deux questions de recherche :

- « Quelles sont les évolutions ayant impacté le groupe professionnel enseignant et les frontières – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – structurant ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis la création de l'Etat belge ? » ;
- « Les frontières structurant les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – induisent-elles une régulation impactant les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants ? ».

Nous cherchons donc à identifier les processus d'entrée et les parcours professionnels s'opérant sur les marchés du travail des enseignants en

Fédération Wallonie-Bruxelles à la lumière d'une analyse visant à comprendre, d'une part, comment le groupe professionnel enseignant et les frontières encadrant ses marchés du travail se sont progressivement instituées pour présenter leur structure actuelle et, d'autre part, la manière par laquelle elles induisent une régulation impactant l'entrée et l'évolution dans la carrière enseignante.

La réponse aux questions de recherche requiert une triple étude empirique mobilisant successivement des données documentaires, des données quantitatives et des données qualitatives. Dans un premier temps, à travers l'étude des données documentaires, nous nous penchons plus spécifiquement sur la première question de recherche. Nous mettons en évidence trois voies de structuration significatives des marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles qui se sont entremêlées depuis l'indépendance belge et constituent le fil conducteur de l'étude : le réseau d'enseignement, la qualification professionnelle et le statut administratif. Nous nous attachons, pour ce faire, à identifier les acteurs, les enjeux et les mécanismes institutionnels ayant conduit à la structuration progressive des trois frontières susmentionnées. Ainsi, en mobilisant une démarche méthodologique, de nature processuelle, faisant référence à la sociologie abbottienne des groupes professionnels (1988, 1995 et 2003), nous dégageons les points d'évolution majeurs – fruits, pour la plupart, de mécanismes concurrentiels entre les diverses parties en présence – ayant peu à peu structuré le groupe professionnel enseignant professant en Fédération Wallonie-Bruxelles et les modes de régulation des marchés du travail sur lesquels il évolue. Ensuite, par l'intermédiaire de l'étude des données quantitatives, nous contribuons à répondre à la seconde question de recherche en mettant en exergue l'impact de la régulation induite par les frontières susmentionnées sur l'entrée dans la carrière ainsi que sur les parcours professionnels des enseignants débutants. Nous mobilisons une approche statutaire (Demazière, 2018) des parcours professionnels destinée à identifier les positions occupées par des enseignants débutants et cherchons à préciser les facteurs impactant leurs parcours professionnels. Cette analyse nous permet également de catégoriser ces marchés du travail à la lumière des théories propres aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), aux marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). Enfin, à la lumière de l'analyse des données qualitatives, nous visons à apporter des éléments de réponse supplémentaires aux deux questions de recherche en nous appuyant sur des apports théoriques

provenant principalement de la sociologie des organisations et de la régulation sociale (Crozier et Friedberg, 1977 ; Reynaud, 1997 et 2003), de l'économie des conventions (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et de l'économie des singularités (Karpik, 2007 et 2009). Nous exposons la manière par laquelle les espaces de contrainte et d'autonomie fixés par la législation, d'une part, sont vécus par les différents acteurs interrogés et, d'autre part, font l'objet d'une appropriation sur le terrain lors des opérations de gestion des carrières enseignantes et ce, tant en situation « ordinaire » que dans un contexte de déficit d'enseignants pleinement diplômés sur certains segments des marchés du travail étudiés.

4. Matériau disponible et analyses développées

4.1 Une étude de données documentaires

Telle que la met en exergue Claude Javeau (2003 : 58), « toute problématisation sociologique est aussi, et toujours, problématisation historique ». Cependant, si l'historien adopte un point de départ rétrospectif ayant pour but de resituer le phénomène dans son développement à travers le temps sans autre impératif que l'exhaustivité et l'interprétation exacte des sources, le sociologue répond à une demande portant sur une question actuelle. Les deux démarches présentent toutefois davantage de convergences que de divergences méthodologiques car toutes deux génèrent la nécessité de « débroussailler » un champ de réflexion dans le but de dresser un modèle heuristique qui légitimera leur réflexion, se réclamera d'une objectivité conceptuelle et visera à expliquer le phénomène (Van Haecht, 1985).

Dans le cadre de cette première étude empirique, la méthodologie que nous adoptons fait écho à l'un des combats intellectuels de Pierre Bourdieu (1995 : 111) qui cherchait à « favoriser l'émergence d'une science sociale unifiée, où l'histoire serait une sociologie historique du passé et la sociologie une histoire sociale du présent ». Le sociologue soutient effectivement qu'une analyse de la sociogenèse des phénomènes sociaux étudiés au travers de recherches sociologiques est indispensable à une compréhension complète de ces derniers. Dès lors, en se situant au carrefour entre une approche diachronique et une approche synchronique, nous cherchons à interpénétrer sociologie et

histoire afin de concourir à l'identification²⁹ de la manière par laquelle tant le groupe professionnel enseignant professant en Belgique francophone que les marchés du travail sur lesquels il évolue sont, en permanence, au cœur de mécanismes de construction, de déconstruction et de restructuration. Ainsi, à l'instar d'Andrew Abbott et des tenants de l'École de Chicago, par l'intermédiaire de l'étude des données documentaires, nous conjugons une analyse diachronique des processus sociaux ayant conduit au façonnement du groupe professionnel et des frontières susmentionnées, avec une analyse synchronique mettant en exergue les dimensions actuelles propres à ces derniers (Abbott, 2003 ; Abbott, 2015). Cette approche processuelle nous permet de poser le contexte socio-historique nécessaire à la compréhension des modalités de régulation impactant, à ce jour, les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants. Elle nous permet, par là même, d'apporter des éléments de réponse à la première question de recherche.

Pour y parvenir, nous prenons appui sur un matériau documentaire obtenu en mobilisant des sources à la fois primaires³⁰ et secondaires³¹. A ce titre, les sources secondaires consultées sont constituées de documents analytiques et scientifiques nous ayant permis de dresser une revue de la littérature détaillée des points d'évolution majeurs ayant progressivement charpenté le groupe professionnel enseignant et les frontières structurant ses marchés du travail depuis la création de l'Etat belge. Nous les avons identifiées et traitées au départ de deux modes de recueil des données :

- Sur place, en recherchant et en consultant des documents disponibles au sein de la bibliothèque des sciences économiques, sociales, politiques et de communication de l'Université catholique de Louvain, de la bibliothèque des sciences humaines de l'Université libre de Bruxelles, de la bibliothèque de psychologie et sciences de l'éducation–sciences humaines de l'Université de Mons et de la bibliothèque de la Fédération Wallonie-Bruxelles–Espace 27 septembre.
- En ligne, en recherchant et en consultant des documents disponibles par l'intermédiaire des moteurs de recherche électroniques CAIRN, Francis, Google books, Google scholar, JSTOR, Persée, ScienceDirect et theses.fr.

²⁹ A la lumière d'une analyse des arrangements s'opérant entre acteurs particuliers évoluant dans des temps et dans des lieux eux-mêmes particuliers.

³⁰ Documents originaux.

³¹ Documents (analyses, synthèses, etc.) rédigés au départ de sources primaires.

Cette revue de la littérature a, en outre, été affinée à la lumière de sources primaires compulsées dont la liste et le mode de consultation sont détaillés en annexe (voir annexe 2). Complémentairement à l'étude des sources secondaires, nous avons pris connaissance d'un ensemble de documents originaux qui ont représenté une source complémentaire d'informations et nous ont parfois permis de mieux comprendre les termes du « débat », situés dans leur époque. Pour ce faire, des documents législatifs, journalistiques, politiques, (inter)-gouvernementaux, scientifiques, administratifs et statistiques ont été identifiés et traités au départ de deux modes de recueil des données :

- Sur place, en recherchant et en consultant des documents disponibles au sein des bibliothèques de droit de l'Université catholique de Louvain et de l'Université libre de Bruxelles ainsi que des documents reçus en main-propre par des personnes ressources affiliées à des instituts de recherche universitaires.
- A distance, en consultant les bases de données législatives Gallilex et Ejustice, les archives du quotidien Le Soir ainsi que les sites internet de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), de l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA), de la Commission européenne, de l'Internationale de l'Education et de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE).

Afin d'assurer une cohérence temporelle avec les données quantitatives et qualitatives recueillies, nous ne détaillerons pas les évolutions sociétales et éducatives ayant impacté les frontières propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif au-delà de l'année civile 2014. Celles-ci seront toutefois traitées dans la discussion conclusive de la triple étude empirique, afin de pouvoir inscrire les éléments d'analyse dans le débat scientifique actuel portant sur les marchés du travail (des enseignants) et, plus largement, sur la sociologie de l'éducation, des professions, des organisations et des marchés (du travail).

4.2 Une étude de données quantitatives

A travers la deuxième étude empirique, de nature quantitative, nous visons à mettre en évidence l'impact que peut générer la régulation induite par les frontières structurant les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles sur les processus d'entrée dans la carrière et les parcours

professionnels des enseignants débutants. Nous contribuons, par conséquent, à répondre à la seconde question de recherche.

Cette étude repose sur une base de données administrative traitant de l'ensemble des membres du personnel ayant travaillé, au moins un jour, dans l'enseignement fondamental ou secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles entre 2005 et 2011. Elle a été menée entre mars 2011 et juin 2013, et est à l'origine de deux publications principales réalisées dans le cadre de la recherche FRFC : un rapport de recherche interuniversitaire intitulé *Enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail*³² et un article collectif intitulé *Teacher shortage and attrition : why do they leave ?*³³. A ce titre, la décision d'une focalisation sur les enseignants débutants répond aux objectifs généraux poursuivis tant par la recherche collective que par cette thèse de doctorat : étudier le fonctionnement des marchés du travail des enseignants et, plus exactement, les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels s'opérant au sein de cette profession spécifique.

Il est à noter que les données obtenues dans le cadre de la recherche FRFC n'avaient pas pour ambition de répondre précisément à notre seconde question de recherche. Il s'ensuit que seules celles pouvant y apporter des éléments de réponse ont été réutilisées et, pour certaines, complétées.

4.2.1 Une base de données composée de trois sous-ensembles

La base de données émane de l'Administration Générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE) et fournit des informations relatives à l'ensemble des 145.555 membres du personnel qui, entre janvier 2005 et décembre 2011 (84 mois), ont reçu un paiement comme enseignant, directeur ou auxiliaire d'éducation³⁴, au sein de l'enseignement fondamental ordinaire ou spécialisé ou dans l'enseignement secondaire ordinaire, spécialisé ou en alternance (CEFA). Elle se compose de trois sous-ensembles de données : une base de données relatives aux membres du personnel, une base de données relative aux établissements et une base de données mensuelle.

³² Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 92.

³³ Dupriez, V., Delvaux, B., Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: why do they leave. *British Educational Research Journal*, 42 (1), 21-39.

³⁴ Educateurs, puériculteurs, etc.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

A. La base de données relative aux membres du personnel

Cette base de données comprend l'identifiant du membre du personnel, son sexe, son année de naissance, son code postal de résidence, son code INS³⁵ de résidence, sa commune de résidence, sa date d'entrée en fonction ainsi que son (ou ses) diplôme(s).

B. La base de données relative aux établissements

Cette base de données se compose de deux fichiers. Le premier fichier est appelé ECOT et comprend le matricule ECOT de l'établissement, son réseau d'enseignement, son code postal, son code INS, sa commune, sa province et son matricule FASE. Quant au second fichier, il est appelé FASE et reprend le matricule FASE de l'établissement, son nom, son niveau d'enseignement et son pouvoir organisateur. Les deux fichiers peuvent être reliés par l'intermédiaire du matricule FASE qui constitue une variable commune.

Les matricules ECOT et FASE sont composés, pour le premier, de dix chiffres et, pour le second, de deux à quatre chiffres. Ils correspondent aux numéros des établissements d'enseignement. Leur existence différenciée s'explique par le fait qu'ils sont utilisés par des institutions historiquement distinctes. Le matricule ECOT est mobilisé par l'Administration Générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE) alors que le matricule FASE est exploité par la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO).

C. La base de données mensuelle

Appelée Fichier RL10, cette base de données comporte, pour chacun des mois d'exercice prestés au cours de la période d'observation, l'identifiant du membre du personnel³⁶, le matricule ECOT du (ou des) établissement(s) et leur(s) code(s) niveau(x), les dates de début et de fin de prestation, la situation administrative, la fonction exercée, la disponibilité occupée, le barème assigné et la charge de travail prestée (équivalent temps plein calculé sur base du

³⁵ Le code INS est un code composé de cinq chiffres et attribué à chaque commune par l'Institut National des Statistiques.

³⁶ L'identifiant du membre du personnel figurant dans la base de données relative aux membres du personnel et dans la base de données mensuelle et le matricule ECOT étant mentionné dans la base de données propre aux établissements et dans la base de données mensuelle, nous avons pu fusionner les trois bases de données en une unique base de données.

numérateur et du dénominateur de charge et du nombre de jours prestés durant le mois).

Cette dernière base de données comporte un nombre de lignes très important (près de 20 millions) car chaque membre du personnel répertorié se voit attribuer une ligne supplémentaire lors de la variation d'une des variables figurant dans le fichier RL10. Cela signifie, par exemple, qu'un instituteur primaire qui, au cours du mois de septembre 2008, effectue un remplacement du 1^{er} au 10, ne travaille pas les dix jours suivants et est réengagé dans le même établissement dans le cadre d'un autre remplacement du 20 au 30, se verra assigner deux lignes résumant ses prestations au cours de ce mois : l'une pour les dix premiers jours et l'autre pour les dix derniers. Cette procédure entraîne une multiplication des lignes chez les individus ayant été amenés à cumuler les établissements, les périodes d'activité et d'inactivité, les fonctions ou encore les disponibilités au cours d'un mois.

La base de données a, dès lors, été restructurée en résumant l'information. L'objectif était de disposer d'un fichier présentant un individu par ligne et regroupant l'ensemble des informations mises à disposition (fichiers relatifs aux membres du personnel, aux établissements et aux données mensuelles). Etant donnée sa complexité, ce travail de programmation a été réalisé en collaboration avec un informaticien, Bernard Masuy. Ce dernier a élaboré une base de données unique au sein de laquelle figurent l'ensemble des variables stables dans le temps ainsi qu'une synthèse des variables évoluant mensuellement. Elle compte autant de lignes qu'il y a d'enseignants (145.555) et autant de colonnes qu'il y a de variables. Cette liste de variables, enrichie ultérieurement en cours de travail, est présentée dans la figure 5. Elle comporte des variables stables telles que le sexe et la date de naissance. Quant aux informations évoluant dans le temps (le statut, la fonction, la disponibilité, le barème, la charge de travail, l'établissement, le niveau d'enseignement, le réseau d'enseignement, le pouvoir organisateur et l'implantation géographique), elles sont, d'une part, présentées mois par mois et, d'autre part, synthétisées par l'intermédiaire d'une ou de plusieurs variables (par exemple, le nombre d'établissements fréquentés pendant la période ou les codes de ces établissements). En cas de combinaison d'états au sein d'un mois ou sur l'ensemble de la période, les variables synthétiques et les variables mensuelles ne nous permettent toutefois pas de déterminer si ces états ont été vécus simultanément ou successivement au cours de la période d'observation.

Sur la base du fichier « enseignants » (15 variables)

- Matricule de l'individu (1 variable)
- Sexe de l'individu (1 variable)
- Année de naissance de l'individu (1 variable)
- Code postal du lieu de résidence de l'individu (1 variable)
- Code INS du lieu de résidence de l'individu (1 variable)
- Commune du lieu de résidence de l'individu (1 variable)
- Date d'entrée en fonction (1 variable)
- Nombre d'années d'ancienneté (1 variable)
- Diplômes (7 variables)

Sur la base des fichiers « établissements » ECOT et FASE (13 variables³⁷)

- Matricule ECOT (1 variable)
- Réseau d'enseignement (1 variable)
- Nombre de réseaux d'enseignement (1 variable)
- Code postal de l'établissement (1 variable)
- Commune de l'établissement (1 variable)
- Code INS de l'établissement (1 variable)
- Province de l'établissement (1 variable)
- Matricule FASE (1 variable)
- Niveau d'enseignement (1 variable)
- PO (1 variable)
- Nombre de pouvoirs organisateurs (1 variable)
- Indice socio-économique de l'établissement (1 variable)
- Nombre d'établissements (1 variable)

Sur la base du fichier RL10 (12 variables³⁸)

- Mois d'entrée dans la base de données (1 variable)
- Mois de sortie de la base de données (1 variable)
- Nombre de mois (1 variable)
- Statut (1 variable)
- Fonction générale (1 variable)
- Fonction spécifique (1 variable)
- Disponibilité générale (1 variable)

³⁷ Chaque variable du fichier « établissements » ECOT et FASE est répliquée pour les 84 mois d'observation et une variable récapitulative est calculée. La base de données constituée comporte donc 1.105 colonnes (13 * 85 colonnes).

³⁸ Dans le fichier RL10, les variables « statut », « fonction générale », « fonction spécifique », « disponibilité générale », « disponibilité spécifique » et « barème » sont répliquées pour chacun des 84 mois d'observation et une variable récapitulative est calculée. Les variables « équivalent temps plein », « équivalent temps plein en fonction » et « équivalent temps plein en fonction ou absent » sont, quant à elles, répliquées pour chacun des 84 mois d'observation. La base de données constituée comporte, dès lors, 765 colonnes (3 colonnes + 6 * 85 colonnes + 3 * 84 colonnes).

- Disponibilité spécifique (1 variable)
 - Barème (1 variable)
 - Equivalent temps plein (1 variable)
 - Equivalent temps plein « en fonction » (1 variable)
 - Equivalent temps plein « en fonction ou absent » (1 variable)
- Variables supplémentaires (8 variables)**
- Réseau(x) d'enseignement occupé(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
 - Niveau(x) d'enseignement occupé(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
 - Province de l'(des) établissement(s) fréquenté(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
 - Indice(s) socio-économique(s) de l'(des) établissement(s) fréquenté(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
 - Nombre d'établissements fréquentés lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
 - Fonction(s) occupée(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
 - Disponibilités(s) occupée(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
 - Charge de travail prestée lors de l'entrée dans la profession (1 variable)

Figure 5 : récapitulatif des variables

4.2.2 Précisions méthodologiques

Par ailleurs, quelques variables présentent des spécificités nécessitant des précisions.

Premièrement, en ce qui concerne la variable relative au diplôme, la non-standardisation de la nomenclature a engendré un travail de recodage conduisant à une proportion de données manquantes plus importante que celle s'observant pour les autres variables. Ainsi, si les données manquantes sont inexistantes ou très peu nombreuses pour la grosse majorité des variables disponibles, la mention du diplôme est absente pour un peu moins de 10 %³⁹ des enseignants débutants, et il est peu aisé de déterminer si ce groupe de non-répondants présente un profil académique semblable à celui des répondants. Ce constat peut être expliqué par le fait que la base de données étant destinée à payer les membres du personnel, les variables n'intervenant pas directement sur la rémunération sont encodées avec moins de vigilance. Il s'ensuit qu'étant donné que la prévalence est accordée au barème et à l'ancienneté, le diplôme n'est pas mentionné pour certains individus alors que, pour d'autres, seule une

³⁹ 7,3 % lorsque 6 cohortes (année scolaire 2005-2006 à année scolaire 2010-2011) sont considérées et 8,5 % lorsque 4 cohortes (année scolaire 2005-2006 à année scolaire 2008-2009) sont prises en compte.

partie des titres en leur possession sont répertoriés. En outre, la variable n'est pas historicisée, ce qui signifie que la base de données rend compte des titres détenus au moment de l'extraction des données et, dès lors, que leurs dates d'obtention sont indisponibles. Le diplôme le plus récent ne peut, dès lors, pas être déterminé avec exactitude, de même qu'il est impossible d'établir si l'individu a toujours été porteur du titre requis ou si une procédure de régularisation a été entreprise postérieurement à l'entrée en fonction. Cet état de fait peut ainsi conduire à une surévaluation du nombre de détenteurs d'un titre pédagogique au moment de l'entrée dans la carrière, alors que ce diplôme n'a été obtenu qu'ultérieurement.

Ensuite, la variable propre au lieu de résidence souffre également d'un manque d'historicisation. En effet, les informations mentionnées ne nous permettent pas de savoir si le membre du personnel a toujours résidé dans la même commune ou si celle-ci a été intégrée après l'entrée en fonction. Il n'est donc pas possible d'analyser l'influence du lieu de domicile sur les demandes de changement d'affectation ni d'étudier l'impact de la situation géographique d'un établissement sur le(s) déménagement(s) des membres du personnel.

En outre, plusieurs variables ont été créées sur la base de variables existantes ou ont été insérées dans la base de données à partir de fichiers externes :

- Une variable appelée « débutants » a été établie au départ des données disponibles. Elle nous permet d'identifier les six cohortes d'individus enseignants, directeurs ou auxiliaires d'éducation ayant débuté leur carrière entre le 1^{er} septembre 2005 et le 31 août 2011 et se fonde, à la fois, sur la date d'entrée en fonction présente dans le fichier relatif aux membres du personnel et sur la date d'apparition dans le fichier RL10. Cependant, bien que la date d'entrée en fonction concorde le plus souvent avec la date d'apparition dans le fichier RL10, certaines divergences doivent être prises en considération. Ainsi, les membres du personnel ayant une première mention dans le fichier RL10 postérieure au 1^{er} janvier 2005 mais dont la date d'entrée en fonction est antérieure à cette dernière n'ont pas été considérés comme débutants. Il s'agit effectivement d'individus ayant quitté temporairement l'enseignement à une date antérieure à la période d'observation et ayant renoué avec l'enseignement à une date postérieure à janvier 2005 ;
- Trois variables propres aux diplômes ont été créées sur la base des données disponibles. L'intitulé du diplôme présent dans le fichier a engendré la création d'une variable nous permettant de préciser si l'individu est ou non

titulaire d'un titre pédagogique. Cette dernière ne renseigne pas précisément sur la possession du titre requis, mais informe sur le caractère pédagogique ou non de la formation suivie. De plus, la finalité du diplôme principal ainsi que le niveau du diplôme le plus élevé ont également fait l'objet de la création de deux variables spécifiques ;

- Une variable relative à l'âge lors de l'entrée en fonction a été constituée en croisant, d'une part, la date de naissance et, d'autre part, la date d'entrée en fonction ;
- Des variables mentionnant le nombre d'établissements, de niveaux d'enseignement, de pouvoirs organisateurs et de réseaux d'enseignement ont été construites au départ des données disponibles. Elles ne rendent pas compte du caractère simultané ou successif de ces insertions multiples, mais nous permettent de comparer les profils et les parcours professionnels des individus insérés dans une seule entité avec celles des enseignants ayant été amenés à cumuler, de manière simultanée ou successive, plusieurs établissements, voire plusieurs niveaux d'enseignement, plusieurs pouvoirs organisateurs et plusieurs réseaux d'enseignement ;
- Une variable indiquant si le membre du personnel a pu bénéficier d'une activité continue ou s'il a été contraint d'alterner les périodes de travail et de chômage a été établie sur la base des données disponibles.

4.2.3 La procédure de sélection des enseignants débutants

La base de données transmise par l'administration et décrite ci-dessus intègre donc tous les individus ayant travaillé⁴⁰ au moins une journée entre le 1^{er} janvier 2005 et le 31 décembre 2011, dans l'enseignement fondamental ou secondaire organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles, que ce soit dans des fonctions d'enseignement, de direction ou d'auxiliaire. 145.555 individus différents répondent à ces critères. Dans cet ensemble, les membres du personnel débutants sont ceux dont le premier enregistrement dans la base de données des personnels de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles a été effectué entre le 1^{er} septembre 2005 et le 31 août 2011. Ce sous-ensemble compte 34.589 individus et représente 23,8 % de

⁴⁰ C'est-à-dire ayant été au moins un jour « en fonction ». Sont donc exclus tous les membres du personnel qui, entre le 1^{er} janvier 2005 et le 31 décembre 2011 auraient été dans la base de données sans être aucun jour en fonction (parce que, par exemple, exclusivement enregistrés durant cette période comme étant malades, en mission, en congé de maternité, en congé pour convenance personnelle ou en disposition précédent la pension de retraite).

l'ensemble de la population observable dans la base de données. Les 110.966 autres membres du personnel figurant dans cette dernière sont qualifiés de chevronnés. En outre, parmi les membres du personnel débutants, une sélection supplémentaire a été opérée en ne retenant que les débutants ayant exclusivement occupé des fonctions enseignantes durant les années scolaires 2005-2006 à 2010-2011. Cela signifie que les individus ayant exclusivement exercé des fonctions d'auxiliaire ou de direction (3.895 individus⁴¹, soit 11,3 % des débutants), mais aussi ceux ayant combiné l'une de ces fonctions avec celle d'enseignant (1.615 personnes⁴², soit 4,7 % des débutants) ne sont pas pris en considération. La population de débutants exclusivement affectée à des tâches d'enseignement compte donc 29.079 individus⁴³.

Tableau 2 : la population des enseignants débutants faisant l'objet de l'étude

| | Effectif | Part dans la base de données | Part dans la population des débutants |
|--|----------|------------------------------|---------------------------------------|
| Membres du personnel de la base de données | 145.555 | 100,0 % | |
| Membres du personnel chevronnés | 110.966 | 76,2 % | |
| Membres du personnel débutants ayant commencé leur carrière entre le 1 ^{er} septembre 2005 et le 31 août 2011 | 34.589 | 23,8 % | 100,0 % |
| Membres du personnel débutants ayant presté au moins un jour comme enseignants | 30.694 | 27,7 % | 88,7 % |
| Membres du personnel débutants ayant presté exclusivement comme enseignants | 29.079 | 26,2 % | 84,1 % |

La population d'enseignants débutants est constituée de six cohortes. Chacune d'entre elles regroupe l'ensemble des enseignants ayant été pour la première fois enregistrés dans la base de données entre le 1^{er} septembre et le 31 août d'une année scolaire. Une première cohorte rassemble, dès lors, les enseignants entrés au cours de l'année scolaire 2005-2006 tandis qu'une deuxième regroupe ceux entrés en 2006-2007, et ainsi de suite jusqu'à la sixième cohorte qui réunit les enseignants entrés en 2010-2011. Les bornes

⁴¹ 34.589 moins 30.694.

⁴² 30.694 moins 29.079.

⁴³ Pour les analyses relatives aux sorties précoces de la profession, il n'a pas été tenu compte des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011. La population étudiée est, dès lors, composée de 19.196 enseignants.

temporelles de la base de données ne nous permettent de suivre cette dernière cohorte que durant une année scolaire alors que la plus ancienne peut l'être sur six ans et les autres sur des durées intermédiaires. Ce constat est illustré par le tableau 3.

Tableau 3 : les cohortes d'enseignants débutants analysées dans le cadre de la recherche

| Année d'entrée | Temps écoulé depuis leur entrée | | | | | |
|----------------|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1re année | 2e année | 3e année | 4e année | 5e année | 6e année |
| 2005-2006 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 |
| 2006-2007 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | |
| 2007-2008 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | | |
| 2008-2009 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | | | |
| 2009-2010 | 2009-2010 | 2010-2011 | | | | |
| 2010-2011 | 2010-2011 | | | | | |

Note de lecture : Les années scolaires mentionnées dans la première colonne servent à désigner chaque cohorte (cohorte 2005-2006, etc.). Les années mentionnées dans la première ligne servent à désigner les 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années de noviciat. Les années renseignées au cœur du tableau sont les années scolaires au cours desquelles une cohorte entrée au cours d'une année scolaire donnée se trouve dans sa X^e année de noviciat.

Dans le cadre de l'étude des données quantitatives, il sera convenu de dire qu'un enseignant est dans sa première année de noviciat tout au long de l'année scolaire durant laquelle il a été enregistré pour la première fois dans la base de données. Il est ensuite possible de le suivre au cours des autres années de noviciat, en ayant cependant à l'esprit que cette notion ne correspond pas à celle d'ancienneté puisque le compteur des années de noviciat continue à tourner même si le membre du personnel interrompt temporairement sa carrière d'enseignant. Une lecture verticale du tableau 3 indique que la description des différentes années de noviciat est fondée sur un nombre variable de cohortes : la première année de noviciat peut être documentée sur la base de six cohortes, la deuxième sur la base de cinq cohortes, la troisième sur la base de quatre cohortes, la quatrième sur la base de trois cohortes, la cinquième sur la base de deux cohortes et la sixième sur

la base d'une cohorte. Ceci étant, les analyses des parcours professionnels des enseignants débutants se limiteront aux cinq premières années de noviciat. Le choix de cette durée n'est pas purement arbitraire puisqu'il fait notamment écho à l'évolution croissante de la proportion d'enseignants nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) et, pouvant, par conséquent, être considérés comme stabilisés professionnellement.

En outre, le nombre d'enseignants débutants répondant aux critères définis ci-dessus est relativement stable d'une cohorte à l'autre. En effet, les effectifs de départ d'une cohorte (le total des individus ayant travaillé au moins un jour durant la première année de noviciat) sont relativement stables au cours de la période étudiée : comme le montre le tableau 4, le nombre de débutants oscille entre 4.695 et 5.019, soit entre les indices 100 et 107.

Tableau 4 : effectif d'enseignants débutants selon l'année scolaire d'entrée dans la profession

| Année scolaire | Effectif |
|-----------------------|-----------------|
| 2005-2006 | 4.872 |
| 2006-2007 | 4.746 |
| 2007-2008 | 4.883 |
| 2008-2009 | 4.695 |
| 2009-2010 | 5.019 |
| 2010-2011 | 4.864 |
| Total | 29.079 |

4.2.4 L'analyse des données

Nous avons approfondi la base de données portant sur la population enseignante afin de réaliser des analyses statistiques univariées (étude d'une variable), bivariées (étude conjointe de deux variables) et multivariées (étude conjointe de plus de deux variables) destinées à étudier les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants ayant travaillé au moins un jour dans un établissement situé en Fédération Wallonie-Bruxelles entre le 1^{er} septembre 2005 et le 31 août 2011. Les logiciels d'analyse quantitative Excel, SPSS et SAS ont été mobilisés en vue de mettre en exergue le moment et les conditions d'entrée dans la carrière, les conditions d'emploi en début de carrière ainsi que les critères associés au risque de sortie

précoce de la profession⁴⁴. Il est à noter qu'étant donné que toutes les analyses statistiques portent sur la population susdécrite – et non sur un échantillon –, l'évaluation de la significativité statistique des résultats obtenus (calculée à l'aide de la p-valeur) n'est pas requise. En outre, en ce qui concerne les analyses multivariées, elles consistent plus spécifiquement dans des régressions logistiques (avec calcul d'odds ratios – OR) visant à évaluer l'influence conjointe d'un ensemble de variables (individuelles, et liées au contexte du travail ainsi qu'aux conditions d'emploi) sur le risque de sortie de la profession. Elles nous permettent, dès lors, de prédire la probabilité d'occurrence d'un événement (la sortie de la profession) plutôt que celle d'un autre événement (la permanence dans la profession).

4.3 Une étude de données qualitatives

Par l'intermédiaire de la troisième étude empirique, de nature qualitative, nous visons à mettre en lumière la manière par laquelle la régulation en vigueur est vécue par les différents acteurs interrogés et fait l'objet d'une appropriation sur le terrain dans le cadre des opérations de gestion des carrières enseignantes et ce, tant en situation « ordinaire » que dans un contexte de déficit d'enseignants disposant des qualifications professionnelles requises sur certains segments des marchés du travail étudiés. Nous apportons, par là même, des éléments de réponse supplémentaires aux deux questions de recherche et contribuons, par conséquent, à mettre en évidence comment, en Belgique francophone, d'une part, le groupe professionnel enseignant et les frontières structurant ses marchés du travail ont été institués et ont évolué et, d'autre part, l'impact de la régulation que ces dernières induisent sur les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants.

Cette étude repose sur des entretiens semi-directifs réalisés, entre mars et septembre 2014, auprès de trente-huit acteurs se côtoyant sur les marchés du

⁴⁴ L'étude des sorties précoces de la profession s'appuie exclusivement sur les variables disponibles dans le cadre de l'analyse des données quantitatives. En effet, seuls des enseignants toujours en poste ont été interrogés dans le cadre de l'étude des données qualitatives. Ce choix méthodologique ne nous a donc pas permis de disposer de données biographiques nous permettant d'identifier les parcours professionnels des individus ayant quitté précocement la profession ainsi que les facteurs ayant conduit à cette décision.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

travail des professeurs de cours généraux exerçant dans neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire à Bruxelles.

4.3.1 Les professeurs de cours généraux dans le niveau secondaire : un groupe pertinent

Nous expliquons la sélection de l'enseignement secondaire par la variété de profils d'enseignants présents au sein de ce niveau d'enseignement. En effet, dans l'enseignement fondamental, seuls les instituteurs (maternel et primaire) et quelques professeurs dispensant des cours spéciaux (tels que les cours philosophiques, les cours d'éducation physique et les cours artistiques) se côtoient. Quant au choix d'étudier les professeurs de cours généraux, nous le justifions triplement. Premièrement, la dispense de ces matières est assurée tant dans le niveau inférieur (première, deuxième et troisième années) que dans le niveau supérieur (quatrième, cinquième, sixième et septième années) de l'enseignement secondaire, ainsi que, pour la majorité d'entre eux, dans les quatre formes d'enseignement secondaire (général, technique, professionnel et artistique). Deuxièmement, certains cours généraux se caractérisent par une pléthore d'enseignants disposant du titre requis pour les dispenser alors que d'autres sont liés à des fonctions administrativement déclarées en pénurie. Troisièmement, cette catégorie d'enseignants englobe des sous-catégories aux profils variés, lesquelles vivent des réalités professionnelles parfois très différentes, et présentent des conditions d'entrée dans la carrière et des parcours professionnels diversifiés. Les professeurs de cours généraux dispensent l'une ou plusieurs des matières suivantes⁴⁵ :

- Mathématiques ;
- Français – langue maternelle ;
- Français – langue étrangère ;
- Histoire, géographie et étude du milieu ;
- Langues modernes (anglais, néerlandais, allemand, espagnol, italien, arabe, russe, etc.) ;
- Langues anciennes (latin et grec) ;
- Sciences naturelles (chimie, biologie et physique) ;
- Sciences économiques, humaines et sociales ;
- Informatique.

⁴⁵ Toutes ces disciplines sont représentées parmi les enseignants composant l'échantillon, à l'exception de l'informatique.

Les professeurs de cours philosophiques, de cours d'éducation physique, de cours artistiques et de cours techniques et de pratique professionnelle ne sont, dès lors, pas pris en compte dans l'étude des données qualitatives.

4.3.2 Bruxelles : un espace territorial pertinent

Nous avons pris la décision de réaliser les entretiens au sein de l'espace local propre à Bruxelles pour deux raisons principales : sa forte concentration d'établissements secondaires et son importante croissance démographique.

A. Un espace territorial présentant une forte concentration d'établissements secondaires

De manière nettement plus marquée que dans les autres provinces belges, et quel que soit le niveau d'enseignement, les établissements d'enseignement Bruxellois présentent la particularité d'accueillir la large majorité des enfants et des adolescents domiciliés au sein de la Région bruxelloise, mais également un nombre non négligeable d'élèves et d'étudiants résidant à l'extérieur de la capitale. A ce titre, dans l'enseignement secondaire⁴⁶, au cours de l'année scolaire 2016-2017, 13 % des élèves scolarisés à Bruxelles n'y étaient pas domiciliés. Or, à l'inverse, moins de 4 % des élèves domiciliés dans la Région bruxelloise étaient scolarisés au sein d'un établissement situé en Wallonie ou en Flandre. Cette spécificité engendre des besoins importants en termes d'infrastructures scolaires⁴⁷.

Tableau 5 : nombre d'établissements secondaires ordinaires et de CEFA francophones à Bruxelles

| Année scolaire | Etablissements secondaires ordinaires | CEFA |
|----------------|---------------------------------------|------|
| 2009-2010 | 106 | 5 |
| 2010-2011 | 106 | 5 |
| 2011-2012 | 105 | 5 |
| 2012-2013 | 107 | 5 |
| 2013-2014 | 107 | 5 |
| 2014-2015 | 109 | 5 |
| 2015-2016 | 110 | 5 |
| 2016-2017 | 110 | 5 |

Source : Institut Bruxellois de Statistiques et d'Analyse (IBSA).

⁴⁶ Hors enseignement spécialisé et secondaire en alternance (CEFA).

⁴⁷ Ibsa.brussels/

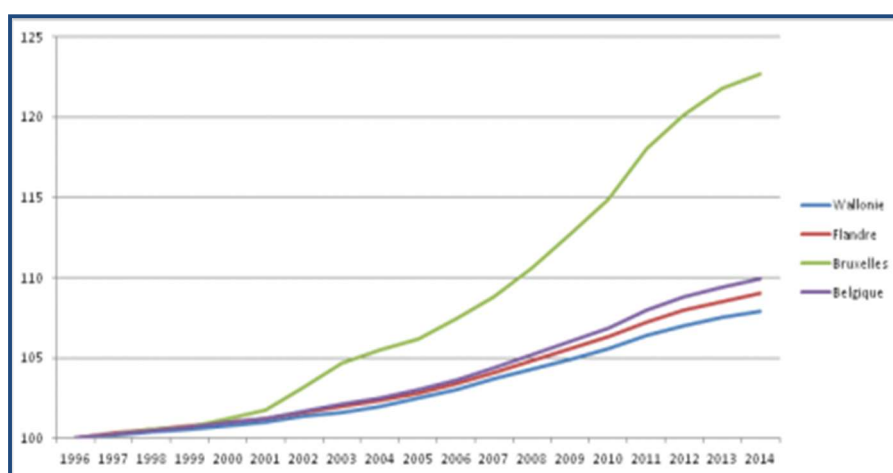
Cet espace territorial présente la concentration la plus importante d'établissements d'enseignement au kilomètre carré (km²) de Belgique avec, lors de l'année scolaire 2016-2017, 110 établissements d'enseignement secondaire ordinaire et 5 Centres d'Education et de Formation en Alternance (CEFA) répartis sur une superficie de 161,38 km². En effet, bien qu'il ne constitue qu'un pourcent de la superficie de la Fédération Wallonie-Bruxelles (16.151 km²), il comptabilise plus d'un cinquième de son offre d'établissements disponibles au sein de ce niveau d'enseignement (36 dans la province de Brabant Wallon, 145 dans la province de Hainaut, 107 dans la province de Liège, 62 dans la province de Namur et 39 dans la province de Luxembourg⁴⁸).

Enfin, quel que soit le niveau d'enseignement, Bruxelles-Capitale constitue la région belge présentant la diversité socio-économique d'établissements la plus marquée. Ainsi, tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, des établissements très favorisés côtoient des établissements très défavorisés sur un territoire restreint (Janssens et al., 2009).

B. Un espace territorial présentant une forte croissance démographique

Le tableau 5 met en exergue qu'entre les années scolaires 2009-2010 et 2016-2017, le nombre d'établissements d'enseignement secondaire bruxellois est passé de 111 à 115. Cet élargissement de l'infrastructure disponible devrait se poursuivre au cours des prochaines décennies afin de répondre à la croissance démographique qui caractérise la capitale. En effet, si les Régions wallonne et flamande ont connu une augmentation de leur nombre d'habitants de l'ordre 8 % entre 1996 et 2014, au sein de la Région bruxelloise, sur cette même période, la population a augmenté de plus de 20 %.

⁴⁸ www.enseignement.be



Source : Institut Wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique (IWEPS).

Graphique 1 : évolution comparée de la population à Bruxelles, en Wallonie et en Flandre (en indice)

Cette croissance démographique globale a pour corollaire une augmentation du nombre d'adolescents en âge d'être scolarisés dans l'enseignement secondaire sur ce territoire. Ainsi, entre les années scolaires 2009-2010 et 2014-2015, le nombre d'élèves inscrits au sein d'établissements francophones de ce niveau à Bruxelles est passé de 75.549 à 80.252, indiquant un accroissement de plus de 6 % sur la période (IBSA, 2017).

Tableau 6 : nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire francophone à Bruxelles

| Année scolaire | Elèves inscrits dans l'enseignement secondaire francophone à Bruxelles |
|----------------|--|
| 2009-2010 | 75.549 |
| 2010-2011 | 76.295 |
| 2011-2012 | 77.563 |
| 2012-2013 | 78.610 |
| 2013-2014 | 79.671 |
| 2014-2015 | 80.252 |

Source : Institut Bruxellois de Statistiques et d'Analyse (IBSA).

Le tableau 6 révèle une augmentation constante du nombre d'élèves sur le territoire depuis l'année scolaire 2009-2010. Elle se couple à la création de quatre établissements d'enseignement secondaire francophone au cours de la dernière décennie. Cet investissement en termes d'infrastructures est toutefois insuffisant, de nombreuses structures scolaires étant saturées. A ce titre, si,

actuellement, ce phénomène affecte plus spécifiquement l'enseignement fondamental, les analyses prospectives mettent en exergue sa très probable généralisation à tout l'enseignement obligatoire bruxellois au cours des prochaines années. En effet, dans le niveau secondaire, une augmentation de 16.249 élèves, soit 20 %, est estimée entre les années scolaires 2014-2015 et 2024-2025 (IBSA, 2017). Dès lors, afin d'accueillir ce défi démographique dans les meilleures conditions, plus d'une dizaine d'établissements d'une capacité d'un millier d'élèves devraient voir le jour au cours de la prochaine décennie.

A ce titre, il est à noter que dès 2005, ce contexte de croissance démographique, et, conséquemment, l'impossibilité pour des familles de plus en plus nombreuses de voir leur enfant intégrer l'établissement d'enseignement secondaire de leur choix faute de places disponibles, sont à l'origine d'une volonté politique de régulation des inscriptions au sein de ce niveau d'enseignement. Ainsi, en prenant en compte le risque de pénurie des places disponibles dans certains établissements d'enseignement secondaire étant donné le contexte de forte croissance démographique, le décret du 18 mars 2010 modifiant le décret « missions » en ce qui concerne les inscriptions en première année du secondaire tend à éviter une exacerbation de la ségrégation scolaire en instaurant une égalité de traitement dans le processus d'inscription scolaire. Bien qu'au cœur de nombreux débats et toujours controversé, il précise que les demandes d'inscriptions sont centralisées à l'aide d'un formulaire unique, et que les places disponibles sont attribuées selon divers critères, le principal étant celui de la proximité géographique entre le lieu de domicile et le lieu de scolarité. Afin de développer la mixité sociale, au sein de chaque établissement, un quota de places doit, en outre, être réservé aux élèves provenant d'un établissement d'enseignement fondamental à indice socio-économique faible (ISEF).

4.3.3 L'échantillon d'établissements d'enseignement secondaire

L'échantillon étudié se compose de neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire liés aux trois réseaux d'enseignement. Tous ont répondu favorablement à une lettre de sollicitation envoyée à

l'automne 2013⁴⁹ (voir annexe 3). Plus précisément, deux établissements appartiennent au réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, trois établissements se rattachent au réseau officiel subventionné et quatre établissements dépendent du réseau libre subventionné. Nous les avons, en outre, sélectionnés sur la base des cinq critères suivants :

- L'indice socio-économique : d'extrêmement défavorisé (1/20) à extrêmement favorisé (19/20) ;
- Le(s) type(s) d'enseignement dispensé(s) : enseignement de transition et enseignement de qualification ;
- La taille de l'établissement : entre 647 et 1.697 élèves scolarisés au sein de l'établissement au cours de l'année scolaire 2007-2008 ;
- Le pourcentage d'enseignants débutants : entre 36,8 % et 67,2 % d'enseignants de cours généraux professant au sein de l'établissement et ayant moins de cinq ans d'ancienneté au cours de la période observée ;
- Le turnover annuel : entre 10,84 % et 22,02 % de turnover annuel des enseignants de cours généraux professant au sein de l'établissement au cours de la période observée.

La prise en considération de ces critères de sélection avait pour objectif de disposer, au sein de chaque réseau d'enseignement, d'établissements contrastés en termes d'indice socio-économique, de type(s) d'enseignement dispensé(s), de taille, de pourcentage d'enseignants débutants et de turnover annuel. Aussi, dans le réseau libre subventionné, les établissements sélectionnés sont regroupés au sein de trois Centres d'Enseignement Secondaire (CES). Ces derniers, au nombre de dix sur le territoire de Bruxelles-Capitale, constituent des entités administratives regroupant entre quatre et huit établissements d'enseignement secondaire et jouent un rôle dans le processus de gestion des carrières enseignantes. Par ailleurs, les établissements retenus se situent sur six communes bruxelloises, à savoir Bruxelles-Ville (1000), Schaerbeek (1030), Etterbeek (1040), Anderlecht (1070), Molenbeek-Saint-Jean (1080) et Koekelberg (1081).

⁴⁹ Il était initialement statué que dix établissements constitueraient l'échantillon. Cependant, malgré son accord de principe à la suite du courrier explicitant les principaux objectifs de la recherche, la direction de l'Institut du Destin, un établissement appartenant au réseau libre subventionné, n'a jamais répondu favorablement aux différentes sollicitations envoyées dans le but de l'interviewer et, par la suite, de rencontrer deux enseignants ainsi que le responsable du pouvoir organisateur.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

Les données développées ci-après reprennent les cinq critères de sélection des établissements, réseau d'enseignement par réseau d'enseignement, et émanent de la base de données relative aux personnels enseignants présentée dans le point dédié à l'étude des données quantitatives.

A. Au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

- Athénée Royal Jean-Claude Passeron

| | |
|--|---------------------------------------|
| Indice socio-économique | 13/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général et technique de qualification |
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | +/- 1.100 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 52,00 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 10,84 % |

- Athénée Royal Karl Marx

| | |
|--|------------|
| Indice socio-économique | 3a/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général |
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | 671 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 62,20 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 18,30 % |

B. Au sein du réseau officiel subventionné (pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles)

- Athénée Pierre Bourdieu

| | |
|--|------------|
| Indice socio-économique | 9/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général |
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | 659 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 44,80 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 14,02 % |

- Institut Max Weber

| | |
|--|----------------------------|
| Indice socio-économique | 1/20 |
| Type(s) d'enseignement | Technique et professionnel |
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | 946 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 50,50 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 21,62 % |

- Lycée Emile Durkheim

| | |
|--|------------|
| Indice socio-économique | 15/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général |
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | 933 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 36,80 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 19,31 % |

C. Au sein du réseau libre subventionné

- Institut des Contemplations

| | |
|--|------------|
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | 647 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 53,80 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 16,38 % |

Implantation 1

| | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Indice socio-économique | 1/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général, technique et professionnel |

Implantation 2

| | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Indice socio-économique | 1/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général, technique et professionnel |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Institut Notre-Dévotion

| | |
|--|------------------------------------|
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | 680 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 56,30 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 12,00 % |
| <u>Implantation 1</u> | |
| Indice socio-économique | 1/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général et technique de transition |
| <u>Implantation 2</u> | |
| Indice socio-économique | 1/20 |
| Type(s) d'enseignement | Professionnel |

- Centre scolaire Sainte-Victoire

| | |
|--|---------------|
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | 1.697 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 43,10 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 11,11 % |
| <u>Implantation 1</u> | |
| Indice socio-économique | 19/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général |
| <u>Implantation 2</u> | |
| Indice socio-économique | 1/20 |
| Type(s) d'enseignement | Professionnel |

- Institut Saint-Maquis

| | |
|--|------------|
| Indice socio-économique | 2/20 |
| Type(s) d'enseignement | Général |
| Taille de l'établissement en 2007-2008 | 847 élèves |
| Pourcentage d'enseignants débutants | 67,20 % |
| Turnover annuel – cours généraux | 22,02 % |

4.3.4 Le recueil des données

A. L'entretien semi-directif

L'enquête par entretien constitue une méthode de recueil des données pertinente pour identifier le « sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs » (Blanchet et Gotman, 2015 : 24). Elle permet, par là même, de mettre en évidence certaines dimensions relatives à l'objet de recherche auxquelles le chercheur n'est pas (ou est difficilement) en mesure de penser spontanément (Blanchet et Gotman, 2015).

Dans le cadre de cette thèse de doctorat, nous avons privilégié l'entretien de type semi-directif, également qualifié d'entretien semi-dirigé. Il permet de guider le répondant tout en lui laissant une marge de liberté dans la formulation de ses réponses, de manière à exprimer sa propre réalité, dans son propre langage, avec ses propres cadres de référence. De plus, cette façon de procéder accorde une certaine aisance au chercheur quant à l'ordre qu'il veut donner à la succession des questions posées. En effet, ses interventions visent essentiellement à recentrer l'entretien sur ses objectifs, afin de relancer la dynamique ou pour inciter le répondant à approfondir certains aspects particulièrement importants des thèmes abordés. Ce type d'entretien peut, dès lors, être considéré comme directif au niveau des thèmes et non directif à l'intérieur des thèmes. Par conséquent, tout en structurant la discussion, il permet un discours non linéaire octroyant une liberté de parole importante au répondant (De Ketele et Roegiers, 2015 ; Godfroid, 2012 ; Van Compenhoudt et Quivy, 2011).

La totalité des entretiens ont été menés par les chercheuses Nouria Ouali et Sandrine Lothaire, ainsi que par Laura Fedullo et Julie Simonini, deux étudiantes inscrites en deuxième années de master en sciences de l'éducation et réalisant leur mémoire sous la direction de Xavier Dumay. Celui-ci, intitulé « Comment se construit la politique des Ressources Humaines d'une organisation dans le cadre d'un marché du travail fermé : le cas du marché bruxellois du travail enseignant », fondait sa partie empirique sur les interviews effectuées dans les établissements appartenant au réseau libre subventionné sélectionnés dans le cadre de la recherche FRFC.

B. La taille du corpus et les acteurs interviewés

Compte tenu de la nature du recueil des informations, la taille du corpus de répondants est plus réduite que l'échantillon ou la population pouvant être identifiée lors d'une enquête par questionnaire. Les informations recueillies dans le cadre d'entretiens sont, en effet « validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence » (Blanchet et Gotman, 2015 : 50).

Ainsi, le recueil des données qualitatives s'est opéré au travers de la réalisation d'entretiens individuels auprès de trente-huit acteurs du champ scolaire (enseignants, chefs d'établissements, acteurs chargés des opérations de gestion des carrières, acteurs institutionnels et représentants syndicaux) en mesure de fournir des informations visant à percevoir finement les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants de cours généraux exerçant au sein d'établissements d'enseignement secondaire situés à Bruxelles-Capitale. Ainsi, nous avons interrogé trois représentants syndicaux ainsi que, pour chacun des établissements sélectionnés, la direction et deux enseignants. Ces derniers devaient obligatoirement être, d'une part, un enseignant débutant ayant moins de cinq années d'ancienneté, possédant le statut de temporaire (temporaire ou temporaire prioritaire) et ayant déjà connu de la mobilité dans un même établissement (en exerçant dans plusieurs degrés d'enseignement ou en dispensant des cours dépendant de plusieurs disciplines) ou en professant dans plusieurs établissements/pouvoirs organisateurs/réseaux d'enseignement et, d'autre part, un enseignant chevronné, ayant au moins cinq années d'ancienneté et nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Nous avons, en outre, obtenu les coordonnées de ces enseignants par l'intermédiaire du chef d'établissement ou, dans une moindre mesure, via un effet de boule de neige⁵⁰, certains enseignants interviewés ayant sollicité la participation de l'un de leurs collègues enseignants. Par ailleurs, étant donné le fonctionnement propre à chaque réseau d'enseignement, nous avons également interrogé des acteurs intermédiaires ainsi que des acteurs institutionnels prenant part au recrutement et/ou au processus de gestion des carrières des enseignants. Plus précisément :

⁵⁰ L'effet boule de neige est une méthode sociologique qui consiste à interroger des personnes que le chercheur n'envisageait de rencontrer au préalable mais qui ont été renseignées lors d'entretiens antérieurs.

- Acteurs syndicaux
 - Interview d'un représentant de la CSC-Enseignement.
 - Interview d'un représentant de la CGSP-Enseignement.
 - Interview d'un représentant du syndicat de l'enseignement libre (SEL-SETCA).

- Au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles
 - Athénée Royal Jean-Claude Passeron
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en philologie romane.
 - Interview d'un enseignant chevronné, nommé et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en philologie romane.

 - Athénée Royal Karl Marx
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en histoire et d'une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) en sciences mathématiques.
 - Interview d'un enseignant chevronné, nommé et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en journalisme et communication.

 - Acteurs intermédiaires et institutionnels
 - Interview d'un désignateur du personnel enseignant exerçant au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il établit, en conformité avec le cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières, la relation entre un emploi propre à une fonction et un candidat potentiel.
 - Interview d'un membre de l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

- Au sein du réseau officiel subventionné
 - Athénée Pierre Bourdieu
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en sciences chimiques.
 - Interview d'un enseignant chevronné, nommé et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en sciences mathématiques.
 - Athénée Max Weber
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) en sciences humaines.
 - Interview d'un enseignant chevronné, nommé et titulaire d'un régentat en français.
 - Athénée Emile Durkheim
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une licence en biologie.
 - Interview d'un enseignant chevronné, nommé et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en sciences mathématiques.
 - Acteurs intermédiaires et institutionnels
 - Interview d'un Inspecteur de l'enseignement de la ville de Bruxelles.
 - Interview d'un membre du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles.
- Au sein du réseau libre subventionné
 - Institut des Contemplations
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une licence en traduction.
 - Interview d'un enseignant chevronné, engagé à titre définitif et titulaire d'un régentat en langues germaniques.
 - Interview du Président du pouvoir organisateur.

- Institut Notre-Dévation
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) en sciences humaines.
 - Interview d'un enseignant chevronné, engagé à titre définitif et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en sciences géographiques.
 - Interview du Président du pouvoir organisateur.
- Institut Sainte-Victoire
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en philologie romane.
 - Interview d'un enseignant chevronné, engagé à titre définitif et titulaire d'un régentat en sciences naturelles.
 - Interview du Président du pouvoir organisateur.
- Institut Saint-Maquis
 - Interview de la direction d'établissement.
 - Interview d'un enseignant débutant, temporaire et titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en sciences géographiques.
 - Interview d'un enseignant chevronné, engagé à titre définitif et titulaire d'un régentat en sciences humaines et en sciences économiques.
 - Interview du Président du pouvoir organisateur.

Ce panel de répondants, constitué à divers niveaux, nous permet d'appréhender la vision particulière à chacun d'entre eux quant aux processus d'entrée dans la carrière et aux parcours professionnels des enseignants et ce, en les incitant à s'exprimer au sujet de leur réalité empirique actuelle et/ou passée. Cependant, il est indéniable qu'un échantillon de trente-huit acteurs n'est pas représentatif. En effet, les réponses obtenues peuvent être influencées par le contexte géographique, professionnel, social ou culturel (Combessie, 2007). Il est donc indispensable de ne pas considérer ce qui sera exposé dans l'analyse qualitative comme étant des généralités, mais bien comme des tendances qui se sont répétées lors des entretiens. De plus, il aurait été pertinent d'élargir la recherche, tant au niveau du nombre d'enseignants

interrogés dans chaque organisation scolaire qu'au niveau du nombre d'établissements sélectionnés sur le territoire géographique investigué. De même, une comparaison des discours développés dans les différents niveaux d'enseignement (enseignements de niveau fondamental et secondaire), ainsi qu'une confrontation des données recueillies à Bruxelles-Capitale avec d'autres villes wallonnes, belges ou étrangères aurait contribué à approfondir les connaissances relatives à l'objet de recherche. Ceci étant, les contraintes temporelles, ainsi que les ressources humaines et techniques limitées mises à disposition ont restreint les possibilités de développement de l'étude des données qualitatives.

C. Les guides d'entretien

La réalisation d'entretiens semi-directifs requiert la rédaction préalable d'un guide d'entretien, aussi qualifié de plan d'entretien. Ce dernier est composé de l'ensemble des thèmes qui seront abordés lors de l'entretien et, éventuellement, des stratégies mobilisées par le chercheur dans le but de maximiser l'information obtenue sur chaque thème (Blanchet et Gotman, 2015 ; Combessie, 2007). Le respect de l'ordre des questions établi dans le guide d'entretien n'est pas obligatoire, le répondant constituant le principal « pilote » de son entretien. Comme son nom l'indique, le guide d'entretien constitue donc un « guide » que le chercheur consultera tout au long de l'entrevue afin de s'assurer que tous les points importants aient bien été abordés (Van Compenhoudt et Quivy, 2011).

Il s'ensuit que dans le cadre de l'étude des données qualitatives, nous avons privilégié un dialogue spontané entre les deux parties, le guide d'entretien constituant un support à son bon déroulement. Les thèmes, systématiquement déclinés en questions, étaient, en effet, destinés à orienter le débat mais n'empiétaient aucunement sur une discussion moins formatée avec les répondants désireux de faire part d'impressions plus générales portant sur la thématique de recherche.

- Quatre guides d'entretien

Etant données les diverses positions occupées par ces différents acteurs sur la scène scolaire, nous avons élaboré quatre guides d'entretien. Tous quatre visent à rendre les interviews les plus cohérentes et les plus complètes possibles, et à faciliter la comparabilité entre elles afin de pouvoir confronter les informations recueillies. Le premier s'adresse aux enseignants débutants, le second est destiné aux enseignants chevronnés, le troisième concerne les

chefs d'établissements ainsi que les membres des pouvoirs organisateurs et le quatrième vise les acteurs institutionnels et syndicaux (voir annexe 4). Les deux guides d'entretien à destination des enseignants (débutants et chevronnés) comprennent trois catégories de questions principales relatives au profil socio-démographique, à la situation précédant l'entrée dans la carrière enseignante et au parcours au sein de la profession. Aussi, les enseignants débutants ont été interrogés sur une quatrième catégorie de questions portant sur leurs perspectives de carrière. Ensuite, les directions d'établissements et les représentants des pouvoirs organisateurs ont été, quant à eux, interrogés sur six catégories de questions, à savoir le processus de recrutement des enseignants mobilisé dans l'établissement/le pouvoir organisateur, la procédure d'attraction du candidat, les dispositifs de jugement développés afin d'évaluer la qualité des candidats, la position de l'établissement/du pouvoir organisateur sur le marché, la perception de la législation en vigueur et l'impact de la pénurie sur les pratiques opérées. Enfin, le guide d'entretien destiné aux acteurs institutionnels et syndicaux est axé sur six catégories centrales de questions portant sur la conception des marchés du travail des enseignants, l'adéquation entre l'offre et la demande de travail sur ce même marché, la gestion des emplois et des carrières enseignants au sein des différents réseaux d'enseignement, la perception de la législation en vigueur, les processus de recrutement et d'évolution dans la carrière au sein des trois réseaux d'enseignement, et l'impact de la situation de pénurie administrativement déclarée sur les pratiques opérées.

Il est à noter que si chacune des grandes catégories de questions suscitées a été prise en considération dans l'analyse des entretiens, certaines questions spécifiques les composant n'ont pas fait l'objet d'un approfondissement dans le cadre de ce travail doctoral. Elles étaient, en effet, utiles à la réalisation de la recherche FRFC mais s'éloignaient de la problématique de recherche spécifiquement développée dans la présente thèse de doctorat.

- Le test des guides d'entretien

Les guides d'entretien ont été testés en 2011 auprès de chaque catégorie d'acteurs interrogés. Ayant été réalisée avant la sélection définitive des établissements constituant l'échantillon étudié, cette précaution méthodologique a été opérée auprès d'acteurs différents de ceux sollicités pour l'enquête définitive. Leurs établissements/pouvoirs organisateurs d'appartenance étaient, en effet, différents de ceux sélectionnés ultérieurement, mais ils répondaient néanmoins à l'ensemble des critères

retenus. Dès lors, ce premier contact avec le terrain a permis aux chercheurs de se familiariser avec la structure des guides d'entretiens et de tester la pertinence des questions posées en vue de conduire au perfectionnement de certaines d'entre elles. Ainsi, certaines questions se sont révélées peu utiles ou peu adéquates à la recherche, de même que d'autres ont dû être reformulées, simplifiées ou rédigées afin d'assurer un recouvrement de toutes les dimensions que revêt l'objet de recherche, ainsi qu'une compréhension de chaque question par l'ensemble des répondants.

D. Le contact avec les acteurs interviewés

- La prise de contact avec les acteurs interviewés

Dans un premier temps, la stratégie développée visait à contacter les représentants syndicaux, les acteurs institutionnels et dix chefs d'établissements par courrier électronique. Ce dernier décrivait les principaux objectifs de la recherche FRFC, précisait les spécificités de l'étude des données qualitatives, garantissait l'anonymat et sollicitait leur participation. Les directions d'établissements étaient aussi invitées à solliciter la participation à l'enquête de deux enseignants (un débutant et un chevronné) et, le cas échéant, d'acteurs intermédiaires. A l'exception de l'Institut du Destin, tous les établissements scolaires contactés ont répondu relativement rapidement et favorablement à la requête. En ce qui concerne l'Institut du Destin, bien que la direction ait marqué son accord, les impératifs liés à la gestion quotidienne de l'établissement ne lui ont pas permis de dégager du temps afin de participer à la recherche. Cette organisation scolaire n'a, dès lors, pas été incluse dans l'analyse qualitative, portant le nombre d'établissements intégrés dans l'échantillon à neuf.

Une fois l'e-mail d'acceptation de participation à la recherche reçu, un appel téléphonique destiné à préciser les objectifs de l'entretien et à convenir d'un rendez-vous était réalisé. A l'exception des acteurs syndicaux et institutionnels, le sommet hiérarchique de l'établissement a, par conséquent, constitué la principale voie d'entrée dans chacune des organisations scolaires investiguées. A l'issue de ces premiers entretiens, les directions d'établissements transmettaient alors les coordonnées des interviewés potentiels répondant aux critères de sélection susmentionnés. La démarche opérée avec ces acteurs était alors identique à celle suivie avec les chefs d'établissements. Il est à noter que tous les acteurs interrogés ont marqué leur accord au sujet de l'enregistrement audio de l'entretien, ainsi que pour la retranscription ultérieure de ce dernier.

- Le rapport social entre chercheur et répondant

Tout travail à caractère scientifique génère la nécessité d'objectiver le rapport entre le chercheur et le sujet étudié afin que ce dernier prenne conscience de la subjectivité inhérente à sa position dans la recherche. Dans le cadre du projet collectif, comme expliqué précédemment, quatre chercheuses se sont réparties le travail de collecte des données qualitatives. Bien que les guides d'entretien utilisés nous permettaient de circonscrire le déroulement des entretiens menés auprès des différents acteurs, la formulation des questions posées ainsi que l'interaction avec les répondants étaient inévitablement liées à l'individualité de chacune d'entre elles. De plus, les différentes catégories d'acteurs ne percevaient pas la situation d'entretien de manière identique de par leurs positions professionnelles ainsi que leurs représentations individuelles de l'enquête pour laquelle leur témoignage a été sollicité.

Ceci étant, il s'est révélé que la répartition du travail entre les quatre chercheuses n'avait eu qu'un impact mineur sur le matériau recueilli, et que les informations obtenues auprès de chaque catégorie d'acteurs étaient comparables. Par ailleurs, étant donné que le projet de recherche collectif spécifiait qu'au sein de chaque établissement sélectionné, la direction et – lorsqu'ils prennent activement part au processus de recrutement des enseignants ou qu'ils occupent une position stratégique dans la compréhension du fonctionnement du marché du travail sur lequel ils évoluent – un membre du pouvoir organisateur et/ou un ou plusieurs acteur(s) institutionnel(s) soi(en)t interrogé(s), cet échantillon de répondants s'est constitué de par le poste occupé par chacun d'entre eux. Quant aux enseignants, ils ont, pour la plupart, été renseignés par la direction de l'établissement. A ce titre, il apparaît que les enseignants interrogés font souvent partie des plus impliqués dans la vie de l'établissement au sein duquel ils travaillent et/ou dans la défense de la profession, et ne manifestent pas explicitement de projets professionnels extérieurs au secteur de l'enseignement. Cependant, l'échantillon d'enseignants s'est révélé être très diversifié au point de vue du sexe, de l'âge, du diplôme, de la discipline enseignée et du parcours professionnel antérieur.

En outre, en ce qui concerne le rapport entre l'enquêteur et l'enquêté, bien que, étant donné le statut professionnel de chacun d'entre eux, il n'existe pas de distance sociale importante entre le chercheur et les quatre catégories de répondants, une dissymétrie s'opère de par la position occupée par chaque individu. De plus, les interactions sociales ne sont pas neutres et dépendent du

sexe, de l'âge et du milieu social de l'interlocuteur (Combessie, 2007). Ainsi, comme l'explique Pierre Bourdieu (1993), le chercheur institue les règles du jeu en sollicitant l'entretien et en se fixant des objectifs souvent peu explicites pour le répondant. Il est, par conséquent, important de réduire cette dissymétrie. Les chefs d'établissements, les membres de pouvoirs organisateurs, les acteurs institutionnels et les acteurs syndicaux percevaient aisément les objectifs de l'interview, les positions professionnelles qu'ils occupent les amenant régulièrement à être interrogés par des acteurs des sphères académique, politique ou médiatique, ou à prendre la parole face à des publics divers. Les enseignants, quant à eux, paraissaient, pour la plupart, moins à l'aise face à la situation de l'entretien, et nécessitaient une mise en confiance. Leurs craintes s'évanouissaient cependant au bout de quelques minutes d'entretien et les réponses aux questions posées devenaient de plus en plus fluides et spontanées. De plus, nombreux sont ceux qui nous ont remercié en fin d'entretien en précisant que les questions posées leur avaient permis de réfléchir sur leur parcours professionnel et de prendre de la distance par rapport à leur situation d'enseignant. De même, plusieurs d'entre eux nous ont demandé, lors de l'entretien ou ultérieurement, s'il était possible de leur transmettre les résultats de la recherche.

E. L'analyse du matériau

En réalisant l'étude des données qualitatives, nous poursuivions un double objectif. D'une part, mettre l'ancrage théorique développé dans la première partie de cette recherche doctorale à l'épreuve de la réalité du terrain. En effet, le choix des catégories de répondants a été opéré en vue d'obtenir l'opinion d'acteurs de l'enseignement et des organisations syndicales en mesure d'éclairer, à travers leurs diverses fonctions professionnelles, sur les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels s'observant sur les marchés du travail des enseignants de cours généraux au sein de neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire à Bruxelles. D'autre part, transcender le cadre théorique. Ces entretiens devaient faire surgir des informations qui n'avaient été ni abordées précédemment, ni pensées lors de l'élaboration des principales questions posées au cours des interviews, mais qui pouvaient constituer un riche matériau dans la compréhension des processus présidant à la gestion des carrières enseignantes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par conséquent, comme le développent Stéphane Beaud et Florence Weber (1998), la discussion se voulait instructive pour les deux parties.

Nous avons, plus exactement, réalisé une analyse thématique telle que décrite par Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012). Ce type d'analyse réside dans l'identification de thèmes permettant de résumer et de traiter un corpus (grille d'analyse en annexe 5). Deux fonctions principales peuvent lui être attribuées : le repérage (des thèmes figurant dans le corpus et pertinents dans le cadre de la recherche) et la documentation (élaborer un arbre thématique permettant de visualiser des parallèles, similitudes ou oppositions entre les thèmes). Dans le cadre de ce travail doctoral, après avoir retranscrit l'ensemble du corpus, nous avons privilégié une thématisation « séquenciée » manuelle destinée à construire l'arbre thématique. La première étape d'analyse des entretiens a consisté dans une lecture superficielle des interviews réalisées auprès de chaque catégorie d'acteurs interrogés. Ce premier aperçu avait pour but de prendre connaissance de l'ensemble du matériau qualitatif à disposition et de mettre en exergue les thématiques centrales développées ultérieurement. Ensuite, un premier entretien a été utilisé comme point de départ pour construire toutes les catégories qui permettent une analyse fine, les autres entretiens ayant servi à compléter et à adapter l'arbre thématique en cours de construction. L'analyse du corpus a ensuite été réalisée sur la base des extraits d'entretiens sélectionnés et répertoriés.

A travers l'analyse, nous cherchions à mettre en lumière la manière par laquelle les modalités de régulation telles qu'étudiées dans le chapitre portant sur l'étude des données documentaires sont vécues par les différents acteurs interrogés et font l'objet d'une appropriation sur le terrain lors des opérations de gestion des carrières enseignantes et ce, tant en situation « ordinaire » que dans un contexte de déficit d'enseignants pleinement diplômés sur certains segments des marchés du travail étudiés. Plus exactement, nous avons donc pour objectif de confronter les déclarations des acteurs à l'ancrage théorique préalablement présenté, en vue de répondre, ultérieurement, aux questions de recherche. Ceci étant, lors des interviews, les répondants ont abordé des thématiques, parfois innovantes et propres à la Fédération Wallonie-Bruxelles, méritant d'être débattues dans le cadre de la recherche doctorale. Dès lors, l'analyse exposée dans le cadre de l'étude des données qualitatives met en perspective les déclarations des acteurs avec l'ancrage théorique tout en octroyant, conjointement, une place importante à d'autres éléments significatifs mis en évidence lors des entretiens.

5. Conclusion de la méthodologie : articulation entre les trois études empiriques

Trois types de matériaux sont convoqués dans la partie empirique dans le but de répondre aux deux questions de recherche : une étude de données documentaires, une étude de données quantitatives établie au départ d'une base de données administrative et une étude de données qualitatives s'appuyant sur des entretiens semi-directifs réalisés au sein de neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire bruxellois. Tous trois sont complémentaires à la poursuite de l'objectif général visant à identifier *la manière par laquelle, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les frontières structurant les marchés du travail des enseignants – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – ont progressivement été instituées et induisent une régulation impactant tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants.*

**TROISIÈME PARTIE : TRIPLE ÉTUDE
EMPIRIQUE**

TROISIÈME PARTIE

TRIPLE ÉTUDE EMPIRIQUE

INTRODUCTION

A travers cette troisième partie, nous visons à mettre le cadre théorique développé dans la première partie de la thèse de doctorat à l'épreuve des données empiriques et ce, en focalisant l'analyse sur le système éducatif propre à l'enseignement fondamental et secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, en cherchant à répondre aux deux questions de recherche, nous poursuivons l'objectif de comprendre *la manière par laquelle, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les frontières structurant les marchés du travail des enseignants – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – ont progressivement été instituées et induisent une régulation impactant tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants.*

Pour ce faire, nous mobilisons trois études empiriques. La première d'entre elles réside dans une étude de données documentaires de nature socio-historique et cherche à répondre à la première question de recherche. Ainsi, nous considérons que pour comprendre la configuration actuelle du groupe professionnel enseignant et de ses marchés du travail, il est important de prendre en considération les points d'évolution majeurs, fruits, pour la plupart, de mécanismes concurrentiels entre les diverses parties en présence, les ayant progressivement façonnées. Nous mettons, pour ce faire, en exergue que trois voies de structuration significatives se sont entremêlées depuis l'indépendance belge et constituent le fil conducteur de l'étude : le réseau d'enseignement, la qualification professionnelle et le statut administratif. Plus exactement, en nous appuyant sur la sociologie abbottienne (1988, 1995 et 2003) des groupes professionnels, nous les appréhendons à la lumière du concept de frontière, étant donné qu'elles sont au cœur de la définition des modalités de régulation du groupe professionnel enseignant et des marchés du travail sur lesquels il évolue. Ces trois frontières ne sont toutefois pas figées. Elles sont au centre de processus de construction, de déconstruction et de reconstruction permanents soutenus par les différents acteurs impliqués et peuvent évoluer de manière conjointe ou indépendante. Nous développons,

pour ce faire, une approche processuelle visant à identifier les acteurs, les enjeux et les mécanismes institutionnels les ayant peu à peu structurés.

A travers la deuxième étude empirique, fondée sur des données quantitatives, nous nous intéressons à l'impact que peut générer la régulation induite par les frontières susmentionnées sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants et contribuons, par là même, à répondre à la seconde question de recherche. Nous exploitons une base de données administrative traitant de l'ensemble du personnel enseignant ayant travaillé au moins un jour dans l'enseignement fondamental ou secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles entre 2005 et 2011, et au départ de laquelle nous avons sélectionné les enseignants débutants. En prenant appui sur des analyses univariées, bivariées et multivariées, nous adoptons une approche statistique (Demazière, 2018) des parcours professionnels destinée à identifier les positions occupées par des enseignants débutants et cherchons à identifier les facteurs impactant les conditions d'entrée dans la carrière, les parcours professionnels et les parcours de sortie de la profession. Nous nous attachons, par ailleurs, à catégoriser les marchés du travail des enseignants débutants exerçant en Belgique francophone à la lumière des théories des marchés du travail propres aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), aux marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989).

Enfin, dans le cadre de la troisième étude empirique, nous mobilisons une méthodologie de nature qualitative. Sur la base d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de trente-huit acteurs (enseignants, chefs d'établissements, acteurs chargés des opérations de gestion des carrières, acteurs institutionnels et représentants syndicaux) se côtoyant sur les marchés du travail des professeurs de cours généraux travaillant dans neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire à Bruxelles, nous apportons un angle analytique supplémentaire à la réponse apportée aux deux questions de recherche par les études documentaire et quantitative. En utilisant des apports théoriques issus principalement de la sociologie des organisations et de la régulation sociale (Crozier et Friedberg, 1977 ; Reynaud, 1997 et 2003), de l'économie des conventions (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et de l'économie des singularités (Karpik, 2007 et 2009), nous cherchons à approfondir les deux dimensions suivantes : d'une part, comment les modalités de régulation telles qu'étudiées dans le chapitre portant sur l'étude des données documentaires sont vécues par les acteurs interrogés. D'autre part, la manière par laquelle elles font l'objet d'une appropriation sur le terrain

Triple étude empirique

lors des opérations de gestion des carrières enseignantes et ce, tant en situation « ordinaire » que dans un contexte de déficit d'enseignants pleinement diplômés sur certains segments des marchés du travail étudiés.

PREMIER CHAPITRE

Etude socio-historique du processus de construction des trois frontières structurant les marchés du travail des enseignants

Introduction

Dans le cadre de cette première étude empirique, de nature socio-historique et basée sur des données documentaires, nous avons pour objectif d'apporter des éléments de réponse à la première question de recherche. Nous prenons, pour ce faire, appui sur un cadre méthodologique néo-wébérien se rattachant à l'approche abbottienne des groupes professionnels (1988, 1995 et 2003) afin d'identifier les acteurs, les enjeux et les mécanismes institutionnels ayant progressivement structuré le groupe professionnel propre aux enseignants professant en Belgique francophone et les marchés du travail sur lesquels il évolue⁵¹. A la lumière d'une analyse s'appuyant sur des données documentaires, nous détaillons les points d'évolution majeurs, fruits, pour la majorité, de mécanismes concurrentiels entre les diverses parties en présence, ayant conduit, depuis l'indépendance belge, au façonnement des trois frontières les composant : le réseau d'enseignement, la qualification professionnelle et le statut administratif.

Ces cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes fixent les espaces de contrainte et d'autonomie propres à chaque catégorie d'acteurs se côtoyant sur les marchés du travail identifiés. Ils conditionnent, en effet, tant les coordonnées du processus d'appariement entre un candidat à l'enseignement et un employeur – qualificatif attribué au pouvoir organisateur, conformément à la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 – que les parcours professionnels des enseignants une fois la profession intégrée. Ils ne sont cependant pas figés, et sont au cœur de mouvements permanents de construction, de déconstruction et de reconstruction portés par de multiples acteurs afférents aux différents segments du groupe professionnel (enseignants, chefs d'établissements, conseillers pédagogiques, inspecteurs,

⁵¹ Le vocabulaire abbottien étant très spécifique, il ne sera mobilisé en l'état ni dans le cadre de la partie empirique ni dans la discussion conclusive de la thèse de doctorat. En effet, son usage engendrerait une césure trop importante entre le vocabulaire adopté dans l'étude des données documentaires et celui utilisé dans le reste du travail doctoral.

etc.) et à des groupes professionnels voisins. De plus, à l'instar d'autres groupes professionnels rattachés à la fonction publique, les enseignants s'investissent dans un ensemble d'activités dont le périmètre est préalablement défini par l'Etat. Dans ce sens, les acteurs politiques mais aussi, plus tardivement, les porteurs d'intérêts scolaires (Delvaux et Maroy, 2009) tels que les fédérations de pouvoirs organisateurs (les représentantes des employeurs) et les organisations syndicales (les représentantes du groupe professionnel), ont occupé une place centrale lors de l'institutionnalisation graduelle du groupe et demeurent incontournables dans les processus visant à le faire évoluer afin qu'il réponde plus adéquatement aux exigences actuelles du système éducatif et, par là même, aux nouveaux modes de gestion publique soutenant les logiques de l'évaluation et du marché (Maroy, 2008b). Il s'ensuit que l'étude des cadres de régulation qui structurent les frontières propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif sera intégrée à une approche processuelle plus englobante visant à détailler la manière par laquelle elles ont été instituées.

Ainsi, dans la première section, nous détaillons le processus par lequel la liberté d'enseignement instituée par la Constitution belge a conduit à la distinction historique entre l'Ecole chrétienne et l'Ecole laïque et, de manière corollaire, au terme de conflits parfois virulents, à l'adoption de la loi relative au Pacte scolaire le 29 mai 1959. Cette loi est caractéristique d'une démocratie consociative (Dumont, 1999 ; Lijphart, 1969 et 1979 ; Sinardet, 2011) et constitue un compromis accepté par les élites des segments en présence. Elle a pour principes fondateurs la gratuité de l'enseignement obligatoire et la liberté de choix des familles. Cette dernière a longtemps impacté, de manière indirecte, le fonctionnement des marchés du travail des enseignants en établissant des quotas de recrutement au sein de l'enseignement officiel. De plus, elle instaure les fondements d'un système éducatif, pouvant être qualifié de quasi-marché, au sein duquel les décisions des usagers ont une influence centrale sur l'ouverture et sur le succès des établissements (Dupriez et Zachary, 1998).

Au sein de la deuxième section, nous approfondissons le processus de structuration de la frontière propre à la qualification professionnelle et soulignons que la nécessaire détention de la qualification pédagogique requise est progressivement devenue le critère conditionnant l'entrée dans la profession. A ce titre, si pendant de nombreux siècles, aucune formation spécifique à l'enseignement n'était officiellement requise, depuis la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, la spécialisation professionnelle croissante du

corps enseignant est à l'origine de l'institution d'une formation initiale à l'enseignement et, ensuite, de titres requis pour enseigner. Ceci étant, depuis une grosse quarantaine d'années, un discours selon lequel le recrutement d'enseignants qualifiés peut s'avérer difficile de par une situation de pénurie est véhiculé et conduit à l'ouverture de la profession à des individus n'ayant pas suivi avec succès la formation initiale requise pour dispenser les matières qui leur sont confiées.

Enfin, dans la troisième section, nous examinons la frontière propre au statut administratif, laquelle est intrinsèquement liée à celle relative au réseau d'enseignement, et rattache chaque enseignant à l'une des trois catégories administratives suivantes : enseignant temporaire, enseignant temporaire prioritaire et enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). L'acquisition d'ancienneté de fonction constitue le critère central d'évolution dans la carrière, cette dernière étant circonscrite par des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières spécifiques à chaque réseau d'enseignement.

Première section : la frontière relative au réseau d'enseignement

1. Introduction

Afin de comprendre finement le fonctionnement de la Belgique et, par extension, de son système éducatif, il est essentiel de prendre pleinement la mesure de son caractère hybride et complexe. En effet, il s'agit d'un pays de conflits et de compromis associant une grande diversité d'acteurs (Mabille, 2000). Dans ce contexte, l'Etat ne s'est pas donné pour objectif de dépasser ou de surplomber cette diversité, mais a davantage cherché à identifier les moyens de faire coexister ces acteurs en leur attribuant divers droits (Mangez, 2011). Pour ce faire, au sein de cette première section, nous mettons en exergue le processus ayant peu à peu conduit à la structuration des réseaux d'enseignement tels qu'ils se présentent à ce jour, à la lumière de deux sous-sections structurées autour d'un moment charnière de la politique scolaire belge : l'entrée en vigueur de la loi du Pacte scolaire le 29 mai 1959. Dans la première sous-section, nous détaillons la manière par laquelle les tenants de l'Ecole catholique et de l'Ecole officielle se sont opposés pendant plus d'un siècle dans le but de s'imposer sur le champ scolaire, et de bénéficier de la

reconnaissance et du financement de leur sphère de pouvoir (CPCP, 2012). Ce climat de démocratie compétitive (El Berhoumi, 2016), exacerbé par deux querelles politiques violentes qualifiées de guerres scolaires (1879-1884 et 1954-1958), est officiellement pacifié depuis la signature de la loi du Pacte scolaire le 29 mai 1959. Comme nous l'exposons à travers la seconde sous-section, depuis l'entrée en vigueur cette dernière, les politiques éducatives ont façonné des compromis de coexistence des réseaux d'enseignement en instaurant un principe de discrétion, caractéristique d'une démocratie consociative (Dumont, 1999 ; Lijphart, 1969 et 1979 ; Sinardet, 2011), lequel garantit une immixtion minimaliste dans l'organisation de l'éducation propre à chacun d'entre eux (Mangez, 2011). Par ailleurs, la loi du Pacte scolaire institue la gratuité de l'enseignement jusqu'à la fin de l'obligation scolaire et le principe de libre choix de l'école par les familles. Ce dernier a engendré des conséquences indirectes sur les coordonnées des marchés du travail des enseignants jusqu'au début du vingt-et-unième siècle, des quotas imposant que les deux tiers et, ensuite, les trois quarts des enseignants professant dans l'enseignement officiel en soient diplômés. Le libre choix de l'école par les familles est, en outre, à l'origine du développement d'un quasi-marché scolaire et, corollairement, d'une ségrégation scolaire décriée tant par les acteurs de l'enseignement que sur les scènes politiques et médiatiques, laquelle est à l'origine à l'édiction de prescrits légaux transversaux aux réseaux d'enseignement visant à rendre le système scolaire belge francophone plus efficace et plus équitable.

2. Les discordances idéologiques historiques à l'origine de deux guerres scolaires

Sous l'Ancien Régime (1589-1789), l'enseignement ne figure pas parmi les préoccupations principales de l'Etat, et se voit confié aux autorités locales, à l'initiative privée et à l'Eglise catholique. Ainsi, au sein du niveau élémentaire, l'offre de formation est diversifiée et est prise en charge par des laïcs, mais également, et surtout, par des clergés séculiers, des ordres monastiques, des congrégations religieuses ainsi que des communautés de filles dévotes et béguines. De même, dans le niveau postprimaire⁵², sur requête des régences urbaines ou de leur propre initiative, prêtres et religieux encadrent de nombreux Collèges. La Compagnie de Jésus (jésuites) assure la

⁵² L'enseignement postprimaire correspond à ce que nous pourrions qualifier, aujourd'hui, d'enseignement secondaire.

quasi-totalité de cet enseignement pour garçons et les pensionnats pour filles des classes supérieures sont majoritairement pris en charge par des religieuses. Dans l'esprit de la Contre-Réforme visant à renforcer le pouvoir de l'Eglise catholique, l'objectif central que poursuit l'instruction réside, dès lors, dans la formation des jeunes chrétiens. Ce paysage scolaire octroyant un quasi-monopole à l'enseignement catholique demeure jusqu'en 1773. A cette époque, le Saint siège prend la décision de démanteler la Compagnie de Jésus et, dans le même temps, l'impératrice autrichienne Marie-Thérèse instaure quinze Collèges royaux et thérésiens. Ces derniers sont directement administrés par l'Etat mais comptent une majorité d'ecclésiastiques parmi leurs enseignants. Ils n'obtiennent toutefois pas le succès escompté face à l'opposition du monde catholique et à l'insuffisance de moyens financiers. Le régime français (1794-1814) soutient cette volonté de sécularisation de l'enseignement en prévoyant la création d'écoles primaires municipales et l'érection d'écoles centrales établies dans les chefs-lieux départementaux, bannissant toutes deux la religion. Ce système ne se maintient que quelques années et décline, dès 1802, lorsque Napoléon Bonaparte réintègre l'enseignement de la religion et remplace les écoles centrales par des lycées de niveau secondaire supérieur empreints du modèle de l'Ancien Régime. Ce n'est que sous le régime du Royaume des Pays-Bas (1815-1830) que l'instruction publique prend véritablement de l'essor. Elle est confiée au gouvernement qui s'empare de la direction des établissements d'enseignement postprimaire officiels, et y réduit l'influence des communes et du clergé. Il encadre également des écoles primaires, bien que nombre d'entre elles demeurent *de facto* confiées à des ecclésiastiques (Wynants et Paret, 1998).

Ces éléments nous permettent de mettre en exergue que les tenants de l'Ecole catholique et de l'Ecole officielle (laïque), véhiculant des conceptions divergentes voire antagonistes en matière d'éducation, se sont opposés antérieurement à la création du Royaume de Belgique. Ceci étant, en 1827, les catholiques⁵³ et les libéraux⁵⁴ concluent un pacte d'union dont l'esprit transparaît dans la Constitution belge (Wynants et Paret, 1998). Les fondations du système éducatif belge ont, quant à elles, été posées les jours ayant suivi l'indépendance belge du 4 octobre 1830. Plus exactement, les arrêtés des 12 et 16 octobre 1830 fixés par le gouvernement provisoire démantèlent le système scolaire hollandais et abrogent les mesures entravant jusqu'alors cette liberté d'enseignement en stipulant que toute loi ou

⁵³ Défenseurs de l'Ecole catholique.

⁵⁴ Défenseurs de l'Ecole officielle.

disposition qui gêne la libre manifestation des opinions ainsi que la propagation des doctrines par la voie de la parole, de la presse ou de l'enseignement est abolie (Ligue de l'Enseignement, 2014). Ce principe, ayant pour objectif de réhabiliter l'initiative religieuse en matière d'enseignement, est consacré dans la Constitution belge du 7 février 1831. Elle précise, ainsi, dans son article 17 (devenu l'article 24⁵⁵), que « l'enseignement est libre ». Une double liberté d'enseignement constitue, ainsi, le principe fondamental du système scolaire belge, nul ne pouvant s'opposer à la création d'un établissement et chaque parent bénéficiant du droit de choisir librement l'école à laquelle il souhaite confier ses enfants (CPCP, 2012).

Cette spécificité éducative, portée par un gouvernement unioniste (catholique-libéral), octroie donc à l'Eglise catholique l'opportunité de déployer son réseau d'enseignement⁵⁶, et est à l'origine d'une diversité d'offres scolaires toujours manifeste à ce jour (Draelants, 2006). Au niveau postprimaire, plusieurs communes prennent la décision de fermer leurs établissements et certains immeubles sont mis à disposition de l'évêché pour qu'il puisse y

⁵⁵ § 1er. L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.

La communauté assure le libre choix des parents.

La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

§ 2. Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.

§ 3. Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§ 4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.

§ 5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret.

⁵⁶ Cela explique pourquoi l'appellation « réseau libre » est longtemps restée synonyme d'enseignement catholique (CPCP, 2012).

installer un Collège auquel la commune peut octroyer des subventions. Ainsi, dans la plupart des établissements communaux, le clergé occupe, sur cette base, une position de force, notamment en matière de nomination des enseignants. En outre, les communes qui, avant l'indépendance belge, percevaient déjà des subventions de la part de l'autorité centrale conservent, pour la majorité, leurs institutions, lesquelles sont prises en charge par l'Etat belge. Ces dispositions ne conduisent toutefois pas à une pacification des tensions entre l'Eglise catholique et l'Etat, l'article 17 de la Constitution belge étant source d'interprétations contradictoires au sujet du rôle dévolu à l'Etat et des droits de l'enseignement confessionnel aux subsides publics. Ainsi, pour les catholiques, la priorité revient à l'initiative privée, un Etat neutre n'étant pas habilité à créer ou à diriger des écoles. L'enseignement officiel est, dans ce sens, conçu comme un pis-aller nécessitant un encadrement par des normes religieuses, éthiques et disciplinaires du culte dominant. Ils penchent, dès lors, pour une loi des subsides dans le cadre de laquelle le pouvoir civil les financerait et leur permettrait d'accomplir une fonction de service public en prenant en charge l'instruction. Les libéraux admettent que l'instruction, la religion et la morale font corps pour maintenir l'ordre social, leur anticléricalisme s'arrêtant au seuil de la foi à laquelle ils sont encore nombreux à adhérer. Ils s'opposent, toutefois, au subventionnement des écoles privées catholiques et plaident pour un rôle actif de l'Etat assurant une formation intellectuelle aux citoyens de toutes opinions, et pour le développement d'un enseignement public neutre et solide face aux établissements confessionnels. Bien qu'un compromis peine à se dégager, l'effondrement quantitatif du réseau public (officiel) et les carences qualitatives du réseau privé⁵⁷ (catholique) faciliteront sa mise en œuvre. En matière d'instruction primaire, si des écoles sont créées par les pouvoirs publics, elles doivent garantir une éducation chrétienne similaire à celle que procure l'enseignement confessionnel (Wynants et Paret, 1998). Il s'ensuit, dès lors, que dix ans après l'indépendance belge, l'enseignement catholique est en plein essor et le nombre d'établissements primaires s'y rattachant égale le nombre écoles primaires communales (Ligue de l'Enseignement, 2014).

C'est dans ce contexte que la première loi organique de l'Instruction primaire⁵⁸, dite loi Nothomb, est votée le 23 septembre 1842. Elle se déclare

⁵⁷ Aucune formation initiale à l'enseignement n'est imposée aux ecclésiastiques.

⁵⁸ La première loi organique relative à l'enseignement concernait les Universités et a été promulguée le 27 septembre 1835. Article 1 : « Il y a deux universités aux frais de l'Etat, l'une à Gand et l'autre à Liège ».

unioniste et consensuelle, et instaure un enseignement primaire communal gratuit (mais non obligatoire) subsidié par l'Etat⁵⁹. Elle facilite néanmoins la christianisation du réseau officiel face à la volonté implicite des catholiques de limiter la multiplication des écoles privées confessionnelles en reportant les charges financières y relatives sur les communes. En promouvant la décentralisation du réseau public, lequel se voit confié aux autorités locales telles que les communes (chaque commune doit ainsi disposer d'au moins une école primaire), elle facilite, ainsi, le contrôle du corps professoral, voire des chefs d'établissements, par le clergé. Ce dernier déploie donc son influence même au sein de l'enseignement primaire public et de nombreuses écoles catholiques se voient adoptées⁶⁰ par des communes. Dans l'enseignement moyen⁶¹, l'Eglise catholique tire considérablement parti de la renaissance des ordres religieux et conserve une politique bâtisseuse en sommant les congrégations d'instituer de nombreux pensionnats féminins. Cette situation conduit à l'exaspération des libéraux. Ceux-ci, réunis en congrès le 10 juin 1846, fondent officiellement le parti libéral et rompent l'unionisme. Ils projettent de développer un enseignement public à tous les degrés, sous la direction exclusive de l'autorité civile (l'Etat), et rejetant toute intervention du clergé à titre d'autorité au sein des écoles officielles. Ainsi, sous le gouvernement libéral de Charles Rogier I (1847-1852), la première loi organique de l'Enseignement moyen du 1^{er} juin 1850 prévoit, dans cet esprit, dans son article 3, la création, par l'Etat, d'Athénées et d'Ecoles moyennes pour garçons (Wynants et Paret, 1998). En confiant directement cette tâche à l'Etat⁶², elle se distancie clairement de la loi organique de 1842 portant sur

⁵⁹ Article 1 : « Il y aura dans chaque commune du royaume au moins une école primaire, établie dans un local convenable. Toutefois, en cas de nécessité, deux ou plusieurs communes voisines pourront être autorisées à se réunir pour fonder ou entretenir une école ». Article 4 : « Les enfants pauvres reçoivent l'instruction gratuitement ».

⁶⁰ Des écoles privées – à savoir des écoles libres catholiques – peuvent être adoptées et, dès lors, bénéficier de subsides publics (Defosse et al., 2005).

⁶¹ Les écoles primaires supérieures ont été instituées par l'article 33 de la loi Nothomb de 1842. Elles sont fondées par le gouvernement, qui est autorisé à en établir une dans chaque arrondissement judiciaire, et entretenues, avec le concours des communes, dans toutes les provinces. Elles dispensent un ensemble de cours tels que les langues française, flamande et allemande, l'arithmétique, le dessin linéaire, les sciences naturelles, la musique, la gymnastique, la géographie, l'histoire et la religion ou la morale (Ligue de l'Enseignement, 2014). Ces écoles primaires supérieures seront qualifiées d'Ecoles moyennes à la suite de la promulgation de la loi organique du 1^{er} juin 1850 (Defosse et al., 2005).

⁶² La loi ne prévoit pas l'organisation d'un enseignement secondaire pour jeunes filles (Defosse et al., 2005).

l'Instruction primaire et prévoyant que l'autorité centrale occupe une fonction supplétive à l'initiative communale ou privée. Elle institue, en outre, deux types d'établissements d'enseignement postprimaire⁶³. D'une part, cinquante Ecoles moyennes proposant un cycle court de trois années d'études et, d'autre part, dix Athénées dispensant un cycle long de cinq à sept années d'études. Les premières sont axées sur la formation pratique et forment des cadres inférieurs pour l'administration, le commerce et l'industrie, et les seconds proposent des humanités classiques (latin et grec) ainsi qu'une section professionnelle (les langues anciennes sont remplacées par des langues modernes) préparant toutes deux aux études supérieures. Au sein de ce niveau d'enseignement, les communes et les provinces n'endossent, par conséquent, plus qu'un rôle secondaire. Celles prétendant obtenir des subsides de l'Etat doivent effectivement accepter les programmes d'études et les manuels scolaires en vigueur au sein des établissements de l'Etat. Si ces éléments ne suscitent pas de conflit notable, les dissensions entre les mondes catholique et laïc sont nettement plus marquées au sujet des dispositions que prend la loi en matière d'enseignement de la religion au sein de l'enseignement moyen, le clergé ne disposant plus de droit d'ingérence en dehors du cours de religion, ni de monopole catholique (Defosse et al., 2005). L'arrivée au pouvoir du libéral Henri De Brouckère (1852-1855), plus modéré, pacifie ces tensions et promulgue la convention d'Anvers. A connotation confessionnelle, cette dernière donne largement gain de cause à l'Eglise catholique⁶⁴. Largement décriée par le segment le plus laïc du parti, elle incite une nouvelle génération de libéraux à durcir ses positions anticléricales. Les gouvernements libéraux de Charles Rogier II (1857-1868) et de Walthère Frère-Orban II (1868-1870) imposent, dans cette direction, des mesures de sécularisation de l'enseignement en faisant fi de ladite convention. Ils instituent, par ailleurs, un ministère de l'Instruction publique et amendent la première loi organique de l'Instruction primaire en réduisant le nombre d'établissements confessionnels adoptés, en créant des écoles communales ainsi qu'en soumettant les représentants religieux au droit commun. Les milieux laïcs commencent, alors, quantitativement, à concurrencer les instituts et pensionnats pour jeunes filles tenus par des religieuses. Les catholiques réintègrent toutefois la majorité de 1870 à 1878. Les gouvernements successifs de Jules d'Anethan (1870-1871), de Barthélemy de Theux de

⁶³ Article 38 : « le gouvernement est autorisé à entretenir un enseignement normal ».

⁶⁴ Article I : « l'enseignement religieux fait partie essentielle du programme des deux sections ».

Meylandt III (1871-1874) et de Jules Malou I (1874-1878) développent une politique moins incisive, mais arrêtent l'expansion de l'enseignement moyen officiel et permettent au clergé d'y reconquérir une partie des positions perdues depuis 1857. Le retour au pouvoir des catholiques est de courte durée, les élections législatives du 11 juin 1878 réinstallant le parti libéral au pouvoir et le Premier ministre, Walthère Frère-Orban (1879-1884) chargeant Pierre van Humbeéck, un anticlérical déclaré, de l'instruction publique. Ce dernier rédige, le 1^{er} juillet 1879, la deuxième loi organique de l'Instruction primaire, modérément laïque, mais qualifiée de « loi de malheur » par les tenants de l'Ecole catholique⁶⁵ (Wynants et Paret, 1998). Parallèlement, à l'échelon postprimaire, la deuxième loi organique de l'Enseignement moyen du 15 juin 1881 ne modifie pas fondamentalement les dispositions de 1850 au sujet de l'instruction religieuse dans les écoles de l'Etat. Elle prévoit néanmoins une croissance du nombre d'établissements en son sein, portant le nombre minimal d'Ecoles moyennes organisées à cent et à cinquante, respectivement pour les garçons et les filles, ainsi que celui des Athénées à dix-neuf. Ces derniers demeurent exclusivement destinés aux garçons et comprennent la section des humanités anciennes, qui, seule, donne accès à l'enseignement universitaire et offre désormais trois sous-sections (latin-grec, latin-mathématiques et latin-sciences), et la section des humanités modernes (ancienne section professionnelle) qui propose deux sous-sections (scientifique et commerciale). Plusieurs établissements communaux sont, en outre, repris par l'Etat (Defosse et al., 2005 ; Tyssens, 1998).

Ces dispositions signeront l'entame de la première guerre scolaire, laquelle porte, pendant cinq années (1879-1884), l'intolérance et le fanatisme à un niveau rarement égalé. Dans le camp catholique, hommes politiques, notables et clergé s'allient pour contrer la politique gouvernementale en supprimant le ministère de l'Instruction publique⁶⁶, en boycottant les écoles primaires communales, en créant, en cinq ans, 3.000 établissements confessionnels concurrents aux écoles officielles et en excommuniant les défenseurs de l'Ecole laïque. Cette dualisation idéologique de la société belge est à l'origine de la progressive institution d'un catholicisme organisé légitimant la défense

⁶⁵ Article 4 : « L'enseignement religieux est laissé au soin des familles et des ministres des divers cultes. Un local dans l'école est mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner, soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école ».

⁶⁶ Les catholiques souhaitant déposséder l'Etat de l'enseignement, celui-ci retourne dans les attributions, d'une part, du ministre de l'Intérieur, et, d'autre part, du ministre de l'Agriculture, de l'industrie et des travaux publics (Defosse et al., 2005).

de la religion, de la famille et de la propriété. Face à la situation, le gouvernement libéral réplique par une exécution rigoureuse de la législation, par une pression administrative sur les pouvoirs subordonnés hostiles ou défaillants, ainsi que par la rupture des relations avec le Vatican. Cette politique est décriée par une partie de l'électorat qui la juge despotique et contraire à la doctrine libérale. Il s'ensuit le retour des catholiques au pouvoir et ce, pendant trois décennies. L'objectif qu'ils poursuivent réside dans la consolidation de leur suprématie face à la concurrence. Ceux-ci mènent, dans un premier temps, une politique centrée sur le niveau primaire. Ainsi, la troisième loi organique de l'Instruction primaire du 30 août 1884, dite loi Jacobs, est décentralisatrice et contribue à la persistance des dissensions entre catholiques et libéraux en abrogeant les dispositions prises par le gouvernement précédent : d'une part, elle démantèle les écoles communales, ce qui réduit le nombre d'élèves inscrits et engendre la suppression (avec mise en disponibilité) de plusieurs milliers de postes d'instituteurs officiels, et, d'autre part, elle dissout le ministère de l'Instruction publique, adopte maintes classes confessionnelles⁶⁷ et rechristianise des établissements publics à l'initiative des édiles. L'école officielle se maintient, néanmoins, au sein des bastions libéraux, et les tensions demeurent endémiques dans les localités idéologiquement divisées. Le cours de religion obligatoire et la subsidiation par l'Etat des écoles privées adoptables sont, en outre, rétablis six années plus tard. Dans l'enseignement moyen, une démarche similaire s'opère de manière simultanée. Le nombre plancher d'Athénées (19) et d'Ecoles moyennes (100 pour garçons et 50 pour filles) de l'Etat fixé en 1881 est transformé en un plafond à ne pas dépasser, et le clergé se réinvestit de l'instruction religieuse dans les établissements publics. Aussi, les Collèges épiscopaux et les Instituts dirigés par des religieux poursuivent leur expansion, et les pensionnats congréganistes consolident leur prééminence sur les Ecoles moyennes officielles de filles. Le parti catholique (PC) se maintenant au pouvoir, ces conditions sont consolidées par la quatrième loi organique de l'Instruction primaire du 15 septembre 1895, dite loi Schollaert, qui rend obligatoire l'enseignement de la religion catholique⁶⁸ et légalise la subsidiation, par l'Etat,

⁶⁷ La loi institue à nouveau la possibilité aux communes d'adopter les écoles privées. Dans tel cas, elle se voit dispensée d'établir ou de maintenir une école communale (Defosse et al., 2005).

⁶⁸ Article 4 : « L'enseignement primaire comprend nécessairement l'enseignement de la religion et de la morale ». Cet article rend donc obligatoire l'enseignement de la religion, tout en prévoyant un mécanisme de dispense. Ce principe demeure en vigueur jusqu'en 1959 (Defosse et al., 2005).

des établissements privés adoptables dans les communes au sein desquelles ces écoles se heurtent à des autorités locales hostiles⁶⁹. Au sujet de l'enseignement postprimaire, le nombre maximal d'Athénées est atteint au tournant du vingtième siècle et conduit à la création de sections d'Athénées auprès d'un certain nombre d'Écoles moyennes (Ligue de l'Enseignement, 2014 ; Defosse et al., 2005 ; Tyssens, 1998 ; Wynants et Paret, 1998).

A l'échelon politique, cette période de dissensions est le théâtre de la création d'un nouveau parti en 1885 : le parti ouvrier belge (POB)⁷⁰. La société belge, jusqu'alors dualiste (catholiques versus libéraux) se voit désormais segmentée en trois piliers (catholique, libéral et socialiste), pouvant être qualifiés de communautés sociologiques (Claeys, 1997). Jusqu'à la première guerre mondiale, le gouvernement demeure cependant exclusivement catholique. La cinquième loi organique de l'Instruction primaire est votée le 19 mai 1914 et amende la loi Schollaert de 1895. Elle institue le subventionnement de toutes les écoles par l'État ainsi que l'obligation scolaire gratuite entre 6 et 14 ans et ce, dans le but de généraliser le quatrième degré de l'enseignement primaire⁷¹. Celle-ci ne prend cependant pas immédiatement cours étant donné l'éclatement de la première guerre mondiale. L'invasion allemande entraîne, à ce titre, une évolution sensible du système politique et incite les trois partis en présence à sceller, en 1916, une union sacrée caractérisée par l'annexion de l'opposition (les libéraux) à la majorité et par l'entrée des socialistes dans le gouvernement. La trêve idéologique demeure après la libération, la priorité résidant dans la reconstruction du pays dévasté par la guerre et les dossiers sociaux. Lors des élections du 16 novembre 1919, l'instauration du suffrage universel, combinée à la représentation proportionnelle ainsi qu'à

⁶⁹ Le pouvoir communal peut désormais financer les écoles privées adoptables (Ligue de l'Enseignement, 2014).

⁷⁰ Le Parti ouvrier belge (P.O.B.) voit le jour en 1885 face au constat des conditions de vie précaires de la classe ouvrière. Ses premières actions viseront la constitution de sociétés mutualistes qui recevront un cadre légal préalablement à l'instauration des syndicats. L'instruction et l'éducation leur semblent également constituer des moyens efficaces à disposition du gouvernement dans la lutte contre le paupérisme. Le P.O.B. militera, à ce titre, de concert avec les libéraux progressistes pour l'instruction obligatoire et, concomitamment, pour la limitation du travail des enfants. La seconde guerre mondiale met fin au P.O.B. qui prend le nom de parti socialiste en 1945 (Ligue de l'Enseignement, 2014).

⁷¹ L'obligation scolaire jusqu'à 14 ans a rendu nécessaire la généralisation de l'organisation d'un quatrième degré dans l'enseignement primaire destiné à doter les enfants de la classe ouvrière d'une formation générale susceptible de leur être utile tout au long de leur vie (Depaepe et al., 1998a).

l'apparemment provincial, empêche l'émergence d'une majorité absolue au Parlement. L'ère des gouvernements homogènes est révolue et la Belgique se voit, depuis lors, sauf rares exceptions, dirigée par des coalitions. Une démocratisation de pacification s'instaure peu à peu, les revendications des acteurs de la scène scolaire étant relayées par les grands partis, dont les élites concluent, pragmatiquement, des compromis s'écartant, pour certains, de manière sensible, des positions défendues par la base. Les catholiques, présents dans tous les gouvernements de l'entre-deux-guerres, poursuivent la mise en œuvre de leur programme scolaire, tout en étant tenus de réaliser des concessions au profit de leurs partenaires de la majorité. Les libéraux et les socialistes sont, à ce titre, généralement disposés à des accommodements, les fractions les plus anticléricales des deux partis étant peu écoutées dans le but d'attirer certaines franges de l'électorat chrétien ou de nouer des alliances avec les représentants d'organisations catholiques. Dès lors, la sixième loi organique de l'Instruction primaire du 13 novembre 1919 accorde des subsides communaux complémentaires aux écoles catholiques, moyennant la reconnaissance du caractère laïc de l'enseignement officiel. En échange, l'épiscopat donne son assentiment pour l'entrée en vigueur d'une circulaire du ministre socialiste Jules Destrée orientant la tâche éducative de l'enseignement primaire dans un sens civique. Les vingt années qui suivent se caractérisent par un gel du processus de décision politique qui profite aux catholiques en leur permettant de consolider la subsidiation de leurs écoles primaires. Les libéraux et les socialistes se sentent tous deux lésés par cette inertie politique qui octroie davantage de moyens au réseau catholique, lequel croît en enrichissant qualitativement son enseignement primaire, entrave l'expansion du réseau moyen officiel, réduit la présence de l'Etat au sein de l'enseignement technique à défaut de loi organique (la première loi organique de l'Enseignement technique date du 29 juillet 1953) et continue à substituer des écoles confessionnelles adoptées à des établissements communaux. L'immobilisme n'est cependant pas absolu, le réseau officiel obtenant quelques avancées notoires : le ministère de l'Instruction publique est réinstauré, l'accès aux Athénées et aux Ecoles moyennes de l'Etat est démocratisé par une uniformisation du minerval et par des exonérations, le plafond bloquant l'expansion de l'enseignement moyen de l'Etat est supprimé et un cours de morale non confessionnelle est introduit dans l'enseignement postprimaire officiel, ainsi que dans les régendats et leurs sections préparatoires (Ligue de l'Enseignement, 2014 ; Wynants et Paret, 1998).

Ces éléments nous permettent de souligner que les tensions entre les trois familles politiques portent désormais davantage sur la répartition des moyens financiers alloués que sur les principes. Elles se déplacent du niveau primaire vers le niveau postprimaire qui constitue, à cette époque, l'unique terrain sur lequel l'enseignement officiel peut sérieusement menacer la prédominance catholique. Ainsi, en 1937, le *statu quo* politique prend fin sous le gouvernement d'union nationale dirigé par le catholique Paul van Zeeland (1935-1937). Un compromis, préfigurant le Pacte scolaire de 1959, est négocié et la technique du couplage des dossiers permet de régler simultanément plusieurs problèmes, par concessions réciproques entre partis politiques. L'égalité de traitement en matière de pension des enseignants est officialisée et bénéficie au personnel des écoles adoptables ; en contrepartie, l'extension de l'enseignement officiel est favorisée en légalisant la création d'établissements communaux dans les localités qui en sont dépourvues. Cette technique de la négociation, bien que marginalisée pendant la seconde guerre mondiale, est à nouveau pratiquée après la libération. Une Commission est, dans ce sens, chargée de canaliser les conflits afin de faire émerger des compromis. Elle scelle la renonciation des catholiques à cléricaiser les Athénées et les Ecoles moyennes de l'Etat alors que les socialistes abandonnent explicitement tout projet d'en bannir l'enseignement de la religion (Ligue de l'Enseignement, 2014 ; Wynants et Paret, 1998). Cette époque est, en outre, le théâtre d'une explosion de la fréquentation de l'enseignement moyen, lequel perd progressivement son statut de formation élitiste au profit d'un enseignement de masse. L'Etat crée alors soixante-cinq Ecoles moyennes et Athénées supplémentaires. Bien que les catholiques y soient défavorables, le projet peut être concrétisé grâce à la création du Fonds Vanderpoorten qui, sur une durée de cinq années, alloue deux milliards à l'enseignement moyen de l'Etat afin de construire des infrastructures. Cette massification scolaire est manifeste dans le réseau public mais, bien que peu d'études basées sur des données quantitative aient été menées sur les effectifs scolaires de l'enseignement moyen catholique, il semblerait qu'à la même époque, il ait connu une croissance parallèle. Dans ce contexte, les financements traditionnels (minervaux, dons, revenus du patrimoine, sous-paiement du personnel, etc.) ne suffisent donc plus et des revendications destinées à obtenir davantage de subventions se manifestent de la part des partis catholiques, des évêques ainsi que de la Fédération nationale de l'enseignement moyen libre. La concurrence avec le réseau public joue un rôle

central dans cette revendication, l'enseignement moyen organisé par l'Etat présentant un coût nettement moins élevé pour les familles⁷² (Tyssens, 1998).

En outre, parallèlement, plusieurs conflits à forte charge affective, tels que la répression de la collaboration et la question royale, ravivent également la polarisation historique entre les catholiques et les anticléricaux, et amorce la seconde guerre scolaire. Les élections du 4 juin 1950 octroient la majorité absolue aux catholiques pendant quatre années (Ligue de l'Enseignement, 2014 ; Wynants et Paret, 1998). Sous les gouvernements catholiques Joseph Pholien et Jean Van Houtte (1950-1952 et 1952-1954), le ministre de l'Instruction publique, Pierre Harmel, a pour visée d'instituer une paix scolaire durable, mais cherche à rapprocher l'enseignement postprimaire catholique du système en vigueur dans l'enseignement de l'Etat. Il octroie un subventionnement considérable à l'enseignement moyen catholique (calculé au prorata du nombre d'élèves inscrits) et aligne la rémunération de ses enseignants sur celle de leurs homologues exerçant dans l'enseignement de l'Etat. En outre, rares sont les Ecoles moyennes et les Athénées qui voient le jour au sein du réseau public, le gouvernement estimant que les besoins de l'enseignement officiel sont couverts. Les élections du 11 avril 1954 conduisent à la désignation d'une coalition entre libéraux et socialistes dirigée par le socialiste Achille Van Acker (1954-1959). Ce dernier charge son collègue, Léo Collard, de l'Instruction publique. Anticlérical assumé, il rédige un projet de loi renversant, en partie, la politique menée par son prédécesseur, et rompant tout dialogue serein avec l'opposition. Il revendique, plus exactement, l'attribution, à l'Etat, d'une capacité d'action en tant qu'entité organisatrice à tous les niveaux scolaires, en prévoyant des conditions d'octroi des subventions lésant, de manière significative, les écoles catholiques. La visée de ces dispositions apparaît comme le rétablissement d'un certain équilibre jugé rompu sous la législation précédente par les tenants de l'Ecole officielle (Tyssens, 1998). La seconde guerre scolaire est à son apogée, les partisans de l'Ecole catholique s'opposant fermement au projet de loi et développant des actions fortes. Ainsi, les protagonistes de l'enseignement catholique se regroupent en vue de renverser le pouvoir en place. Pour ce faire,

⁷² La gratuité de l'enseignement obligatoire est légalisée par la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959. Auparavant, les familles étaient tenues de s'acquitter d'un minerval dont le montant pouvait varier d'un établissement à l'autre. Les montants sont, à ce titre, nettement inférieurs dans l'enseignement officiel, lequel exempte d'ailleurs certaines catégories socioprofessionnelles du paiement de droits d'inscription. Cette disposition contribue au mouvement de démocratisation de l'enseignement moyen (Ligue de l'Enseignement, 2014).

ils instaurent, en 1955, la Confédération Nationale des Associations de Parents (CNAP devenue, en 1995, l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique – UFAPEC), laquelle soutient l'organisation de grèves dans les écoles et de manifestations (100.000 parents dans les rues). Ils institutionnalisent, simultanément, le réseau catholique en posant les jalons du Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC, devenu, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique – SeGEC, en 1994). Le projet de loi est alors amendé pour être promulgué le 27 juillet 1955 sous le qualificatif de « loi Collard ». Bien que plus modérée que ses versions antérieures, elle cherche à freiner l'enseignement catholique au profit du développement de l'enseignement officiel. Elle confie à l'Etat le loisir d'apprécier les besoins en matière de création de nouveaux établissements⁷³ et le libre choix du cours de religion (catholique, islamique, israélite, orthodoxe ou protestante) ou de morale laïque est garanti au sein de l'enseignement officiel. La nature du conflit faisant l'objet de la seconde guerre scolaire est donc de type instrumental ; il vise la répartition des moyens financiers requis pour le développement des différents réseaux d'enseignement et se centre sur l'enseignement postprimaire. La position des antagonistes s'est également modifiée suite au renversement de certains leaderships politiques et à la transformation des mentalités dans la société belge. Le parti soutenant le réseau catholique (PSC-CVP) demeure défenseur des sensibilités catholiques (Mangez, 2011) mais se déclare moins conservateur. Il exige la subsidiarité des écoles confessionnelles à un niveau jugé suffisant et axe son argumentaire sur la faculté, pour les familles chrétiennes, de pouvoir offrir à leurs enfants l'éducation de leur choix et ce, sans pénalisation financière. A l'opposé, les socialistes (PSB-BSP), devenus les principaux porte-paroles de la laïcité, requièrent d'octroyer à l'Etat la faculté de créer des établissements scolaires à tous les niveaux et d'obtenir la neutralisation des écoles communales jugées trop catholiques (Ligue de l'Enseignement, 2014 ; Wynants et Paret, 1998).

Les positions des deux partis se révèlent ne pas être incompatibles et un dénominateur commun, la liberté de choix des familles, favorise leur rapprochement. Bien que cette dernière soit appréhendée en termes financiers par les catholiques et sur le plan géographique par les laïcs, elle incite les deux parties au consensus. L'ensemble des protagonistes sont, dès lors, enclins à

⁷³ Article 1 : « L'Etat organise un enseignement gardien, un enseignement primaire, un enseignement secondaire, un enseignement normal et un enseignement technique de degré supérieur ».

rechercher un accord, sous la forme d'une clé de répartition des ressources financières à négocier entre partis mandatés par leur pilier respectif. Ainsi, les rapports de force issus du scrutin du 1^{er} juin 1958 incitent le retour au mécanisme de la démocratie de pacification. En effet, si les catholiques obtiennent la majorité absolue au Sénat, ils en sont privés à la Chambre des représentants. Le compromis avec le pilier laïc s'avère donc incontournable. Gaston Eyskens, élu Premier ministre d'un gouvernement catholique minoritaire recherche, en concertation avec le ministre de l'Instruction publique, Charles Van Hemelrijck, une solution négociée visant à apaiser les tensions inhérentes à la question scolaire. Une Commission nationale est créée le 8 août 1958 ; elle comprend quatre représentants par parti et est secondée par une Commission d'experts. La plupart des travaux ont lieu au cours des vacances parlementaires, temporalité ayant permis au gouvernement d'être à l'abri du contrôle des élus. Les négociations débouchent sur un armistice, paraphé le 16 novembre 1958, et valable pour au minimum douze années. Cet accord politique est approuvé par les congrès des trois partis principaux et signé solennellement le 20 novembre 1958. Il est ratifié par la loi du 29 mai 1959 et qualifié de Pacte scolaire (El Berhoumi, 2016 ; Wynants et Paret, 1998).

3. Le Pacte scolaire pacificateur instituant le paysage scolaire actuel

3.1 Une pilarisation du système éducatif basée sur les réseaux d'enseignement

3.1.1 *Les notions de réseau d'enseignement, de pouvoir organisateur et d'établissement*

L'enjeu central des deux guerres scolaires réside donc dans la création et le financement des établissements scolaires. La première est le fruit d'un affrontement idéologique opposant les tenants de l'Ecole catholique et les tenants de l'Ecole officielle. Bien qu'un compromis atténuant ces revendications soit amorcé au cours de l'entre-deux-guerres, une seconde guerre scolaire voit le jour dans les années cinquante. Celle-ci, davantage instrumentale, est centrée sur la répartition des moyens financiers indispensables au développement des différents réseaux d'enseignement. Il faut attendre le 29 mai 1959 pour que le conflit soit officiellement pacifié par

l'intermédiaire de la signature de la loi du Pacte scolaire. Cet accord politique s'applique à l'ensemble des niveaux d'enseignement (fondamental, secondaire et supérieur) et demeure la référence législative en Belgique. Il définit les règles suivantes :

- Article 2 : « Les écoles officielles sont celles qui sont organisées par l'Etat, les provinces, les communes, les associations de communes ou par toute personne de droit public. Les écoles qui ne sont pas officielles sont dites libres » ;
- Article 3 : « L'Etat organise un enseignement gardien, primaire, moyen, normal, technique, artistique et spécialisé et crée, là où le besoin s'en fait sentir, les établissements et sections d'établissements nécessaires à cet effet. Les services de l'Etat à gestion séparée de l'enseignement de l'Etat reçoivent annuellement une dotation globale destinée à couvrir les frais afférents au fonctionnement et à l'équipement de l'établissement et de l'internat, et à la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires aux élèves soumis à l'obligation scolaire [...] » ;
- Article 4 : « Le droit des parents de choisir le genre d'éducation de leurs enfants implique la possibilité de disposer à une distance raisonnable d'une école correspondant à leur choix. »
- Article 12 : « L'enseignement gardien, primaire et secondaire de plein exercice est gratuit dans les établissements de l'Etat et dans ceux qu'il subventionne en vertu de la présente loi. [...] Aucun minerval direct ou indirect ne peut être perçu ou accepté ».

Depuis la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, les établissements sont en concurrence, mais également interdépendants étant donné que, d'une part, le libre choix des parents conditionne le montant de leur subvention de par le lien direct entre cette dernière et le nombre d'élèves inscrits et, d'autre part, les ressources et les stratégies développées en interne afin d'attirer le public scolaire dépendent de la position de l'école dans la hiérarchie scolaire locale et, indirectement, des caractéristiques inhérentes aux autres établissements de l'espace géographique (Delvaux et Joseph, 2003). L'établissement, qu'il soit maternel, primaire ou secondaire, désigne donc une entité scolaire placée sous la responsabilité d'un chef d'établissement et pouvant être répartie en plusieurs implantations géographiques, lesquelles représentent un (ou plusieurs) bâtiment(s) scolaire(s) sis à une même adresse⁷⁴. Sa direction n'est

⁷⁴ www.enseignement.be.

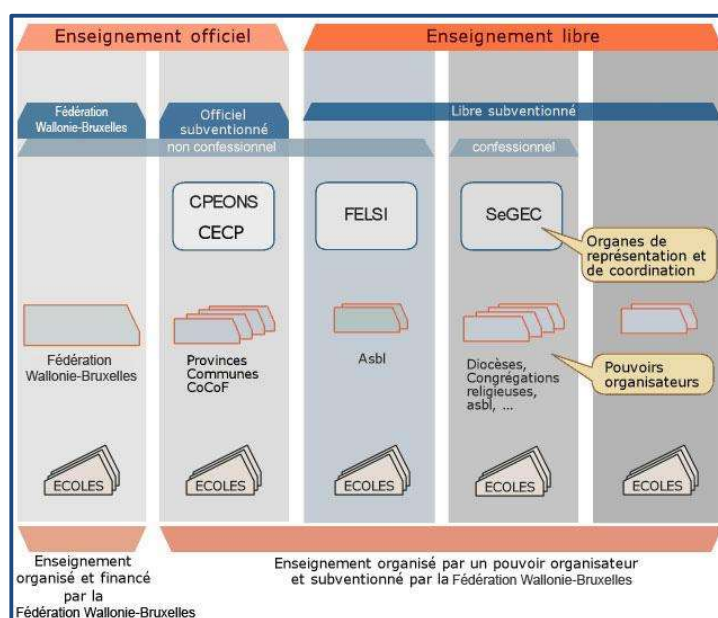
toutefois pas pleinement autonome dans la définition des dispositions pédagogiques, administratives et légales mises en œuvre en son sein. Elle est tenue d'en référer aux représentants du pouvoir organisateur, ce dernier constituant le niveau de pouvoir reconnu légalement. Le deuxième article de la loi du 29 mai 1959 définit, en effet, le pouvoir organisateur d'un établissement comme « l'autorité, la (ou les) personne(s) physique(s) ou morale(s) qui assume(nt) la responsabilité » (CPCP, 2012). Il est donc jugé compétent pour organiser une ou plusieurs école(s), et bénéficie d'une autonomie importante à plusieurs égards, notamment dans le choix des méthodes pédagogiques développées, des modalités organisationnelles internes ainsi que des programmes de cours (Blaise, 1998). Juridiquement, il constitue une personne publique (Etat ou entité fédérée⁷⁵, ville, commune, province et Commission communautaire française) ou privée⁷⁶ (congrégation religieuse, association sans but lucratif confessionnelle ou non confessionnelle, etc.). Il peut également être différencié sur la base de son caractère confessionnel s'il se réclame d'une confession religieuse ou non confessionnel s'il n'est inspiré d'aucune confession (CPCP, 2012). Par ailleurs, dans l'enseignement subventionné, un échelon intermédiaire est reconnu juridiquement et constitue un organe de coordination représentant ceux-ci auprès du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles : la Fédération de pouvoirs organisateurs. Au nombre de quatre, elles constituent un lieu d'échange et de rencontre qui dispose de l'information (et la répercute), pèse sur les instances de décisions et coordonne les activités ainsi que les programmes pédagogiques (Blaise, 1998). Il s'agit du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP), du Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS), de la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) et du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) (CPCP, 2012).

Les établissements organisés par le même pouvoir organisateur ou par des pouvoirs organisateurs de même nature juridique (publique ou privée) sont regroupés au sein d'un réseau d'enseignement (Dupriez et Zachary, 1998), lequel est défini par l'article 67 du décret « missions » de 1997 comme « un ensemble d'établissements dont les pouvoirs organisateurs sont affiliés ou

⁷⁵ Entre 1988 et 2011, la Communauté française et, depuis 2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles.

⁷⁶ Les établissements organisés par une personne de droit public sont qualifiés d'officiels et ceux organisés par une personne de droit privé sont dits libres.

conventionnés à un même organe de représentation et de coordination ». A ce titre, bien qu'il représente un regroupement d'établissements disposant de ressources et autonome dans la coordination des écoles qui en dépendent, tant au niveau de sa personnalité juridique qu'au sujet de son mode de financement ou de son caractère confessionnel ou non, celui-ci ne constitue pas un terme officiel. Les réseaux d'enseignement représentent, par conséquent, des entités sociologiques et leur délimitation conserve, conséquemment, un caractère arbitraire car, sur la base du critère privilégié, la coexistence de deux, de trois, voire de quatre réseaux d'enseignement différents⁷⁷ peut être envisagée (CPCP, 2012).



Source : www.enseignement.be

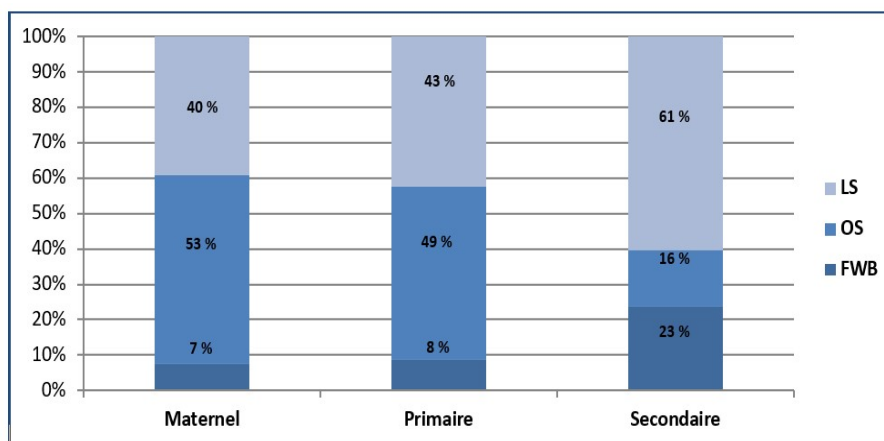
Figure 6 : organisation générale de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

⁷⁷ Dans le cadre de ce travail doctoral, il a été décidé de considérer l'existence de trois réseaux d'enseignement (organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, officiel subventionné et libre subventionné), conformément aux trois cadres de régulation des carrières enseignantes se côtoyant en Belgique francophone et se rattachant à chacun d'entre eux. Ceci étant, de par l'absence de définition juridique du terme, certains auteurs soutiennent la présence de deux (officiel et libre) ou de quatre réseaux d'enseignement (organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, officiel subventionné, libre subventionné confessionnel et libre subventionné non confessionnel).

3.1.2 Des réseaux d'enseignement structurants

Dans le cadre du présent travail doctoral, nous prendrons en considération le réseau d'enseignement et, lorsque le propos le nécessite, le pouvoir organisateur. En outre, nous retiendrons la coexistence de trois réseaux d'enseignement (Fédération Wallonie-Bruxelles, officiel subventionné et libre subventionné) dans le but de coïncider avec les données empiriques disponibles. A ce titre, au cours de l'année scolaire 2013-2014, les effectifs scolaires inscrits dans l'enseignement fondamental (maternel et primaire) ou secondaire ordinaire se répartissent comme suit entre ceux-ci :

Graphique 2 : répartition, par réseau et par niveau d'enseignement, de la population scolaire dans l'enseignement ordinaire en 2013-2014.



Source : graphique rédigé au départ des indicateurs de l'enseignement, 2015.

Au sein du niveau maternel, (plus de) 60 % des élèves sont inscrits dans l'enseignement officiel. Cette répartition entre réseaux d'enseignement est similaire dans l'enseignement primaire puisque 57 % des enfants y étant scolarisés fréquentent un établissement appartenant au réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou officiel subventionné. La tendance s'inverse dans l'enseignement secondaire, niveau d'enseignement pour lequel 61 % des élèves sont rattachés à un établissement dépendant du réseau libre subventionné.

A. Le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles⁷⁸

Dans le cadre de son article 3 § 1, la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, révisée, en 1988, à la suite de la communautarisation de l'enseignement, offre aux communautés linguistiques la possibilité de créer des établissements dans le but d'organiser un enseignement maternel, primaire, secondaire et supérieur. Le ministre de l'Education nationale constitue alors le pouvoir organisateur. Depuis 1988, cette fonction est occupée par les ministres communautaires ayant l'Enseignement dans leurs attributions, lesquels fixent les structures, programmes et méthodes, gèrent les établissements et prennent des mesures destinées à améliorer leur fonctionnement. D'un point de vue quantitatif, au cours de l'année scolaire 2013-2014, ce réseau d'enseignement accueille 12,7 % des élèves scolarisés dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire. Il est, à ce titre, davantage représenté au sein du niveau secondaire (23 % des élèves) que dans le niveau fondamental (7,5 % des élèves) (Indicateurs de l'enseignement, 2015).

En Communauté flamande, bien que le gouvernement constitue également le pouvoir organisateur, depuis le décret spécial du 19 décembre 1988, le pouvoir politique n'est plus compétent en matière d'enseignement. Cette compétence a, en effet, été transférée, dans un premier temps, à un organisme de droit public : le Conseil autonome de l'enseignement communautaire (l'Autonome Raad voor het Gemeenschap Onderwijs – ARGO). Ceci étant, depuis 1998, cet organe central a été supplanté par 28 entités administratives (appelées scholengroepen), lesquelles entretiennent des relations étroites avec le Conseil de l'enseignement communautaire (le Raad GO !) (Grootaers, 1998 ; SeGEC, 2010).

B. Le réseau officiel subventionné

L'article 3 § 2 de la loi du Pacte scolaire, révisé en 1988 à la suite de la fédéralisation de la Belgique, stipule que les communautés linguistiques

⁷⁸ Depuis le décret spécial du 7 février 2019, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles constitue un organisme public indépendant. En effet, l'article 2 précise que « Il est créé, auprès du Gouvernement, un organisme public doté de la personnalité juridique, sous la dénomination 'Wallonie Bruxelles Enseignement', ci-après en abrégé 'WBE' ». Une distinction est, dès lors, désormais opérée entre les autorités en charge de la régulation des établissements, qu'ils soient ou non organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles (il s'agit donc des services du gouvernement et, dès lors, du pouvoir régulateur), et les autorités publiques en charge de la gestion et de l'organisation des écoles du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (le pouvoir organisateur).

subventionnent les établissements ainsi que les sections d'établissements d'enseignement organisés par les pouvoirs publics tels que les villes et communes, les provinces ainsi que la Commission communautaire française (COCOF) pour la Région de Bruxelles-Capitale. Regroupées dans le réseau officiel subventionné, chacune d'entre elles constitue un pouvoir organisateur distinct et autonome. A ce titre, d'un point de vue statistique, pris dans son ensemble, au cours de l'année scolaire 2013-2014, le réseau officiel subventionné accueille près de 40 % des élèves fréquentant l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire, et est davantage représenté au sein des niveaux maternel (53 % des élèves) et primaire (49 % des élèves), que dans le niveau secondaire (16 % des élèves) (Indicateurs de l'enseignement, 2015). Ce constat résulte de politiques destinées à développer l'enseignement fondamental, que nous avons détaillées dans le deuxième point de cette section. En effet, entre 1879 et la fin du vingtième siècle, toute commune était légalement tenue d'organiser et d'entretenir au moins une école d'enseignement primaire, tout en bénéficiant de la liberté d'organiser d'autres niveaux d'enseignement. Quant aux provinces, elles sont proportionnellement plus présentes dans les niveaux secondaire et supérieur mais disposent d'une offre scolaire moins développée (Grootaers, 1998).

Les établissements de ce réseau d'enseignement reçoivent directement des subsides de la Fédération Wallonie-Bruxelles, destinés à couvrir leurs frais de fonctionnement et 60 % de leurs investissements en infrastructures. Afin de bénéficier de ce financement, les écoles doivent respecter certaines règles, notamment en termes de structures et de contrôles de l'inspection. Elles disposent toutefois de la liberté pédagogique, accordée par la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 et portée par le pouvoir organisateur, laquelle leur permet d'élaborer leur propre programme pédagogique. Ceci étant, cette liberté est contrôlée dans la mesure où le programme doit se conformer à la législation en vigueur et être approuvé par le ministre compétent, ce qui incite certains établissements à suivre le programme s'appliquant aux écoles du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (CPCP, 2012).

En outre, bien que les pouvoirs organisateurs soient autonomes, deux structures de coordination de leurs enseignements coexistent : d'une part, depuis 1965, le Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS) pour les enseignements secondaire,

supérieur et de Promotion sociale, et, d'autre part, depuis 1985⁷⁹, le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP) pour les enseignements fondamental, spécialisé et artistique. La première se voit confier des rôles de coordination du réseau d'enseignement, de participation à l'élaboration de réformes éducatives, d'information et de formation, alors que la seconde a davantage pour fonction de développer des activités de consultation, de conseil, de formation continuée des enseignants, d'animation de groupes de travail et de promotion du réseau d'enseignement. En ce qui concerne la Communauté flamande, les établissements officiels subventionnés bénéficient également de deux organes de coordination qui exercent leurs compétences selon la nature des pouvoirs organisateurs. Il s'agit de la Commissie van het Officieel Neutraal Gesubsidieerd Onderwijs pour l'enseignement communal et du Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs pour l'enseignement provincial (Grootaers, 1998).

C. Le réseau libre subventionné

Ce réseau d'enseignement n'est pas homogène quant à la nature des pouvoirs organisateurs et au caractère des établissements, et regroupe les écoles organisées par des pouvoirs organisateurs privés, qu'ils soient catholiques, neutres ou inspirés d'autres religions (islamique, israélite, orthodoxe ou protestante). A ce titre, l'enseignement subventionné catholique rassemble plus de 95 % de ses effectifs en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, seules une nonantaine⁸⁰ et une douzaine d'écoles sont respectivement non confessionnelles et inspirées d'autres religions. D'un point de vue quantitatif, au cours de l'année scolaire 2013-2014, le réseau libre subventionné accueille près de la moitié des élèves scolarisés dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire, et, plus exactement, 40 %, 43 % et 61 % du public scolaire fréquentant respectivement les niveaux maternel, primaire et secondaire (Indicateurs de l'enseignement, 2015).

⁷⁹ En 1985, la section enseignement de l'Union des Villes et des Communes belges (UVCB) se dote de statuts et se présente comme l'association représentative et porte-parole de l'ensemble des pouvoirs organisateurs du réseau officiel subventionné. Ceci étant, les réformes des institutions politiques et les modifications apportées aux structures de l'UVCB conduisent à une transformation de la section francophone de l'enseignement, laquelle adopte, en 1989, sa dénomination actuelle : le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP) (Grootaers, 1998).

⁸⁰ Tous niveaux d'enseignement confondus, la FELSI comptabilise une nonantaine d'établissements en Belgique francophone. Ils représentent, pour la large majorité, des écoles d'enseignement spécialisé ou proposant des pédagogies nouvelles.

En outre, dans ce réseau d'enseignement, l'octroi de subsides est conditionné par les mêmes critères d'organisation et de contrôle que ceux en vigueur au sein du réseau officiel subventionné. Leurs montants sont cependant proportionnellement moins élevés pour deux raisons principales. D'une part, les pouvoirs publics ne prennent pas en charge les investissements en capital des écoles libres et, d'autre part, les frais de fonctionnement ne sont financés qu'à raison de 62 % de la dotation allouée par élève dans les réseaux officiels. Ce différentiel s'explique, notamment, par les contraintes plus importantes pesant sur les autres réseaux d'enseignement en matière d'organisation des différents cours de religion et de morale laïque. Cependant, les accords politiques de la Saint-Boniface négociés en 2001 prévoient une augmentation de cette dotation afin d'atteindre 75 % des subsides octroyés aux écoles officielles. Aussi, en ce qui concerne l'élaboration des programmes, elle dépend du même régime que les autres établissements subventionnés, et se rattache donc à une liberté corsetée par l'approbation du ministère de l'Enseignement obligatoire (CPCP, 2012).

La création d'établissements d'enseignement catholique est le fruit de pouvoirs organisateurs de types différents. Ainsi, jusqu'aux années septante, les congrégations religieuses gèrent généralement leurs écoles, éventuellement en association avec d'autres structures. Depuis lors, un mouvement visant la création d'associations sans but lucratif (asbl) distinctes des congrégations se développe, et résulte de deux évolutions simultanées : le déclin des vocations religieuses et les avantages inhérents à l'adoption de la personnalité juridique y relative. S'en est suivie une multiplication des pouvoirs organisateurs à l'échelle de chaque établissement et ce, malgré la création d'entités (dans le niveau fondamental) et de Centres d'Enseignement Secondaire (CES – dans le niveau secondaire) regroupant plusieurs écoles autonomes aux origines diverses. Ces organes intermédiaires ont, en effet, davantage généré l'institution de comités de délégation des pouvoirs organisateurs au sein de chacun d'entre eux (Grootaers, 1998).

Par ailleurs, en février 1957, dans un contexte de guerre scolaire dans le cadre duquel l'enseignement catholique ressentait la nécessité de renforcer son unité afin de dialoguer avec le pouvoir politique, celui-ci s'est muni d'une instance représentant les différents pouvoirs organisateurs et défendant ses intérêts auprès des instances officielles : le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC). Cet organe reprend les missions du Comité interfédéral de l'enseignement catholique créé cinq ans plus tôt, tout en se voyant confier des prérogatives supplémentaires. Après la communautarisation de

l'enseignement, ses deux ailes linguistiques se séparent et deviennent, en 1993, d'une part, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) en Communauté française (Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2011) et, d'autre part, le Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO) en Communauté flamande. Le SeGEC a pour missions d'élaborer le programme pédagogique repris par la majorité des écoles s'y rattachant, et d'assurer la coordination pédagogique, administrative et planologique de l'enseignement catholique en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Communauté germanophone⁸¹. Cependant, bien que son influence soit importante, il ne peut se substituer aux nombreux pouvoirs organisateurs reconnus juridiquement comme seuls responsables vis-à-vis du ministre communautaire. La mission confiée au SeGEC s'exerce, à ce titre, à l'égard des fédérations constituées par niveau et type d'enseignement : les Fédérations de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC), Secondaire Catholique (FESeC) et Spécial Catholique (FédESC), ainsi que la Fédération Nationale de l'Enseignement Supérieur Catholique (FNESuC), et le Service National de Promotion sociale Catholique (SNPC). Quant aux établissements libres subventionnés indépendants, et, par conséquent, non confessionnels, ils sont regroupés au sein de la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) depuis 1978 (Grootaers, 1998).

D. Les établissements non subventionnés

Certains établissements ne relèvent d'aucun des trois réseaux d'enseignement exposés. De nature privée, ils peuvent être liés à un enseignement qualifié de privé. Ils ne bénéficient, sur cette base, d'aucun subside public provenant de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette autonomie leur octroie la possibilité de dispenser un enseignement s'écartant des programmes avalisés par celle-ci. La reconnaissance des titres qu'ils délivrent est alors conditionnée par la réussite d'examens présentés devant un jury central coordonné par la Fédération Wallonie-Bruxelles (CRISP, 2015⁸²). Les établissements n'étant pas subventionnés par les pouvoirs publics sont toutefois peu nombreux et constituent essentiellement des écoles européennes et internationales (CPCP, 2012).

⁸¹ Il est appelé Sekretariat des Katholischen Unterrichtswesens (SKU) en allemand.

⁸² <http://www.vocabulairepolitique.be>.

3.2 Une société pilariée au confluent de la consociation et de la fédération

3.2.1 *Un double clivage philosophique et linguistique*

Le paysage scolaire actuel est donc la résultante d'une histoire au cours de laquelle des tensions idéologiques, parfois acerbes, se sont manifestées entre les tenants de l'Ecole catholique et les tenants de l'Ecole officielle au sujet des droits et des devoirs incombant à chacune d'entre elles en matière d'enseignement. A ce jour, les relations sont officiellement pacifiées et le système éducatif belge francophone est quadrillé par la coexistence de trois réseaux d'enseignement qualifiés de réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, de réseau officiel subventionné et de réseau libre subventionné. Bien qu'ils n'aient pas de reconnaissance juridique officielle, ces derniers bénéficient d'une existence symbolique structurante (El Berhoumi, 2016 ; Mangez, 2011). A ce titre, ce clivage philosophique entre catholiques et laïcs n'est pas spécifique à l'enseignement et organise la majeure partie de la vie collective. Ainsi, au sein de chacun de ces piliers coexistent des organisations très diversifiées, aptes à encadrer le citoyen de sa naissance à sa mort (à savoir les établissements scolaires mais également, par exemple, les hôpitaux, les mouvements de jeunesse, les organisations syndicales, les mutuelles, les associations ou encore les journaux), qui entretiennent, entre elles, des liens forts et se soutiennent mutuellement (Mangez, 2008). D'un point de vue politique, si l'on s'en tient aux partis francophones, le Parti social-chrétien (PSC), devenu Centre démocrate humaniste (cdH), défend les sensibilités catholiques. Bien qu'il se définisse comme un parti centriste, son histoire est tendue entre deux fractions concurrentes : une fraction conservatrice de droite et une fraction progressiste de gauche. Au sein du pilier laïc, la gauche est représentée par le Parti socialiste (PS), et le Parti réformateur libéral (PRL), aujourd'hui qualifié de Mouvement réformateur (MR), rassemble les sensibilités libérales. Enfin, le parti écologiste de gauche (Ecolo), qui a émergé au cours des années septante, se veut trans-piliers (Mangez, 2011).

De plus, cette organisation en piliers a encouragé l'apparition du concept politologique de démocratie consociative (Dumont, 1999 ; Lijphart, 1969 et 1979 ; Sinardet, 2011) au sein de laquelle coexistence, discrétion et autonomie des divers segments sont les garants de leur cohabitation harmonieuse (Mangez, 2011). Afin d'assurer une certaine stabilité dans une société

plurielle, les élites politiques des piliers les plus importants coopèrent au sein d'organes informels reconnaissant un droit de véto aux segments minoritaires (El Berhoumi, 2016). Cette nécessité de maintien des équilibres transparait en politique belge et explique, au moins partiellement, les actions des politiciens favorables à la construction de nombreuses structures parallèles telles que des commissions ou des conseils consultatifs (Mangez, 2011). Dès lors, si le consociativisme n'est pas une caractéristique constante en Belgique, il s'est souvent imposé comme la manière la plus efficace de sortir d'un conflit. A ce titre, par exemple, en matière d'enseignement, les élections du 1^{er} juin 1958 ont contraint le monde politique à tourner la page de la démocratie compétitive, en faisant collaborer les piliers catholique et laïc historiquement concurrents dans le cadre de la rédaction d'une loi de compromis qualifiée de Pacte scolaire (El Berhoumi, 2016). Depuis lors, les politiques éducatives ont façonné des compromis de coexistence des réseaux d'enseignement en instaurant un principe de discrétion garantissant une immixtion minimaliste dans l'organisation de l'éducation propre à chacun d'entre eux (Mangez, 2011).

En outre, ce maintien de la paix entre les acteurs transcende les partis politiques. Ainsi, en ce qui concerne l'enseignement, elle s'applique non seulement entre la coalition des partis au pouvoir, mais également avec les principaux porteurs d'intérêts scolaires (Delvaux et Maroy, 2009) tels que les fédérations de pouvoirs organisateurs et les organisations syndicales (Mangez, 2011). Au sujet de ces dernières, bien que les enseignants se soient regroupés afin de faire entendre leurs revendications et leurs droits dès le dix-neuvième siècle, un véritable syndicalisme enseignant ne s'est institutionnalisé qu'après la seconde guerre mondiale. Désormais devenues des acteurs incontournables auxquels est affiliée la majorité du groupe professionnel, les organisations syndicales enseignantes s'inscrivent dans la mouvance des trois principales familles politiques en présence sur le territoire belge, tout en se déclarant indépendantes des actions mises en œuvre par ces dernières. Plus exactement, la Fédération Générale du Travail de Belgique pour l'enseignement (FGTB subdivisée en CGSP-secteur enseignement dans les réseaux officiels et en SEL-SETCA au sein du réseau libre subventionné), la Confédération des Syndicats Chrétiens de Belgique pour l'enseignement (CSC-Enseignement) et la Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique pour l'enseignement (CGSLB subdivisée en SLFP dans les réseaux officiels et en APPEL dans le réseau libre subventionné) affichent des revendications ayant pour objectifs centraux la défense des intérêts des travailleurs (par l'intermédiaire de

l'amélioration des conditions d'emploi et salariales, du soutien à l'emploi, etc.), la concertation sociale et le dialogue avec les pouvoirs publics (CPCP, 2013). Leurs missions communes révèlent, par conséquent, en partie, une transgression des piliers.

Par ailleurs, outre le clivage philosophique, un second clivage caractérise la société belge : le clivage linguistique. Ce dernier a façonné l'Etat fédéral et organise une grande partie de l'action publique. En effet, le pouvoir de l'Etat s'est transformé et est délégué, pour une série de compétences, aux entités fédérées, – les Régions et les Communautés –, qui sont dotées d'un gouvernement et d'un parlement (Mangez, 2011). Ainsi, à l'instar des autres compétences relatives aux personnes, depuis le 15 juillet 1988⁸³, l'enseignement⁸⁴ est confié aux trois communautés linguistiques, à savoir la Communauté française (appelée, depuis 2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles), la Communauté flamande et la Communauté germanophone. En Belgique francophone, le ministère de l'Enseignement obligatoire et le ministère de l'Enseignement supérieur se partagent les principales attributions en matière d'enseignement (CPCP, 2012 ; Delvaux et Maroy, 2009). Le processus de communautarisation de l'enseignement a débuté au cours des années septante, lorsque le système éducatif s'est vu confronté au défi de concilier les revendications flamandes d'une autonomie culturelle et le maintien de la paix scolaire au sein des différentes Communautés du pays. Dans le cadre de la transformation de l'Etat unitaire belge en un Etat fédéral, le transfert de cette compétence à l'échelon des Communautés risquait de briser l'équilibre du Pacte scolaire étant données, d'une part, la Communauté flamande majoritairement catholique et, d'autre part, la Communauté française majoritairement laïque. Il convenait de protéger les minorités idéologiques et philosophiques générées par la fédéralisation. La Constitution belge est, pour ce faire, révisée le 24 décembre 1970 et les Communautés deviennent compétentes pour l'enseignement, à l'exclusion, notamment, de ce qui a trait à la paix scolaire, afin d'éviter que la guerre scolaire ne se ravive. En pratique, il s'est cependant avéré que cette exception à la compétence des Communautés, combinée à d'autres, était si importante que les politiques

⁸³ La communautarisation de l'enseignement est rendue effective le 1^{er} septembre 1989.

⁸⁴ Néanmoins, trois matières sont restées de la compétence du gouvernement fédéral : la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire, les conditions minimales de délivrance des diplômes par les trois Communautés et le régime des pensions du personnel (Dupriez et Zachary, 1998).

scolaires fondamentales demeuraient de la compétence de l'autorité fédérale. L'appétit du mouvement flamand était, dès lors, loin d'être assouvi. En 1988, les autorités politiques abrogent cette condition pour approfondir la défédéralisation de l'enseignement. Ce dernier devient, moyennant trois exceptions à portée limitée, une compétence pleine et entière des Communautés. Il est à noter que si la paix scolaire n'est plus une limite à la compétence des Communautés, l'article 17 de la Constitution belge, laissé indemne en 1970, est révisé pour y insérer les axes principaux du Pacte scolaire. Devenu l'article 24 depuis la coordination de 1994, il consacre notamment le libre choix de l'école, le subventionnement de l'enseignement libre, la gratuité de l'accès à l'enseignement obligatoire, la neutralité de l'enseignement de la Communauté et l'obligation pour l'enseignement officiel d'offrir le choix entre l'enseignement des religions reconnues ou celui de la morale non confessionnelle. Il s'ensuit que les Communautés n'ont aucune prise sur ces différents aspects. Dès lors, si des autorités politiques souhaitent donner à l'organisation du système scolaire d'autres fondements, cette disposition constitutionnelle doit être révisée selon la procédure prévue à l'article 195 de la Constitution belge. Cette disposition n'est pas sans conséquence sur le débat démocratique. En effet, la constitutionnalisation du Pacte scolaire ampute ce dernier des questions relatives aux structures de l'enseignement, auxquelles peuvent être attribués au moins une partie des dysfonctionnements du système scolaire (El Berhoumi, 2016).

3.2.2 Une pilariation idéologiquement surannée mais institutionnellement renforcée

Depuis la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, le système éducatif belge présente la forme d'un pluralisme vertical et est traversé par les logiques civique et communautaire. La première, axée sur l'égalité, est symbolisée, minimalement, par la gratuité de l'enseignement. Toutes les organisations scolaires bénéficiant d'une subvention publique sont, en effet, enjointes de proposer un enseignement gratuit jusqu'à l'atteinte de l'âge de fin de scolarité obligatoire (seize ans jusqu'en 1983 et, depuis lors, dix-huit ans). A ce titre, pour des raisons notamment imputables aux conflits idéologiques, bien que fortement amoindris, la Belgique (francophone) a la particularité de traduire son souci d'égalité des élèves davantage en termes de gratuité de l'accès à la scolarité que par l'intermédiaire de la recherche d'une égalité de traitement cherchant à offrir des services d'enseignement identiques pour tous et ce, indépendamment des conditions sociales et de l'établissement fréquenté

(Dupriez, 1999 ; Dupriez et Zachary, 1998). La logique communautaire est, quant à elle, symbolisée par la liberté de choix des familles, ces dernières étant libres d'inscrire leur(s) enfant(s) dans l'établissement qu'elles souhaitent.

Dans l'enseignement supérieur, ce principe signifie que chaque étudiant est libre de suivre un cursus d'étude dans l'établissement de son choix, sous réserve que ce dernier propose la formation à laquelle il se destine⁸⁵. A l'instar des établissements d'enseignement fondamental et secondaire, chaque institution d'enseignement supérieur est rattachée à un réseau d'enseignement. Cette disposition a longtemps engendré des conséquences sur les modalités de recrutement et, plus largement, sur les marchés du travail des enseignants professant dans les niveaux fondamental et secondaire. En effet, la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 précise que les établissements d'enseignement fondamental et secondaire sont réputés neutres s'ils respectent toutes les conceptions philosophiques ou religieuses⁸⁶ des familles et si au moins deux tiers du personnel enseignant sont porteurs d'un diplôme de l'enseignement officiel et neutre⁸⁷. La règle quantitative est portée à trois quarts par l'amendement au Pacte scolaire du 11 juillet 1973. En Communauté flamande, majoritairement catholique, ce quota est abandonné à la suite de la communautarisation de l'enseignement. Les francophones se montrent plus attachés à ce critère, qui demeure dans le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité dans l'enseignement de la Communauté française. L'acte législatif étant spécifique à ce dernier réseau d'enseignement, la Communauté française entreprend, dès 1995, d'étendre l'obligation de neutralité au réseau officiel subventionné. Ce projet ne peut toutefois être concrétisé qu'à la condition que le principe quantitatif « des trois quarts » soit abandonné, celui-ci ne pouvant être respecté par tous les établissements des réseaux officiels faute de diplômés en suffisance. Une formation à la neutralité, accessible à tout enseignant quel que soit la provenance de son diplôme, est alors

⁸⁵ Il doit, par ailleurs, répondre aux critères d'inscription dans l'enseignement supérieur et avoir réussi l'examen d'admission conditionnant l'accès à certains cursus d'études supérieures.

⁸⁶ Contrairement à l'enseignement libre subventionné, il incombe à l'enseignement officiel de respecter la pluralité des convictions philosophiques en proposant le libre choix entre l'enseignement d'une religion et celui de la morale non confessionnelle.

⁸⁷ Quelques années plus tard, les résolutions adoptées par la Commission permanente du Pacte scolaire le 8 mai 1963 insistent sur le fait que l'éducation n'est pas l'apanage de l'Ecole, mais constitue également un héritage transmis par le milieu familial et social. Cette précision a pour objectif d'inviter les enseignants à se montrer prudents lors de l'abord de thématiques divisant l'opinion publique et pouvant être appréhendées différemment sur la base des opinions personnelles (Delgrange, 2007).

envisagée. Elle serait dispensée par les établissements d'enseignement supérieur officiels ainsi que par l'Université libre de Bruxelles. Ce dernier point est jugé discriminatoire par la section législation du Conseil d'Etat. Celle-ci ouvre les portes à une soumission des établissements du réseau officiel subventionné à l'obligation d'une certaine neutralité, pour autant que cette dernière soit moins contraignante que celle à laquelle sont astreintes les écoles du réseau de la Communauté française (depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles) et que la formation des enseignants diffère de celle y proposée. Le décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné couche ces modalités sur papier et permet à tous les établissements d'adhérer à la neutralité. Ainsi, désormais, pour pouvoir enseigner dans une école officielle, l'enseignant doit avoir suivi une formation de 20 heures pouvant être dispensée par tous les établissements d'enseignement supérieur, en ce compris ceux se rattachant au réseau libre subventionné⁸⁸ (Delgrange, 2007).

En outre, la liberté de choix des familles opérationnalise le principe de liberté d'enseignement institué par la Constitution belge du 7 février 1831 et légitime la coexistence de réseaux d'enseignement différenciés et subventionnés par l'Etat sur une base presque identique. En effet, celui-ci s'engage à subventionner, au prorata du nombre d'élèves inscrits⁸⁹, les établissements organisés par les pouvoirs publics locaux (communes, provinces et COCOF) et les établissements libres. Cette subvention couvre les frais de rémunération du personnel (un régime spécial est réservé aux ecclésiastiques), les frais de fonctionnement relatifs aux dépenses ordinaires (électricité, chauffage, eau, fournitures, mobilier, entretien, etc.) ainsi que les frais de construction et

⁸⁸ Article 7 § 1^{er} : « Une formation répondant aux exigences des articles 2 à 6 est organisée à raison de 20 heures par :

1° les hautes écoles subventionnées par la Communauté française dans les sections de l'enseignement supérieur de la catégorie pédagogique;

2° les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale subventionnés par la Communauté française dans le cadre des études menant au certificat d'aptitudes pédagogiques et d'éducateur spécialisé;

3° les institutions universitaires, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts subventionnées par la Communauté française dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ».

⁸⁹ Ce volume d'emploi est appelé « capital-périodes » (CP) dans l'enseignement fondamental et « nombre total de périodes professeurs » (NTPP) dans l'enseignement secondaire.

d'aménagement des infrastructures scolaires⁹⁰ (Wynants et Paret, 1998). Le financement calculé sur la base du nombre d'élèves inscrits est à l'origine d'une intensification du basculement de la nature de la concurrence se manifestant entre organisations scolaires. Il institue, en effet, les fondements d'un système éducatif au sein duquel les décisions des usagers présentent une influence considérable sur l'ouverture/le succès des établissements, et, par conséquent, sur le volume d'inscriptions dans les différents réseaux d'enseignement (Dupriez et Zachary, 1998). Sur cette base, en accentuant la propension à rassembler les catholiques et les laïcs dans « leurs » écoles respectives, il renforce, à certains égards, le cloisonnement de la société belge à tous les niveaux du système éducatif (Wynants et Paret, 1998).

Ces éléments mettent en évidence que ces dernières décennies se caractérisent par l'apparition de nouveaux cloisonnements remplaçant peu à peu l'ancienne fracture idéologique entre catholiques et laïcs, renvoyant à la liberté d'enseignement telle que définie lors de l'indépendance de la Belgique. Par conséquent, si, historiquement, la liberté de choix des familles répondait au droit de choisir entre un établissement confessionnel ou laïc, la sécularisation et l'individualisation de la société, associées à une massification scolaire sans précédent, ont engendré la désuétude de cette dualité idéologique. La liberté philosophique et religieuse s'est progressivement substituée à une liberté plus marchande, mobilisée par les parents dans le but de sélectionner une école selon des critères qualitatifs ou personnels, et révélatrice du basculement vers une société segmentée en « des ensembles dont les contours ne sont ni permanents, ni globalisants » (Lentzen et Mabille, 1995 : 33 ; cités par Wynants, 1998). Cette évolution ne résulte pas spécifiquement d'une politique volontariste et consciente, mais traduit un affaiblissement généralisé du sentiment d'appartenance durable à un collectif, et facilite un consumérisme transcendant les différents réseaux d'enseignement (Draelants, 2006). Un système de quasi-marché scolaire en découle et met en concurrence les établissements davantage sur la base de leurs qualités intrinsèques qu'au départ de leur appartenance identitaire à un réseau d'enseignement (Delvaux, et al., 2005 ; Delvaux et Maroy, 2009 ; Vandenberghe, 1998). Dans ce contexte, certaines organisations scolaires instaurent des comportements plus stratégiques adaptés aux usagers avisés soucieux de la qualité de l'enseignement dispensé et de la sélection des filières et des options les plus porteuses pour leurs héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964). Le choix d'un

⁹⁰ Le réseau libre subventionné ne peut toutefois pas recourir au Fonds des constructions scolaires (Grootaers, 1998).

établissement dépend donc surtout de la faculté de prise d'information par les familles et de leur capacité à permettre à leur enfant d'intégrer l'école convoitée. Ce que d'aucuns ont appelé du zapping institutionnel (Voyé et al., 1985) face aux piliers de la société belge révèle, dès lors, une logique de placement et d'investissement scolaire des familles les plus avisées et conscientes de l'importance que revêtent les titres scolaires (Dupriez et Maroy, 1998). Le principe de liberté de choix des familles a donc généré un vaste quasi-marché scolaire fondé sur une segmentation hiérarchique entre établissements se côtoyant au sein d'un espace territorial restreint, source d'inégalités entre des publics scolaires très hétérogènes, et à l'intérieur duquel la concurrence peut se révéler aussi manifeste entre établissements présentant une même appartenance philosophique qu'entre organisations scolaires idéologiquement distinctes (Delvaux et al., 2005 ; Draelants, 2006 ; Maroy et Dupriez, 2000 ; Vandenberghe, 1998 ; Zachary et Vandenberghe, 2002). Il s'ensuit une transformation progressive de l'institution scolaire, de plus en plus plurielle dans ses composantes axiologiques, en un espace de concurrence dont l'enjeu est davantage l'élève que les options éthiques (Dupriez et Maroy, 1998).

Ce système de quasi-marché est dénoncé pour ses effets pervers par nombre de scientifiques dès les années nonante (Demeuse et Baye, 2008 ; Dupriez et Dumay, 2011 ; Lafontaine et Monseur, 2011 ; Maroy, 2006 ; Monseur et Crahay, 2009). Plusieurs recherches, tant nationales qu'internationales, mettent en lumière que ce mode de fonctionnement favorise l'existence d'une forte ségrégation entre les établissements, et, plus indirectement, une différenciation des conditions d'apprentissage et des pratiques pédagogiques des enseignants, qui tendent à conforter l'existence d'une corrélation significative entre les inégalités d'apprentissage et de résultats, et les milieux socio-économiques d'origine (Delvaux et Joseph, 2003 ; Delvaux et al., 2005 ; Demeuse et al., 2005 ; Vandenberghe, 1998). Les élèves se voient, dès lors, regroupés sur la base de leurs caractéristiques académiques, socio-économiques et culturelles de départ, le système éducatif jouant davantage le rôle de reproducteur des hiérarchies sociales que d'ascenseur social (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Calvo Gil et al., 2017).

Le constat d'iniquité du système éducatif est diffusé dans l'opinion publique au tournant du vingtième-et-unième siècle à la suite de la médiatisation corollaire à la publication des premiers résultats de l'enquête PISA. Ceux-ci confirment que la Belgique francophone dispose d'un système scolaire à la fois peu équitable, peu efficace et ségrégué. En 2005, le Contrat pour l'Ecole,

mis sur pied par Marie Arena, alors ministre socialiste de l'Enseignement obligatoire, partage cette perspective et présente « les dix priorités pour nos enfants », parmi lesquelles la neuvième est explicitement dénommée « Non aux écoles ghettos » et porte sur les inscriptions en début d'année scolaire, les changements d'école en cours d'année scolaire ou de cycle, et la gestion des exclusions et des réinscriptions d'élèves. A ce titre, le décret « missions » du 24 juillet 1997 comportait déjà un chapitre consacré à l'« inscription des élèves dans un établissement et [aux] règles relatives à l'exclusion d'un établissement » (chapitre 9). Ces modalités visant à réguler les inscriptions à l'entrée de l'enseignement secondaire, et, par là même, la composition socio-économique des établissements, sont amendées et scellées au travers de plusieurs décrets successifs promulgués le 8 mars 2007, le 18 juillet 2008 et le 18 mars 2010. Centrés sur le premier degré de l'enseignement secondaire, tous trois visent à corseter l'autonomie des établissements en matière d'inscription des élèves sans entamer significativement la liberté de choix des familles. Plus exactement, le premier d'entre eux, qualifié de décret « inscription » et porté par Marie Arena, se situe dans la continuité des législatures précédentes, mais renforce les contraintes et les contrôles en définissant des dates de début et de fin des inscriptions communes à toutes les écoles, et des catégories d'élèves « prioritaires » autorisés à s'inscrire en dehors de ce calendrier. En instaurant la règle du « premier arrivé, premier servi », il est fortement décrié en réponse au phénomène de files d'attente, largement médiatisé, qu'il induit, certains parents campant pendant de nombreuses heures devant les portes des établissements les plus sollicités. Ces dérives conduisent à la rédaction, un an plus tard, du deuxième décret, appelé décret « mixité » et proposé par le ministre socialiste Christian Dupont ayant repris le portefeuille relatif à l'Enseignement obligatoire, lequel vise à s'attaquer aux privilèges en promouvant la mixité sociale. Une première période d'inscription est dédiée aux élèves prioritaires, et une seconde est réservée aux autres familles souhaitant inscrire leur enfant. Si le nombre de demandes est supérieur au nombre de places, un tirage au sort, prenant en considération les critères du lieu de domicile et de l'indice socio-économique de l'école primaire est effectué. Ce mode opératoire est également décrié, de nombreux parents ayant multiplié les inscriptions en vue de maximiser les chances de voir leur enfant être inscrit dans l'un des établissements de leur choix (Delvaux et Maroy, 2009). Ces critiques conduisent à la rédaction d'un décret porté par la ministre social-chrétienne de l'Enseignement obligatoire, Marie-Dominique Simonet. Bien qu'il maintienne les objectifs soutenus par les deux premiers décrets, ce dernier refond la procédure d'application en

introduisant une centralisation des demandes. Un Formulaire unique d'inscription (FUI) est, ainsi, octroyé à chaque élève, lequel doit être déposé dans l'établissement d'enseignement secondaire constituant le premier choix. À la suite de cette démarche, lorsque la demande d'inscriptions dépasse l'offre disponible, la liste des candidats est transmise à une instance centralisée (la Commission interréseaux des inscriptions – CIRI) chargée du départage des élèves au départ de critères et de règles de priorité définies⁹¹. Ces dispositions, toujours en vigueur, sont intégrées au décret du 18 mars 2010 modifiant le décret « missions » du 24 juillet 1997.

La réflexion visant à rendre le système éducatif plus équitable et plus efficace s'inscrit toutefois dans un climat de restriction budgétaire corollaire à la fin des Trente-Glorieuses, conjuguée à un ensemble de facteurs tels que l'introduction de l'enseignement rénové en 1971, la prolongation de la scolarité obligatoire en 1983 et le changement structurel provoqué par la communautarisation en 1988. Ces évolutions ont engendré des répercussions en termes de financement du secteur et ont mis la Communauté française en difficulté. Ainsi, il s'ensuit que cette dernière n'est plus en mesure de soutenir les décisions antérieures de politique scolaire sans procéder à des économies structurelles. Or, elle n'a aucun pouvoir de lever l'impôt et doit donc prendre des mesures d'austérité budgétaire, notamment dans le domaine de l'enseignement qui constitue plus des trois quarts de son budget. Cet état de fait n'est pas sans conséquence sur le fonctionnement des acteurs politiques, ni sur les connaissances qui vont devenir pertinentes et légitimes dans l'action publique en éducation. A ce titre, trois rapports d'audits sont commandités par des responsables politiques belges à des experts nationaux et internationaux. Ils légitiment un argumentaire politique valorisant les restrictions budgétaires en éducation (Grootaers, 2005). Les questions budgétaires vont, dès lors, être au centre de l'agenda politique et les savoirs produits par des économistes de l'éducation vont être largement pris en compte par le monde politique. Les économistes vont d'ailleurs, au début des années nonante, investir le champ de l'éducation et devenir des interlocuteurs importants pour les ministres de l'éducation. Ces derniers contribueront à la progressive problématisation de l'enseignement en termes d'efficacité et de performances (Mangez, 2011). Une réflexion voit, dès lors, le jour afin de lever les freins empêchant l'implémentation d'une nouvelle gestion publique visant un pilotage plus rationnel du système d'enseignement, lequel permettrait d'améliorer tant son

⁹¹ www.ligue-enseignement.be.

efficacité que sa qualité : absence d'objectifs généraux transversaux aux réseaux d'enseignement, manque de culture de l'évaluation, services statistiques trop peu développés, moyens financiers mal répartis, réseaux d'enseignement peu enclins à coopérer. Ces notions, chères au modèle néolibéral, témoignent de la remise en question de l'Etat providence, et de sa logique de distribution des moyens, au profit d'une logique privilégiant les résultats et la reddition des comptes (Maroy, 2008a ; Cattonar et Dupriez, 2018). Pour ce faire, de nouveaux modes de régulation du système éducatif, tels que des instruments d'évaluations externes, sont jugés nécessaires. Il s'ensuit une politique volontariste visant à mieux définir les missions et les objectifs du système, à réformer ses structures et à y développer le pilotage. Cette dernière est concrétisée dans le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (dit décret « missions »), promulgué le 24 juillet 1997, et porté par la socialiste Laurette Onkelinx, ministre-présidente du gouvernement de la Communauté française, chargée de l'Education, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la Santé (Delvaux et Maroy, 2009).

Plus exactement, l'entrée en vigueur du décret « missions » à la fin des années nonante, dont certains axes ont, par la suite, fait l'objet d'un approfondissement au sein de textes législatifs connexes, constitue un moment charnière de la politique éducative belge francophone. Il contribue, en effet, à faire évoluer la configuration des relations entre, d'une part, l'Etat (la Fédération Wallonie-Bruxelles) et, d'autre part, les réseaux d'enseignement (les fédérations de pouvoirs organisateurs) ainsi que les pouvoirs organisateurs/établissements. Plus exactement, les réseaux d'enseignement sont consolidés étant donnée la reconnaissance officielle des fédérations de pouvoirs organisateurs. Ils sont associés à l'élaboration des normes centrales et du pilotage du système éducatif, au détriment des pouvoirs organisateurs locaux et des établissements qui voient leur autonomie réduite par un cadre réglementaire et institutionnel plus détaillé et de plus en plus unifié (Delvaux et Maroy, 2009). En Belgique francophone, cette logique de pilotage du système éducatif a, dans un premier temps, été initiée timidement, au cours des années nonante, à travers des politiques d'évaluation externe ayant développé une reddition des comptes pouvant être qualifiée de douce (Maroy et Voisin, 2014) ou de réflexive (Mons et Dupriez, 2010), en comparaison avec les pays anglo-saxons au sein desquels la reddition des comptes est qualifiée de dure et à enjeux élevés (Carnoy et Loeb, 2002). Ainsi, dès 1993,

une structure de pilotage de l'enseignement est créée au sein de l'Administration. Ne disposant pas d'assise décrétole, elle présente une portée très limitée mais est toutefois à l'initiative de la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluations externes non certificatives. Le décret « missions » du 24 juillet 1997 officialise la structuration de deux Commissions centrales de pilotage (l'une pour l'enseignement fondamental et l'autre pour l'enseignement secondaire), rassemblées dans une Commission commune de pilotage. Elles définissent les objectifs d'apprentissage qui s'imposent à l'enseignement obligatoire en s'inscrivant dans une logique de compétences. Ces trois commissions sont remplacées par une unique Commission de pilotage suite à l'entrée en vigueur du décret du 27 mars 2002⁹². En collectant des informations sur le parcours des élèves ainsi que sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif, cet organe poursuit, d'une part, une mission de coordination et de suivi de la cohérence du système éducatif et, d'autre part, une mission d'accompagnement des réformes et de leur mise en œuvre⁹³. A ce titre, en Fédération Wallonie-Bruxelles, jusqu'à présent, les résultats obtenus aux évaluations externes ne s'accompagnent pas de conséquences formelles pour les équipes éducatives (impact sur le salaire, sur l'évolution de la carrière, sur la gestion de l'établissement scolaire, etc.) mais ont pour objectif d'inciter à la réflexion dans un but d'amélioration des pratiques.

Ces éléments font écho au développement d'un Etat évaluateur nécessitant, au sein des systèmes éducatifs traditionnellement décentralisés tels que le système belge francophone, la définition d'objectifs de référence établis centralement et circonscrivant l'autonomie jusqu'alors confiée aux organes locaux (Maroy, 2008a). Elles visent à rendre le système éducatif plus efficace et plus équitable et se traduisent, depuis le début du millénaire, par la promulgation d'actes législatifs, tels que le décret « pilotage » du 27 mars 2002, applicables à l'ensemble des réseaux d'enseignement (par exemple, le décret du 30 juin 1998 visant à offrir à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ; le décret « évaluations externes » du 2 juin 2006 ; le décret « directions » du 2 février 2007 ; le décret « inspection » du 8 mars

⁹² Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française.

⁹³ www.enseignement.be.

2007 et le décret « encadrement différencié⁹⁴ » du 30 avril 2009). Néanmoins, malgré ces évolutions transversales et les critiques régulièrement formulées à l'encontre de la lourdeur qu'engendre la coexistence de réseaux d'enseignement différenciés, ceux-ci demeurent enracinés dans le paysage scolaire francophone et incontournables dans les négociations visant à réformer le système éducatif (Delvaux et Maroy, 2009 ; Wynants, 1998).

4. Conclusion

Dans le cadre de cette première section, nous avons mis en évidence que la Belgique est un espace marqué par un double clivage structurant l'organisation de la société et la rattachant aux typologies d'organisation de l'Etat relatives à la fédération et à la consociation : le clivage linguistique et le clivage philosophique. Ainsi, depuis 1988, les communautés linguistiques, dotées chacune d'un gouvernement et d'un parlement, ont la charge d'une série de matières parmi lesquelles figure l'enseignement. Le secteur éducatif s'est, par ailleurs, institué sur la base de tensions philosophiques et est aujourd'hui structuré en réseaux d'enseignement auxquels sont rattachés les établissements scolaires (Mangez, 2011).

Plus exactement, en ce qui concerne le clivage philosophique, l'analyse du processus évolutif ayant peu à peu jalonné la frontière propre au réseau d'enseignement telle qu'elle se présente à ce jour nous permet de souligner que ces derniers trouvent leurs racines dans l'histoire politique de la Belgique.

⁹⁴ Le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité fait suite au décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (D+). Il vise à octroyer des moyens financiers supplémentaires aux établissements scolaires accueillant un public socio-économiquement défavorisé. Plus concrètement, chaque élève est crédité d'un indice socio-économique (confidentiel) défini sur la base du quartier dans lequel il réside. L'ensemble de ces indices socio-économiques individuels permet de définir un indice socioéconomique moyen (Isem) propre à l'établissement scolaire. Cet Isem se présente sous la forme d'une classe située entre 1 et 20, chacune d'entre elles accueillant 5 % de l'effectif scolaire. Les cinq premières classes (1 à 5) bénéficient de l'encadrement différencié. L'encadrement différencié profite, dès lors, à 25 % des élèves des niveaux fondamental et secondaire. L'établissement scolaire bénéficiaire utilise librement les moyens accordés à la condition d'élaborer un Projet général d'action d'encadrement différencié visant à préciser comment il envisage de renforcer les apprentissages de base, de lutter contre l'échec, de favoriser la remédiation immédiate et de prévenir le décrochage.

Ainsi, la Constitution belge, édictée l'année suivant la création du Royaume, institue le principe de liberté d'enseignement, lequel est à l'origine d'une polarisation de la société et confère la possibilité d'organiser leur propre enseignement tant aux défenseurs de l'Ecole catholique qu'aux défenseurs de l'Ecole officielle. Ceci étant, si les premiers (représentés par le parti catholique) soutiennent le droit d'organiser un enseignement confessionnel et de bénéficier de subventions publiques pour ces établissements, à l'inverse, les seconds (représentés par les partis libéraux et les socialistes) réclament l'octroi d'une priorité à l'enseignement organisé par les pouvoirs publics et contestent l'attribution de subventions publiques à destination des écoles privées (Dupriez et Zachary, 1998).

Dans ce contexte, l'Etat est simultanément un offreur de services scolaires et le lieu de luttes et de compromis entre catholiques et laïcs (Delvaux et Maroy, 2009) se vouant une concurrence manifeste pendant plus d'un siècle. Cette dernière est exacerbée lors de deux querelles politiques, qualifiées de guerres scolaires (entre 1879 et 1884 et entre 1954 et 1958), visant tant leur financement que leur légitimation. Ces tensions sont officiellement pacifiées par la signature collégiale de la loi du Pacte scolaire le 29 mai 1959. Celle-ci précise le rôle joué par l'Etat ainsi que la clé de répartition du subventionnement public permettant à chaque communauté sociologique de développer son propre réseau d'enseignement. Le système éducatif belge francophone est, sur cette base, à ce jour, quadrillé par la coexistence de trois réseaux d'enseignement qualifiés de réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, de réseau officiel subventionné et de réseau libre subventionné. Ils coexistent et valorisent un principe de discrétion garantissant une immixtion minimaliste dans l'organisation de l'éducation propre à chacun d'entre eux. Caractéristique d'une démocratie consociative (Dumont, 1999 ; Lijphart, 1969 et 1979 ; Sinardet, 2011), ce mode de fonctionnement encourage, en outre, l'élaboration de compromis négociés entre les élites de chaque segment.

La loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 comprend, par ailleurs, deux principes fondamentaux : la gratuité de l'enseignement jusqu'à l'âge de fin d'obligation scolaire et la liberté de choix des familles. Ce second point présente des conséquences indirectes sur le fonctionnement des marchés du travail des enseignants. En effet, chaque (futur) étudiant a la possibilité de suivre une formation initiale à l'enseignement au sein de l'établissement d'enseignement pédagogique de son choix, lequel est rattaché à un réseau d'enseignement. Or, jusqu'au début du vingt-et-unième siècle, des règles quantitatives limitaient la

possibilité d'engager, dans les établissements fondamentaux et secondaire des réseaux officiels, des diplômés pédagogiques ayant suivi un cursus d'études dans le réseau libre subventionné. Ainsi, pour qu'un établissement soit (réputé) neutre, le quota était fixé à un minimum de deux tiers de diplômés de l'enseignement officiel par la loi du Pacte scolaire, puis à trois quarts d'individus issus de ces mêmes réseaux d'enseignement par l'amendement du 11 juillet 1973. Complexifiant le recrutement d'enseignants dans un contexte de déficit croissant de personnel pleinement qualifié pour exercer certaines fonctions, ces critères sont officiellement abandonnés lors de la promulgation du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné. Depuis lors, l'entrée en fonction dans un établissement rattaché à l'un des réseaux officiels est conditionnée à la validation d'une formation à la neutralité de 20 heures pouvant être organisée par tous les établissements d'enseignement supérieur, en ce compris ceux dépendant du réseau libre subventionné (Delgrange, 2007).

A l'instar de l'enseignement supérieur, dans l'enseignement fondamental et secondaire, les parents ont également la possibilité d'inscrire leur enfant au sein de l'établissement de leur choix. Ce principe opérationnalise, à ce titre, celui de liberté d'enseignement institué par la Constitution belge du 7 février 1831 en légitimant officiellement la coexistence de réseaux d'enseignement différenciés et subventionnés par l'Etat sur une base presque identique calculée au prorata du nombre d'élèves régulièrement inscrits. Ce dernier élément est, à ce titre, à l'origine du basculement de la nature de la concurrence se manifestant entre organisations scolaires. Il institue, en effet, les fondements d'un système éducatif au sein duquel les décisions des usagers présentent une influence considérable sur l'ouverture ou, inversement, sur la fermeture d'établissements/d'options, et, par conséquent, sur le volume d'enseignants requis (Dupriez et Zachary, 1998). Dès lors, bien que lors de la création de la Belgique, la liberté d'enseignement réside dans la possibilité de choisir entre une école confessionnelle et une école publique, la sécularisation de la société et la massification scolaire ont affaibli l'importance portée à la liberté philosophique au profit d'une liberté marchande. Caractéristique de l'instauration d'un quasi-marché scolaire, l'autonomie des familles dans le choix idéologique de l'établissement a, dès lors, évolué vers un consumérisme transcendant les réseaux d'enseignement. Il en résulte une transformation des relations entre les trois réseaux d'enseignement. Si elles avaient essentiellement trait à l'appartenance philosophico-politique lorsque ces derniers étaient étanches du point de vue de leur clientèle, elles se situent

dorénavant sur le terrain des « parts de marché », réalité plus fluctuante que les premières. Parallèlement, ces mutations socio-éducatives ont engendré une segmentation hiérarchique entre établissements se côtoyant au sein d'un espace territorial restreint, source d'inégalités entre des publics scolaires très hétérogènes, et à l'intérieur duquel la concurrence peut se révéler plus manifeste entre écoles présentant une même appartenance philosophique qu'entre organisations scolaires idéologiquement différenciées (Delvaux et al., 2005 ; Draelants, 2006 ; Dupriez et Maroy, 1998 ; Maroy et Dupriez, 2000 ; Vandenberghe, 1998 ; Zachary et Vandenberghe, 2002).

Outre une évolution de la nature de la concurrence entre organisations se côtoyant sur le quasi-marché scolaire, le contexte de restriction budgétaire corollaire à la fin des Trente Glorieuses a engendré une prise en considération croissante des préceptes préconisés par la nouvelle gestion publique tels que le développement d'une culture de l'évaluation. Une politique volontariste, faisant écho au modèle de l'Etat évaluateur, voit le jour. En poursuivant la volonté de rendre le système éducatif plus juste et plus efficace, elle vise à mieux définir ses missions et ses objectifs, à réformer ses structures et à y développer un pilotage plus rationnel. Les réponses politiques apportées reflètent une tendance à l'unification se manifestant au travers de la promulgation croissante d'actes législatifs applicables à l'ensemble des réseaux d'enseignement. Un moment charnière réside, à ce titre, dans l'édiction du décret « missions » du 24 juillet 1997, lequel, ensuite prolongé par d'autres prescrits légaux transversaux, unifie un corps de prescriptions communes aux réseaux d'enseignement. Dans ce contexte, les fédérations de pouvoirs organisateurs se voient officialisées et légalement associées à l'élaboration des normes centrales et au pilotage du système, alors que les établissements et les pouvoirs organisateurs locaux voient leur autonomie corsetée par un cadre législatif plus détaillé et de plus en plus interréseaux (Delvaux et Maroy, 2009).

Deuxième section : La frontière relative à la qualification professionnelle

1. Introduction

Face à la démocratisation et à la massification des enseignements fondamentaux et secondaires telles que mises en exergue dans le cadre de la première section

de l'étude des données documentaires, la détention d'une qualification professionnelle adaptée aux multiples facettes que revêt le métier d'enseignant est jugée indispensable. Dans le cadre de la présente section, nous approfondissons, au travers de trois sous-sections, la manière par laquelle cette dernière a été au cœur de réflexions permanentes depuis deux siècles. En effet, comme le précise Carine Ollivier (2012), s'interroger sur les formes que peut prendre un groupe professionnel suppose d'identifier au préalable les conditions d'apparition de ce groupe et, dès lors, de repérer les moments, plus ou moins longs, au cours desquels la division du travail évolue, conduisant des professionnels à se spécialiser sur un segment des marchés du travail. Pour ce faire, dans le cadre de la première sous-section, nous mettons en exergue les points d'évolution majeurs ayant progressivement conduit à la formation initiale à l'enseignement sous sa forme actuelle. Ainsi, une volonté de préparation croissante au métier d'enseignant, essentiellement traduite en termes d'allongement de sa durée, s'observe en réponse aux mutations profondes s'opérant au sein du système éducatif. A travers la deuxième sous-section, nous détaillons l'existence de titres requis pour enseigner. Nous mettons en exergue qu'ils ont également évolué lors des dernières décennies et ont récemment fait l'objet d'une réforme interréseaux, couchée dans le décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. Ce texte récent vise l'unification des conditions requises lors du processus d'appariement se nouant entre un candidat à l'enseignement et un employeur (le pouvoir organisateur). Cependant, depuis une quarantaine d'années, un discours – initialement soutenu par les acteurs en charge du recrutement et ensuite relayé par les sphères administrative, politique, syndicale et médiatique – se développe et soutient la difficulté rencontrée lors de la recherche de certaines catégories d'enseignants de par l'existence d'une situation de pénurie sur certains segments des marchés du travail. Pris en compte par les représentants des différentes sphères susmentionnées, celui-ci légitime l'ouverture de la profession à des individus n'ayant pas suivi la formation initiale pour enseigner les matières qui leur sont confiées. Il est toutefois à noter que si l'accès à la nomination/ à l'engagement à titre définitif leur était accessible jusqu'à l'entrée en vigueur du décret du 11 avril 2014 susmentionné, ce statut administratif est désormais réservé aux titulaires d'un titre pédagogique. Ces éléments mettent en exergue que les deux dimensions de la qualification professionnelle, à savoir la formation initiale et le titre requis, sont processuelles et au cœur de réformes importantes et de plus en plus transversales aux réseaux d'enseignement. Enfin, nous

mettons en lumière, par l'intermédiaire de la troisième sous-section, qu'à ce jour, un modèle hybride de professionnalité enseignante (Cattonar et Dupriez, 2019) est préconisé et caractérise une conception renouvelée du métier associant autonomie et responsabilité, et vise l'auto-prescription et l'autocontrôle de l'activité de travail. Il témoigne de l'évolution de la division du travail, laquelle engendre une reconfiguration des rapports au travail entre les différentes catégories d'acteurs en présence sur les marchés du travail étudiés.

2. La formation initiale pour enseigner

2.1 La lente structuration de la formation initiale du dix-neuvième siècle au Pacte scolaire

La formation initiale des enseignants exerçant au sein des niveaux maternel, primaire et secondaire s'est lentement structurée pendant la seconde moitié du dix-neuvième siècle, et s'est développée au cours du siècle suivant. A l'instar des réseaux d'enseignement, elle a constitué un élément au cœur des rivalités entre les tenants de l'Ecole catholique et les tenants de l'Ecole officielle. Son institution, de même que son progressif enrichissement, poursuivent un objectif de formation du corps enseignant au métier dans un contexte de démocratisation de l'accès à l'instruction primaire et, dans un second temps, de l'enseignement secondaire.

2.1.1 *La formation initiale des instituteurs primaires et maternels*

Pendant de nombreux siècles, l'enseignement a été présenté comme une vocation, un apostolat ou encore un sacerdoce (laïc). Son exercice reposait avant tout sur les qualités morales attendues du « bon » maître (Tardif et Lessard, 2004). Lors de l'indépendance de la Belgique, bien que des établissements, appelés « Ecoles normales », aient la responsabilité de former professionnellement les futurs enseignants en les préparant à l'exercice de leur métier, de nombreux individus enseignent en ayant appris les rouages de la profession « sur le tas », en accompagnant un enseignant en exercice (Depaepe et al., 1998a ; Depaepe, 2013 ; Dupriez et Cattonar, 2018). De plus, même si l'instruction élémentaire n'est pas obligatoire et souvent réservée aux classes sociales les plus favorisées, la naissance du Royaume coïncide avec une augmentation du nombre d'écoles primaires et, par voie de conséquence, des besoins en matière de ressources enseignantes : d'une école pour 1.007

habitants en 1830, la Belgique passe à une école pour 785 habitants dix ans plus tard (Ligue de l'Enseignement, 2014).

Comme nous l'avons développé dans la section précédente, cette croissance n'est toutefois pas généralisée. En effet, le pouvoir central ayant été ressenti comme une pression sous la domination néerlandaise, une fois l'indépendance du pays officialisée, il se voit retirer son habilitation à encadrer les administrations communales, ce qui a pour corollaire de conduire à une diminution du nombre d'écoles communales⁹⁵. Ainsi, dans de nombreux villages et dans quelques villes, les administrations sont contraintes de licencier leurs instituteurs qualifiés, ou de procéder à la réduction, voire à la suppression, de leurs émoluments. Cet état de fait engendre le développement inévitable d'une concurrence entre les enseignants communaux et les maîtres privés (souvent des ecclésiastiques). Ces derniers ne disposant, pour beaucoup, d'aucune formation à l'enseignement, demandent des frais de scolarité moins élevés. Aucune preuve d'aptitude n'étant plus requise pour enseigner tant dans l'enseignement communal que dans l'enseignement catholique, il s'ensuit l'octroi fréquent d'une priorité pour cette catégorie d'enseignants bon marché, régulièrement aux dépens de la qualité de l'enseignement dispensé. Face à la dépréciation de la formation à l'enseignement, les Ecoles normales sont fermées et les sociétés d'instituteurs sont liquidées. Cette évolution profite aux catholiques qui deviennent l'acteur principal à la suite de l'affaiblissement de l'enseignement communal. L'accès à la profession enseignante ne bénéficie donc, à cette époque, d'aucun contrôle, chacun pouvant se déclarer apte à endosser le rôle d'instituteur. Le tournant se produit en 1836 lorsque des évêques dénoncent le manque de formation professionnelle des enseignants, et prennent l'initiative de créer des Ecoles normales. Parallèlement, en poursuivant le même objectif et dans le but de contrecarrer les catholiques, des cours normaux sont à nouveau organisés par des instances communales ou provinciales dans le Brabant wallon, à Namur, à Liège, au Luxembourg et en Flandre orientale. Les sociétés d'instituteurs sont aussi réinstaurées et leur nombre atteint la quarantaine (Ligue de l'Enseignement, 2014).

C'est dans ce contexte, officiellement unioniste mais officieusement au cœur de tensions idéologiques croissantes, que la première loi organique de l'Instruction primaire, dite loi Nothomb, est promulguée le 23 septembre

⁹⁵ 2.000 écoles disparurent lors des premières années suivant l'indépendance belge (Defosse et al., 2005).

1842. Soucieuse d'encadrer l'accès à la profession enseignante et de légitimer les individus qualifiés, elle dédie deux articles à la formation des instituteurs (Depaepe et al., 1998a). L'article 10 établit que « pendant les quatre premières années de la mise en exécution de la présente loi, toutes les nominations [des instituteurs communaux] seront soumises à l'agrégation du gouvernement. Passé ce délai, les Conseils communaux⁹⁶ choisiront leurs instituteurs, parmi les candidats qui justifieront d'avoir fréquenté avec fruit, pendant deux ans au moins, les cours de l'une des Ecoles normales de l'Etat, les cours normaux annexés par le gouvernement à l'une des écoles primaires supérieures ou les cours d'une Ecole normale catholique ayant, depuis deux ans au moins, accepté le régime d'inspection établi par la présente loi ». Afin de pouvoir mettre en œuvre ces dispositions, l'article 35 précise que : « il sera immédiatement établi, par le gouvernement, deux Ecoles normales pour l'enseignement primaire, l'une dans les provinces flamandes, l'autre dans les provinces wallonnes. Dans chaque province, des cours normaux pourront être adjoints par le gouvernement à l'une des écoles primaires supérieures ». Cette première loi relative à l'enseignement primaire pose donc les jalons d'une formation professionnelle du corps enseignant au sein de la Belgique naissante. A l'initiative du pouvoir central et non du groupe professionnel lui-même, elle attribue à la formation pédagogique initiale la garantie de la détention des compétences requises. Dès 1846, dans les écoles communales, seuls les instituteurs ayant suivi avec succès au minimum deux années de formation dans un établissement de l'Etat (ou adopté) d'enseignement normal pourront être recrutés et nommés. Deux établissements de formation sont fondés à Lierre et à Nivelles. De plus, dans chaque province, le gouvernement rattache des cours de formation normale aux écoles primaires principales existantes, ainsi qu'aux écoles primaires supérieures progressivement créées. Parallèlement, sous la pression de l'épiscopat, il adopte sept Ecoles normales diocésaines pour instituteurs établies pendant la seconde moitié des années 1830. Ces dispositions seront les dernières à être collégialement soutenues par les catholiques et les laïcs avant la promulgation de la loi du Pacte scolaire plus d'un siècle plus tard. En effet, le congrès libéral du 10 juin 1846 déplore l'instauration progressive d'une suprématie cléricale. Il décide, par conséquent, de rompre l'unionisme et déclenche une polarisation entre les deux communautés sociologiques en présence. L'indépendance du pouvoir temporel, l'organisation d'un enseignement public à tous les degrés sous la

⁹⁶ Les frais d'instruction primaire sont à charge des communes, avec une subvention de la province ou de l'Etat (Defosse et al., 2005).

direction exclusive de l'autorité civile et le rejet de toute intervention du clergé à titre d'autorité dans les écoles officielles deviennent, à ce titre, les leitmotivs de la politique libérale (Ligue de l'Enseignement, 2014). La prééminence des écoles catholiques demeure toutefois criante en matière de formation spécifique au corps enseignant féminin et, en 1848, dix établissements catholiques leur étant destinés sont adoptés par le gouvernement. La première Ecole normale d'Etat pour jeunes filles n'est, effectivement, créée que près de trente ans plus tard, en 1874 (Depaepe et al., 1998a).

Poursuivant les principes institués par le congrès de 1846, le gouvernement libéral de Walthère Frère-Orban II (1878-1884) promulgue la deuxième loi organique de l'Instruction primaire du 1^{er} juillet 1879, dite loi Van Humbeéck. Anticléricale, cette dernière porte aussi une attention particulière à la formation initiale. Elle estime cette dernière trop légère et prend pour décision de la remettre exclusivement aux mains de l'Etat. Cette démarche témoigne d'une volonté de rigidifier davantage les cadres de régulation circonscrivant l'accès à la profession. Le diplôme d'instituteur ou d'institutrice n'est, dès lors, plus délivré qu'aux individus ayant réussi un examen final devant un jury désigné par le gouvernement. L'administration communale est alors contrainte de ne nommer que des titulaires d'un diplôme officiel d'instituteur ou d'enseignant du degré moyen. Faute de candidats qualifiés, cette frontière peut toutefois être détendue et elle est habilitée à désigner, après une épreuve de capacité, un enseignant issu de l'enseignement moyen catholique⁹⁷ ou un individu non diplômé. En guise de mesure transitoire, la loi prévoit que tous les étudiants de l'enseignement normal ayant réussi une formation de deux années au sein d'une Ecole normale catholique ou officielle avant 1879 soient assimilés aux porteurs du diplôme d'instituteur. Quant aux élèves des Ecoles normales catholiques, ils sont autorisés, jusqu'en 1883, à présenter un examen devant la même Commission que leurs homologues des établissements de l'Etat en vue d'obtenir le diplôme. La loi établit, enfin, que le gouvernement peut créer deux autres Ecoles normales d'Etat pour instituteurs ainsi que quatre pour institutrices, et rend possible l'annexion de sections normales aux Ecoles moyennes de l'Etat. L'expansion de l'offre d'enseignement normal a pour corollaire l'accroissement du taux d'enseignants titulaires d'un diplôme de formation initiale à l'enseignement. N'excédant pas 22 % en 1860, il atteint 59 % en 1878. Les dispositions légales concernant l'enseignement normal ne

⁹⁷ La loi prévoit que chaque commune organise au moins une école primaire neutre et laïque et que les Conseils communaux ne puissent plus adopter (ni subsidier) les écoles privées (Defosse et al., 2005).

se limitent cependant pas à une extension de l'offre d'Ecoles et de sections normales. Elles s'étendent, en effet, à la formation des enseignants elle-même. Si nombre d'initiatives voient le jour, l'inscription d'un cours de morale non dogmatique et la suppression de l'enseignement de la religion des heures de classes constituent les modifications les plus marquantes au sein du programme des écoles de l'Etat. Les préoccupations principales résident ainsi dans la structuration et l'organisation d'une formation initiale façonnant des instituteurs citoyens dotés d'une formation scientifique et capables de veiller à l'émancipation intellectuelle des jeunes. Un nouveau programme d'études est promulgué en 1881 et accorde une nouvelle dimension à la formation initiale : la didactique (Ligue de l'Enseignement, 2014).

Ces dispositions conduisent à la première guerre scolaire (1879-1884), les tenants de l'Ecole catholique s'opposant de manière virulente à ce qu'ils qualifient de « loi de malheur ». Ces tensions s'affaiblissent à la suite du retour au pouvoir des catholiques. Promulguée sous le gouvernement d'Auguste Beernaert (1884-1894), la troisième loi organique de l'Instruction primaire du 30 août 1884, dite loi Jacobs, est décentralisatrice et abroge les dispositions prises par le gouvernement précédent. Cette période est le théâtre de réformes conduisant à un décloisonnement de la frontière propre à la formation initiale, les diplômés des Ecoles normales de l'Etat perdant ainsi leur situation privilégiée. En effet, la loi de 1884 précise que quiconque ayant obtenu un diplôme provenant d'une Ecole normale catholique après des études d'au moins deux années sous la législature précédente peut être nommé instituteur communal. La seule condition requise réside dans l'homologation du diplôme par une Commission centrale d'examen nommée par le gouvernement, et pouvant, le cas échéant, soumettre le candidat à une épreuve complémentaire (Ligue de l'Enseignement, 2014). Par ailleurs, alors que les Ecoles normales catholiques sont reconnues et que les communes et provinces sont autorisées à créer des établissements normaux, le nombre d'Ecoles normales de l'Etat autorisées par la loi est limité à dix-huit en 1884 et à treize en 1889 (Depaepe et al., 1998a). Les Ecoles normales dépendant de l'Eglise catholique forment alors trois fois plus d'instituteurs que leurs homologues de l'Etat dont le nombre a été diminué de moitié. Dans les écoles confessionnelles adoptées, la moitié du personnel enseignant doit être titulaire d'un diplôme, l'autre moitié pouvant ne pas être formée pédagogiquement (Ligue de l'Enseignement, 2014). Les exigences aux examens sont également revues à la baisse et le programme d'études est réduit. La loi Jacobs modifie donc de manière substantielle la légitimité accordée à la formation initiale prévalant

jusqu'alors, et les conditions de recrutement des instituteurs au profit de ceux promus des Ecoles normales du clergé. Les catholiques se maintenant au pouvoir, ces dispositions sont consolidées par la quatrième loi organique de l'Instruction primaire du 15 septembre 1895, dite loi Schollaert (Depaepe et al., 1998a).

A partir des années 1890, cette situation est âprement critiquée par les libéraux qui dénoncent l'allègement de la formation initiale à l'enseignement. Ils sollicitent les administrations communales et provinciales afin qu'elles instituent des Ecoles normales non confessionnelles formant des instituteurs indépendants et non des professeurs cléricaux. Cet appel est entendu au cours de la dernière décennie précédant la première guerre mondiale : deux Ecoles normales provinciales et sept établissements communaux sont créés à cette époque (Depaepe et al., 1998a). Le 19 mai 1914, la cinquième loi organique de l'Instruction primaire amende la loi Schollaert de 1895 et redéfinit le cadre régulant l'entrée dans la carrière en imposant, aux enseignants nouvellement engagés, l'obligation d'être titulaires d'un diplôme sanctionné par une Ecole normale ou par le jury central. Il s'ensuit que neuf enseignants sur dix disposent de la formation requise, les non-diplômés se retrouvant exclusivement dans l'enseignement catholique. Les réformes seront gelées pendant l'invasion allemande, laquelle engendre, en outre, une évolution sensible du système politique belge et incite catholiques, libéraux et socialistes à sceller un gouvernement d'union nationale dès 1916. Au sortir de la guerre, le 13 novembre 1919, la sixième loi organique de l'Instruction primaire améliore la rémunération des instituteurs attachés aux écoles confessionnelles adoptées en instaurant le paiement direct par l'Etat, selon un barème légal, des traitements de base. Aussi, l'année suivante, l'octroi d'une rémunération identique aux deux sexes est institué (Ligue de l'Enseignement, 2014).

Une uniformité s'observe également en ce qui concerne les structures et les conditions d'admission, les règlements des établissements confessionnels adoptés (ou agréés) s'inspirant de ceux des établissements de l'Etat. De 1896 à 1923, l'Ecole normale primaire compte ainsi quatre années d'études. L'âge minimal d'admission est de quinze ans et l'âge maximal de vingt-deux ans. L'examen d'admission porte sur la matière de l'école primaire et peut être précédé d'une année d'études préparatoires. En 1923, deux ans après la fin du gouvernement unioniste et sous une bipartite alliant les catholiques et les libéraux, le nombre d'années d'études est ramené à trois ans et l'âge d'admission reporté à seize ans, deux années d'études préparatoires pouvant

être envisagées. Ces modifications sont de courte durée. En effet, en 1926, les socialistes sont associés à la bipartite au pouvoir et réhabilitent le système antérieur : quatre années d'Ecole normale et une section préparatoire d'une année. Les âges d'admission sont respectivement fixés à quinze et à quatorze ans. A ce titre, alors que l'examen d'admission à l'Ecole normale porte sur la matière dispensée en section préparatoire, celui permettant d'intégrer la section préparatoire évalue les connaissances relatives au programme d'école primaire (Depaepe et al., 1998a).

Nous pouvons souligner que les modifications intervenues au cours des années vingt reflètent les intérêts des parties en présence, mais ont pour objectif commun de rehausser le niveau de la formation initiale des enseignants afin de former des individus pleinement qualifiés pour exercer ce métier. La question des conditions d'accès à la formation préparatoire demeure toutefois problématique, les normaliens étant sommés d'avoir suivi avec succès une instruction générale a minima du niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Or, les catholiques manifestent une volonté de ne pas exclure les jeunes gens ne l'ayant pas achevé ou n'ayant pas poursuivi leur formation au terme de l'enseignement primaire. Sur cette base, les règlements de 1923 et 1926 offrent aux Ecoles normales confessionnelles adoptées la possibilité de régler elles-mêmes le programme dispensé et leur confère la liberté de choisir les méthodes d'apprentissage développées. La Fédération de l'enseignement normal catholique institue alors un programme-modèle propre, inspiré de ceux en vigueur dans les écoles de l'Etat, et publié en 1927. Ces dispositions font l'objet d'un arrêté royal, en 1929, précisant expressément que chaque Ecole normale confessionnelle adoptée a le loisir d'établir son propre programme. Les Ecoles normales de l'Etat continuent, quant à elles, à se conformer aux critères établis en 1926, et légèrement modifiés en 1929 (Depaepe et al., 1998a).

Bien que l'enseignement secondaire commence à se développer et nécessite, de manière corollaire, une croissance du corps enseignant habilité à y professer, le nombre d'Ecoles normales du réseau officiel évolue peu pendant l'entre-deux-guerres. Aucune école communale supplémentaire ne voit le jour et le nombre d'établissements de l'Etat passe de treize à seize. L'enseignement normal catholique franchit, quant à lui, la barre des soixante écoles, et continue à fournir la large majorité des diplômés pédagogiques. Face à cette situation, en 1931, le parti ouvrier belge, alors relégué dans l'opposition, fait part de sa volonté de réserver la nomination au poste d'instituteur communal à des diplômés des Ecoles normales officielles, en invoquant des différences

d'ordre moral-religieux. En effet, si toutes les Ecoles normales forment des instituteurs primaires, au sein des établissements normaux de l'Etat, communaux et provinciaux, l'éducation religieuse ne figure pas parmi les missions d'enseignement à remplir. A l'inverse, dans les Ecoles normales confessionnelles, la formation d'instituteurs défendant les valeurs catholiques revêt une importance centrale (Depaepe et al., 1998a).

Après la seconde guerre mondiale, ce mouvement spontané de prolongation de la scolarité s'accroît, et engendre une exacerbation des dissensions entre les tenants de l'Ecole catholique et les tenants de l'Ecole officielle, tous deux confrontés au défi de sortir vainqueur de ce tournant démographique présentant des enjeux colossaux en termes de recrutement d'élèves et constituant le terreau de la seconde guerre scolaire (1954-1958). Ceci étant, pendant les premières années de la décennie, la formation initiale du corps enseignant n'est pas au cœur des revendications. Ainsi, bien que la première loi organique relative à l'Enseignement normal des instituteurs soit promulguée le 23 juillet 1952 sous une majorité absolue catholique (1950-1954), aucune modification de la formation initiale des instituteurs ne se produit jusqu'au retour au pouvoir des libéraux en 1954. Les élections du 23 avril 1954 portent une coalition entre socialistes et libéraux au pouvoir et confient le ministère de l'Instruction publique au socialiste Léo Collard. Il met en œuvre une politique anticléricale, couchée dans la loi du 27 juillet 1955, visant à freiner l'expansion de l'enseignement catholique en instituant, par exemple, qu'au minimum 52 % des enseignants des écoles officielles soient diplômés des Ecoles normales de ce réseau. Elle est fortement décriée par le réseau privé et porte la seconde guerre scolaire à son paroxysme. Léo Collard s'empare également de la problématique de la formation initiale. L'arrêté royal du 8 octobre 1957 assimile, à ce titre, les quatre années d'études de l'enseignement normal – désormais accessibles aux titulaires du certificat d'enseignement secondaire inférieur – au cycle supérieur de l'enseignement moyen. La matière de la dernière année d'humanité est répartie sur les troisième et quatrième années de l'Ecole normale, laquelle est, en outre, chargée de dispenser la formation pédagogique. A la fin de ce cycle d'études, les normaliens reçoivent conjointement un diplôme d'humanités et un diplôme d'instituteur (Depaepe et al., 1998a). Ces tensions sont pacifiées à la suite du retour des catholiques dans la majorité gouvernementale et conduisent à la rédaction de la loi du Pacte scolaire le 29 mai 1959.

Quant aux écoles gardiennes, jusqu'à la première guerre scolaire (1879-1884), aucune formation spécifique n'est imposée aux enseignants y professant. Au

cours de la législature de Walthère Frère-Orban (1878-1884), le principe selon lequel un enseignant d'un établissement officiel doit pouvoir présenter un certificat de capacité contraint, cependant, le ministre de l'Instruction publique, Pierre van Humbeéck, à prendre des mesures provisoires propres à la formation initiale des instituteurs⁹⁸ et des institutrices maternelles (Depaepe et al., 1998b). Ce gouvernement a en effet pour projet de créer des Ecoles normales leur étant spécifiques, et destinées à les préparer à l'exercice du métier. Là où le gouvernement le juge nécessaire, les communes sont tenues d'annexer des écoles gardiennes aux écoles communales (Defosse et al., 2005). Le projet est officiellement concrétisé le 18 mars 1880, lorsque l'arrêté royal régulant l'entrée dans la carrière est promulgué. Ce dernier instaure le diplôme d'institutrice maternelle, lequel est conditionné par la réussite d'un examen portant sur un certain nombre de matières imposées. Peuvent s'y inscrire tant les élèves issus des Ecoles normales maternelles, encore à créer, que les institutrices en fonction ainsi que les titulaires d'un certificat de capacité. Celui-ci est obtenu au terme d'un cours temporaire ou d'un examen présenté devant une Commission composée par un ministre. Ceci étant, la concrétisation des réformes envisagées est entravée suite à la chute de ce gouvernement. Différentes voix s'élèvent, alors, afin de soutenir la nécessité d'une formation initiale et de demander une solution structurelle susceptible d'accroître les compétences des enseignantes. L'autorité centrale y répond en mettant en œuvre des conférences à destination des institutrices maternelles à partir de 1887, mais elles ne rencontrent qu'une affluence limitée et ne sont pas à même de relever le niveau de connaissances professionnelles. De même, des cours temporaires sont organisés, notamment, par les villes de Liège et d'Anvers, et, à partir de 1893, par des Ecoles normales confessionnelles adoptées. Ils débouchent sur un éparpillement d'initiatives et ne suffisent pas. C'est dans ce contexte que la première Ecole normale maternelle catholique est créée à Nivelles (Depaepe et al., 1998b).

En 1895, parallèlement à la quatrième loi organique relative à l'Instruction primaire, le ministre catholique François Schollaert apporte à l'enseignement normal maternel sa première base légale. Il faut, néanmoins, attendre l'arrêté royal du 27 juin 1898 pour qu'un certificat de capacité pour les institutrices maternelles soit instauré à la suite de l'octroi d'un crédit spécial pour l'organisation d'une Commission d'examen. Ainsi, à l'instar des instituteurs

⁹⁸ Le terme « instituteur maternel » est très peu usité à cette époque car la garde des enfants en bas âge est presque exclusivement réservée aux femmes. La suite du point portant sur le niveau maternel sera donc rédigée au féminin.

primaires, nous pouvons souligner que ce segment du groupe professionnel n'est pas à l'initiative des réformes destinées à structurer les caractéristiques de sa formation initiale. En effet, la Commission est chargée de l'organisation annuelle d'une épreuve d'examen destinée aux candidates-institutrices maternelles, de l'homologation des diplômes délivrés par les différents établissements ainsi que de la soumission des diplômées d'un cours temporaire à une épreuve complémentaire conditionnant l'homologation de leur certificat. Cette dernière est accessible à tout individu âgé d'au moins dix-sept ans et disposant d'une condition physique suffisante. Sur la base des critères officiels encadrant l'accès à la formation initiale, un nombre important d'Ecoles normales confessionnelles adoptées organise des cours temporaires distincts destinés aux futures institutrices maternelles. De plus, outre l'homologation des certificats et, par voie de conséquence, le contrôle direct sur les programmes des établissements normaux communaux et confessionnels adoptés, le gouvernement se réserve l'initiative d'organiser ses propres formations d'une durée de trois semaines. La première Ecole normale maternelle de l'Etat voit, à ce titre, le jour la même année (Depaepe et al., 1998b).

Après la première guerre mondiale, l'enseignement maternel gagne en importance. De nombreux acteurs s'aperçoivent que des formations d'une aussi brève durée n'apportent pas les compétences professionnelles requises et soutiennent, de manière corollaire, la nécessité d'un renforcement de la formation initiale. Dans cette optique, la sixième loi organique de l'Instruction primaire du 13 novembre 1919 portée par le catholique Charles de Broqueville (1918-1919), stipule que, dorénavant, un certificat de capacité ou le diplôme d'instituteur est requis pour pouvoir bénéficier des subventions publiques. Dans un premier temps, le ministre socialiste des Arts et des sciences, Jules Destrée (1919-1921), maintient la Commission d'examen. Les premiers cours préparatoires aux examens sont organisés en 1921, à la suite de l'ajout d'une section normale pour institutrices maternelles aux Ecoles normales de l'Etat à Bruges, à Bruxelles, à Laeken et à Liège. Dès l'âge de seize ans, les jeunes filles ont la possibilité de suivre une formation de deux années pour partie spécifique et pour partie identique à celle dispensée par l'Ecole normale primaire. L'examen d'admission porte sur la matière de l'enseignement primaire. L'arrêté royal du 18 juillet 1923 étend ces dispositions aux établissements communaux, provinciaux et confessionnels adoptés qui, en échange de subventions publiques, acceptent le règlement et l'inspection (Depaepe et al., 1998b).

Cependant, ce régime légal est de courte durée. En 1926, le ministre socialiste Camille Huysmans (1925-1927) cherche à rigidifier les frontières à l'entrée dans la carrière et réforme en profondeur la formation dispensée aux institutrices maternelles. Il critique à la fois le nombre insuffisant de diplômés des écoles de l'Etat, et la médiocre qualité de la formation. Pour y remédier, un arrêté royal est publié le 7 mai 1926, et porte la durée des études de deux à trois ans. Les six premiers mois de la dernière année sont dédiés à la réalisation d'un stage au sein d'une école d'infirmières agréée par le ministère de l'Intérieur et de la Santé publique, ainsi qu'à la participation à des cours de chant et de piano ou de violon dans une école de musique. Les candidates institutrices ne doivent plus avoir atteint un âge minimal, mais doivent avoir moins de vingt-deux ans. De plus, celles ayant achevé l'enseignement primaire ou étant titulaires d'un diplôme de l'enseignement moyen sont dispensées de l'examen d'admission. Les difficultés inhérentes aux exigences pratiques imposées par les stages sont à l'origine de la rédaction de l'arrêté royal du 21 mars 1928 les supprimant, et confiant l'enseignement de l'hygiène infantile et de la musique aux Ecoles normales (Depaepe et al., 1998b).

Ensuite, la volonté explicite d'une formation professionnelle des institutrices maternelles conduit, à partir des années trente, à l'alignement de la durée du programme de l'enseignement normal maternel sur celle de l'enseignement normal primaire. Dès 1932, des mesures sont prises en vue de protéger le certificat de capacité sur le marché de l'emploi. De plus, le personnel entré en service à partir de 1935 doit posséder un « certificat d'aptitude aux fonctions d'institutrice gardienne », une exception étant toutefois prévue pour les institutrices déjà diplômées qui ont la possibilité de présenter une épreuve unique afin d'obtenir le titre. Enfin, en 1957, le ministre socialiste de l'Instruction publique, Léo Collard, calque la durée des études des institutrices maternelles sur celle de leurs homologues du niveau primaire, la portant à quatre ans. Les deux premières années sont communes avec l'enseignement normal primaire alors que les deux dernières proposent une formation spécifique, afin de permettre aux institutrices maternelles d'enseigner, le cas échéant, au premier degré du primaire. La formation est accessible à tout détenteur d'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur et octroie le titre d'institutrice maternelle. De par la spécificité des deux dernières années d'études, le certificat homologué d'humanités n'est cependant pas délivré parallèlement à ce dernier (Depaepe et al., 1998b).

2.1.2 La formation initiale des enseignants du secondaire

Si l'enseignement fondamental – et plus spécifiquement, l'enseignement primaire de par le fait qu'il constitue un enseignement de masse de longue date – a bénéficié d'une attention particulière de la part des historiens de l'éducation, l'enseignement secondaire, en général, et l'enseignement moyen, plus spécifiquement, n'ont pas reçu le même intérêt. Ce dernier recouvre, à ce titre, les trois premières années de l'enseignement postprimaire, et correspond, dès lors, à l'enseignement secondaire inférieur actuel (Defosse et al., 2005). Quelques rares études sont toutefois consacrées à la structuration de la formation initiale des enseignants exerçant dans ce niveau d'enseignement à la fin du dix-neuvième siècle, mais de nombreux aspects n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique. Par conséquent, bien que depuis les années soixante, les connaissances relatives à l'enseignement moyen et, plus largement, à l'enseignement secondaire, s'accroissent, le terrain demeure presque vierge lorsqu'il s'agit de baliser l'histoire de la formation initiale des enseignants y professant (Tyssens, 1998).

Au cours du régime français (1794-1814), la formation initiale des maîtres est prise en charge par l'École normale supérieure, instituée en 1794 et sise à Paris. Elle est ensuite confiée aux Universités en 1816, sous la domination hollandaise (1815-1830). Elle disparaît ensuite dans le chaos de la révolution belge de 1830 et doit alors être réinstaurée (Charlier et Molitor, 2015). Ainsi, lors de la création du Royaume de Belgique, aucune formation initiale à l'enseignement n'est officiellement requise pour exercer au sein de l'enseignement moyen. Comme nous l'avons largement développé dans le point précédent, à cette époque, les ordres et les congrégations religieuses, chassés quelques années auparavant par le gouvernement hollandais, tentent de rechristianiser l'enseignement et confient aux ecclésiastiques le soin de dispenser une formation postprimaire. Les intérêts de l'enseignement officiel sont, quant à eux, occultés pendant près de deux décennies, jusqu'à l'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral de Charles Rogier I (1847-1852). Anticlérical, celui-ci dénonce le manque de compétences professionnelles du corps enseignant et pose les premiers jalons d'une formation initiale des enseignants professant au sein du niveau moyen, par l'intermédiaire de l'entrée en vigueur de la première loi organique de l'Enseignement moyen le 1^{er} juin 1850. L'Etat se voit, sur cette base, chargé d'organiser un enseignement normal moyen et supérieur dont les premiers établissements ouvrent leurs portes en 1852. Il attribue, en outre, à celui-ci, la tâche de

développer un réseau d'établissements d'enseignement postprimaire et confie au pouvoir central l'organisation de l'inspection ainsi que de la nomination du personnel selon des critères définis légalement (Defosse et al., 2005 ; Tyssens, 1998 ; Van Santbergen, 1981). Ces dispositions ne sont pas accueillies avec enthousiasme dans les milieux catholiques, mais ne conduisent toutefois pas à des réactions acerbes. La situation s'envenime sous le gouvernement libéral de Walthère Frère-Orban II (1878-1884), lequel se déclare largement favorable à l'enseignement officiel et précise que les enseignants des Ecoles moyennes doivent être recrutés, de préférence, parmi les diplômés des Ecoles normales de l'Etat. Ces intentions sont officialisées au sein de la deuxième loi organique de l'Enseignement moyen du 15 juin 1881, et entretiennent la première guerre scolaire (1879-1884), qui, bien que centrée sur l'instruction primaire, est le fruit d'une opposition idéologique généralisée les défenseurs de l'Ecole catholique et les défenseurs de l'Ecole officielle (Tyssens, 1998).

Au tournant du vingtième siècle, les fondations d'une formation au métier d'enseignant dans le niveau postprimaire sont donc posées, mais aucune qualification professionnelle n'est officiellement requise pour exercer le métier, toutes les tentatives d'institutionnalisation par les tenants de l'Ecole officielle ayant échoué. La deuxième loi organique de l'Enseignement supérieur promulguée le 10 avril 1890, rapidement complétée par la loi du 3 juillet 1891, octroie toutefois le monopole de la formation initiale des enseignants professant tant dans les écoles moyennes (cycle court) que dans les athénées (cycle long) aux Universités. A ce titre, les athénées se multipliant, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, complétant une formation disciplinaire de niveau universitaire, est instituée au travers de la loi du 21 mai 1929 dans le but d'y assurer la dispense d'un enseignement de qualité (Beckers et al., 2003 ; Charlier et Molitor, 2015 ; Tyssens, 1998).

Après la seconde guerre mondiale, l'enseignement postprimaire se démocratise tant dans le réseau officiel que dans le réseau catholique, et conduit à la création de la notion d'enseignement secondaire. Celui-ci se caractérise par la mise en système de différentes filières auparavant autonomes, ainsi que par la redéfinition tant des objectifs que des contenus pédagogiques (Ligue de l'Enseignement, 2014 ; Wynants et Paret, 1998). Le financement de ce niveau d'enseignement devient l'élément central sur la base duquel les tenants du réseau officiel s'opposent à leurs homologues du réseau privé, le coût de la scolarité étant nettement moins élevé pour les familles au sein du premier. Le refinancement de l'enseignement catholique constitue, dès lors, l'enjeu principal des gouvernements catholiques de Joseph Pholien

(1950-1952) et de Jean Van Houtte (1952-1954), lesquels cherchent à le rapprocher du système en vigueur dans l'enseignement de l'Etat en réformant le mode de subvention du réseau et en alignant la rémunération de ses enseignants sur celle de leurs homologues exerçant dans l'enseignement officiel. Dans ce contexte, la problématique générale de la qualification professionnelle requise pour enseigner sur les différents segments que recouvre l'enseignement secondaire gagne en importance. Il devient effectivement indispensable d'encadrer l'exercice du métier, une proportion non négligeable des enseignants, majoritairement des ecclésiastiques, exerçant sans y avoir été préparés. Les lois du 13 juillet 1951 et du 17 décembre 1952 structurent, dans ce sens, l'accès à la profession en adoptant le principe selon lequel les enseignants doivent être munis du diplôme adéquat. Un large système de dispenses est cependant institué en vue de prendre en considération les situations acquises par les enseignants laïcs et d'accorder des avantages supplémentaires au personnel religieux. Ainsi, tous les enseignants-prêtres engagés avant 1954 demeurent dispensés de l'exigence de possession du diplôme requis, tolérance suscitant les plus vives critiques des protagonistes de la gauche (Tyssens, 1998).

Cette tolérance suscite de vives critiques de la part des protagonistes de la gauche, et plus largement de l'Ecole officielle, et contribue à l'éclatement de la seconde guerre scolaire. Dès lors, le 27 juillet 1955, sous un gouvernement socialiste-libéral, la loi « Collard » est promulguée et s'inscrit en réaction à plusieurs éléments portés par les gouvernements catholiques précédents au sein de l'enseignement secondaire, en général, et dans l'enseignement moyen, en particulier. En matière de régulation des conditions d'emploi, la loi stipule que l'Etat attribue exclusivement des subventions-traitements au prorata de l'intégralité du barème officiel, à la condition inflexible que l'enseignant possède le diplôme requis. La frontière à l'entrée dans la carrière devient, par conséquent, officiellement incontournable, la formation initiale constituant le critère sur la base duquel l'autorité centrale alloue son financement. Aucune indulgence n'est désormais octroyée au corps professoral non préparé au métier, les enseignants ecclésiastiques ne percevant plus que la moitié du barème officiel. Cette loi constitue une loi-cadre dont l'application est conditionnée par un nombre considérable d'arrêtés royaux. Ceci étant, une grande partie du travail reste encore à réaliser après sa promulgation en vue de sa mise en œuvre concrète. Si cette loi est à l'origine de difficultés financières dans l'enseignement catholique, elle a néanmoins favorisé la formation professionnelle accélérée de son personnel. Ce processus s'est

accompagné d'un renouvellement du corps professoral, entraînant un relatif rajeunissement et une laïcisation des enseignants. Face à ce constat, les responsables ecclésiastiques craignent une mise à mal du caractère religieux donné à l'instruction mais reconnaissent la plus-value que représente la généralisation de la nécessaire possession de la qualification requise. En effet, l'avantage qualitatif soutenu par les établissements officiels de par la nécessaire détention du diplôme adéquat est affaibli face au fait que le personnel enseignant exerçant dans le réseau privé est désormais également obligatoirement diplômé (Tyssens, 1998).

2.2 Les réformes ayant posé les jalons de la formation initiale dans sa structure actuelle

Les éléments développés dans les points précédents nous permettent donc de mettre en exergue que depuis la seconde moitié du dix-neuvième siècle, le métier d'enseignant des niveaux fondamental et secondaire s'est considérablement structuré. Ce processus, de nature institutionnelle (Doray et al., 2004), est à l'origine des mutations ayant mené à la structuration d'une formation initiale du corps enseignant ainsi qu'à son progressif allongement jugé indispensable en réponse aux évolutions du métier. En effet, si, lors de l'indépendance belge, l'art d'enseigner représente une initiative spontanée et non encadrée légalement, au cours du siècle suivant, les normes étatiques portant tant sur la durée que sur le contenu des activités de préparation à la profession se sont développées, et ont conduit à la progressive professionnalisation ainsi qu'à la fonctionnarisation du personnel. Cette frontière à l'entrée du métier s'est solidifiée pendant la seconde moitié du vingtième siècle, théâtre de la mutation officielle de l'enseignement en mission de service public. La détention d'une formation pédagogique préalable à l'entrée dans la carrière devient alors obligatoire pour tout candidat à l'enseignement. Parallèlement, les rivalités entre les tenants de l'Ecole catholique et les tenants de l'Ecole officielle s'estompent. Elles laissent progressivement place à des réformes transversales aux trois réseaux d'enseignement, mais demeurant propres à chaque niveau d'enseignement, voire, pour les enseignants du niveau secondaire, aux différents segments composant cette dernière.

Pour rappel, en ce qui concerne l'enseignement primaire, bien que l'enseignement normal se dote de sa première loi organique le 23 juillet 1952, le système de formation en vigueur n'est amendé en profondeur qu'au travers

de l'arrêté royal du 8 octobre 1957, lequel assimile les quatre années de l'École normale au cycle supérieur de l'enseignement moyen et délivre conjointement un certificat homologué d'humanités et un titre pédagogique (Depaepe et al., 1998a). Les institutrices maternelles suivent, quant à elles, également une formation de quatre années dont les deux premières sont communes aux instituteurs primaires et les deux dernières sont spécifiques. Cette particularité ne leur octroie, par conséquent, pas la possibilité de recevoir, simultanément au diplôme d'institutrice maternelle, un certificat homologué d'humanités (Depaepe et al., 1998b). Au sein de l'enseignement secondaire, la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 conforte la loi du 27 juillet 1955 instaurant l'obligation pour le personnel enseignant de disposer du diplôme requis quel que soit le réseau d'enseignement au sein duquel il exerce (Tyssens, 1998).

Le régime relatif au niveau primaire ne répond cependant pas aux attentes du monde enseignant. En effet, la formation initiale en vigueur est jugée trop sommaire, nombre d'acteurs du champ scolaire estimant qu'elle doit s'étaler sur deux années après les humanités. La volonté d'une hausse du niveau de la formation des instituteurs est, par conséquent, largement véhiculée en vue de les doter des outils disciplinaires et pédagogiques en adéquation avec l'exercice du métier. Cette réflexion est entendue par le gouvernement catholique-libéral de Paul Vanden Boeynants (1966-1968) et mène à l'édiction, le 20 juillet 1967, d'un arrêté royal établissant que l'enseignement normal primaire comprend deux cycles : un premier cycle recouvrant le degré supérieur de l'enseignement secondaire et un second cycle postsecondaire de deux années. Pour le premier cycle, une section « sciences humaines » est créée en 1968 et vient se joindre aux sections déjà existantes alors que le second cycle est consacré à la formation professionnelle et se clôture par la délivrance d'un diplôme d'instituteur ou d'institutrice primaire. Pour entreprendre ces études, les individus doivent avoir achevé l'enseignement moyen ou l'enseignement secondaire technique supérieur. Cette réforme est progressivement introduite à partir de septembre 1967, de manière que le second cycle puisse être entrepris en septembre 1970. Ce deuxième cycle ne voit toutefois pas le jour sous le qualificatif d'enseignement normal primaire, mais sous l'appellation d'enseignement supérieur pédagogique rattaché à un enseignement supérieur de type court, tel que prévu par la loi du 7 juillet 1970 relative à la structure générale de l'enseignement supérieur. Ceci étant, l'implémentation de la réforme se révèle complexe, des variations de contenu et d'horaires s'observant entre les différents réseaux d'enseignement, mais

également entre les établissements francophones et néerlandophones d'un même réseau d'enseignement. De plus, ni les professeurs disciplinaires, ni leurs homologues enseignant la pédagogie ne sont préparés à cette nouvelle mission (Depaepe et al., 1998a).

Ces constats sont à l'origine de vives critiques adressées au système de formation initiale du personnel enseignant, et d'un plaidoyer pour l'organisation de l'ensemble des cursus inhérents à l'enseignement supérieur pédagogique à l'Université dans le but de rehausser leur niveau scientifique (Depaepe et al., 1998a). Au début des années septante, l'enseignement normal maternel intègre à son tour les instituts supérieurs pédagogiques (enseignement supérieur non universitaire) et voit la durée de sa formation initiale allongée. La loi du 19 juillet 1971 portant sur la structure générale et sur l'organisation de l'enseignement secondaire stipule, à ce titre, qu'au plus tard le 1^{er} septembre 1974, il est tenu de relever de l'enseignement supérieur de type court et de comptabiliser trois années de formation. Celle-ci accorde une importance centrale au stage dont le volume augmente d'année en année afin de faciliter le passage vers la vie professionnelle. De plus, une distinction est établie entre les stages didactiques et ceux d'activités disciplinaires : les premiers, incluant au moins les trois quarts du nombre total d'heures de stage, sont subdivisés entre de l'observation, de l'initiation et de la pratique, alors que les seconds visent, par l'intermédiaire d'expériences extrascolaires, à concrétiser le contenu des branches ou à acquérir les techniques nécessaires au métier d'institutrice maternelle. Ceci étant, à l'instar de l'enseignement primaire, ces mesures font l'objet de reproches liés au manque de préparation de sa mise en œuvre et de vision quant à son organisation à long terme (Depaepe et al., 1998b).

Par ailleurs, au sein du niveau secondaire, cette époque se caractérise par le développement d'un enseignement rénové, dont l'instauration est officialisée par la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire. Cette mutation fait écho à la mise en exergue de résultats de recherche témoignant d'un processus de production et de reproduction des inégalités sociales par l'institution scolaire, et de l'influence du capital culturel sur la prolongation de la durée de la scolarisation (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970). Dans un contexte de conjoncture économique favorable et empreint des idéaux progressistes de mai 1968, ces constats sociologiques suscitent une réflexion soutenant que l'enseignement secondaire peut constituer le levier de démocratisation des études, sous réserve qu'il poursuive un objectif d'égalisation des chances scolaires. Cette

dernière est traduite politiquement par les ministres socialistes Abel Dubois (francophone) et Pierre Vermeulen (néerlandophone), au travers d'un projet envisageant la refonte de l'enseignement secondaire traditionnel. Poursuivant un idéal méritocratique, il vise à permettre aux jeunes de milieux socio-économiquement défavorisés de s'émanciper en accédant aux formations jusqu'alors réservées aux élites. Outre les socialistes, les catholiques et la majorité des libéraux y sont également favorables. L'enseignement secondaire rénové (type 1)⁹⁹ se développe, dès lors, parallèlement à l'enseignement secondaire traditionnel (type 2) (Van Haecht, 1985). Il entend moderniser et dynamiser l'éducation en vue d'offrir, à tout citoyen, indépendamment de son origine sociale, les mêmes opportunités d'apprentissage en reportant le choix d'une orientation définitive à la troisième année de l'enseignement secondaire (Van Haecht, 2015). Cette réforme implémentée, dans un premier temps, sur une base volontaire est généralisée par l'arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire du 31 juillet 1975, et rendue obligatoire, au travers de l'arrêté royal du 5 janvier 1976, dans le réseau de l'Etat¹⁰⁰ à la rentrée scolaire 1978-1979¹⁰¹. Le contexte de crise économique, consécutif au premier choc pétrolier de 1973, génère cependant une restriction des moyens financiers lui étant initialement destinés (Beckers, 1998). Il s'ensuit une inflexion de ses idéaux, et l'assimilation progressive des enseignements technique et professionnel à des filières de relégation de par le privilège assigné à l'enseignement général. L'ambition d'égalité des chances ne sera jamais atteinte, et la hiérarchisation des établissements ne cessera de s'amplifier en référence, à tout le moins partiellement, à la massification

⁹⁹ Il se structure en trois degrés comportant deux années (observation, orientation et détermination) et recouvre, dès le deuxième degré, quatre formes d'enseignement (général, technique, professionnel et artistique). Le second type demeure, quant à lui, structuré en deux cycles de trois années (inférieur et supérieur) et distingue les enseignements général, technique et artistique, et professionnel (Van Haecht, 1985). La différence essentielle entre ces deux types d'enseignements réside dans la volonté du rénové de se distinguer de l'enseignement traditionnel dispensant une formation ex-cathedra encadrée par les manuels scolaires (Van Haecht, 2015).

¹⁰⁰ De par la liberté pédagogique accordée par la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 aux réseaux d'enseignement, l'enseignement rénové n'est pas imposé aux réseaux subventionnés. Ceci étant, en 1976, le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC) conforte son adhésion aux projets portés par l'enseignement rénové et invite les établissements du réseau libre subventionné à l'adopter (Beckers, 1998).

¹⁰¹ Un an plus tard, dans la partie francophone du pays, 99,1 % des écoles de l'Etat sont « rénovées », contre 78,9 % des établissements libre subventionnés, 78,2 % des écoles provinciales et 38,5 % des établissements communaux (Beckers, 1998).

scolaire et à l'article 6 de la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 qui offre, à chaque pouvoir organisateur, la liberté d'élaborer ses programmes (Van Haecht, 2015). Ces éléments constitueront le terreau des arguments mis en exergue par les défenseurs de l'École traditionnelle reprochant à l'enseignement rénové un laxisme et un nivellement par le bas qu'ils jugent liés aux méthodes non directives préconisées (Beckers, 1998). Ces critiques, parfois vives, ne conduisent cependant pas à l'annihilation du projet qui, bien qu'amendé à de nombreuses reprises, continue de guider l'enseignement secondaire actuel. En effet, l'idéologie relative au dépassement des frontières de la discipline enseignée dans le but d'innover pédagogiquement en transformant le climat de la classe et en répondant à de nouveaux objectifs, demeure actuelle. Dans ce contexte de pratique d'une profession de plus en plus complexe et diversifiée, le discours soutenant la nécessité d'une évolution substantielle tant de la structure que des contenus de la formation initiale préparant à l'exercice des différentes fonctions enseignantes qui coexistent dans l'enseignement fondamental et secondaire est jugée indispensable (Ligue de l'Enseignement, 2014).

2.3 La structuration de la frontière relative à la formation initiale actuelle

2.3.1 *L'instauration et les caractéristiques de la formation initiale dans sa structure actuelle*

Après la promulgation de la loi du Pacte scolaire le 29 mai 1959, la problématique de l'adéquation entre les compétences acquises au terme de la formation initiale à l'enseignement et les dimensions de plus en plus variées que recouvre le contenu de l'activité s'exacerbent. Les organisations syndicales plaident pour que l'enseignement soit reconnu comme un métier, et, de manière corollaire, pour que les enseignants bénéficient d'une reconnaissance matérielle, sociale et symbolique (Tardif et Lessard, 2004). En outre, la massification de l'enseignement secondaire, en marche depuis la fin de la seconde guerre mondiale, s'intensifie à la suite de l'entrée en vigueur de la loi du 29 juin 1983 instituant l'obligation scolaire jusqu'à dix-huit ans¹⁰². A l'origine d'une hétérogénéisation du public scolaire, elle nécessite un

¹⁰² Article 1 : « Le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant avec l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans ».

personnel qualifié chargé d'encadrer la scolarité de tout individu jusqu'à sa majorité et d'assurer la dispense de la totalité des matières proposées par les options se multipliant (Ligue de l'Enseignement, 2014). Les réflexions développées par les acteurs se côtoyant sur la scène scolaire prônent la mise en œuvre d'une formation unifiée de haut niveau pour l'ensemble du corps enseignant. Ceci étant, les divergences propres à la répartition des responsabilités entre les différents opérateurs de l'enseignement supérieur – les Instituts supérieurs pédagogiques craignent une mainmise des Universités en matière de formation initiale des instituteurs maternels et primaire, et des enseignants exerçant au sein de l'enseignement secondaire inférieur (les « régents ») –, ainsi que les difficultés budgétaires liées au deuxième choc pétrolier de 1979, complexifient son implémentation. Les débats conduisent à un compromis consistant dans un allongement de la durée de formation initiale, tout en la maintenant spécifique à chaque niveau d'enseignement, voire, dans l'enseignement secondaire, à chaque sous-niveau d'enseignement (Paquay, 2005).

Plus concrètement, pour les individus se destinant à l'enseignement au sein des niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur, la réforme se traduit par un allongement de la durée de la formation à partir de 1984, et, plus spécifiquement, par le passage à trois années d'études postsecondaires (Depaepe et al., 1998a). Cette réforme ne s'applique toutefois pas aux enseignants du secondaire supérieur pour lesquels l'accès à la formation pédagogique est toujours restreint aux individus ayant terminé ou achevant une formation disciplinaire spécialisée de niveau universitaire et demeure encadrée par la loi du 21 mai 1929. La formation initiale des enseignants affectés au niveau secondaire inférieur (les « régents ») reste, dès lors, différente de celle de leurs homologues travaillant dans le niveau secondaire supérieur (les « agrégés »). Ainsi, les premiers suivent, désormais, à l'instars des instituteurs (maternel et primaire), trois années d'études supérieures dans un Institut supérieur pédagogique¹⁰³. Leur formation s'articule autour de trois volets : le premier général, le deuxième scientifique, pédagogique et didactique, et le troisième professionnel. Une autonomie est octroyée aux

¹⁰³ La promulgation du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'Enseignement supérieur en Hautes Ecoles a généré une rationalisation de l'offre de formation. Elle a ainsi regroupé les 130 établissements d'enseignement supérieur de type court et long en 30 Hautes Ecoles, et a intégré les Instituts supérieurs pédagogiques au sein des départements pédagogiques des Hautes Ecoles. Ces derniers englobent les sections instituteur maternel, instituteur primaire, régentat et éducateur spécialisé (Beckers et al., 2003).

institutions organisatrices qui bénéficient de la liberté de mettre en œuvre leur programme de formation sous couvert de l'approbation de l'administration de l'Etat¹⁰⁴. Quant aux seconds, ils ont accès à la formation pédagogique au terme d'une licence universitaire de quatre à six années dans une discipline spécifique. Cette formation à l'enseignement est axée sur la méthodologie, la pédagogie et la didactique, et inclut une période de stage. L'interaction entre la discipline étudiée dans le cadre de la licence et la formation pédagogique est, à ce titre, quasiment inexistante. S'étalant généralement sur une demi-année, son programme relève de l'autonomie de chaque Université. Enfin, les futurs professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle disposent de compétences professionnelles spécifiques à la discipline qu'ils se destinent à enseigner dans les filières qualifiantes et suivent une formation pédagogique proposée par l'enseignement de Promotion sociale (Maroy, 2002). A partir de 1984, le système de formation des enseignants présente la forme suivante (Paquay, 2005) :

¹⁰⁴ Depuis la fédéralisation de l'Etat, de la Communauté française puis de la Fédération Wallonie-Bruxelles (voir section précédente).

Tableau 7 : le système de formation des enseignants en Belgique francophone par Léopold Paquay

| | Formation des enseignants des niveaux maternel (3-6 ans), primaire (6-12 ans) et secondaire inférieur (12-15 ans) | Formation des enseignants pour l'enseignement secondaire supérieur | Formation des enseignants du secondaire et du supérieur dans les domaines techniques et professionnels spécialisés |
|-----------------------|--|---|--|
| Lieu | Hautes Ecoles départements pédagogiques ¹⁰⁵ | Universités (souvent dans les facultés disciplinaires) ¹⁰⁶ | Centres de Promotion sociale |
| Durée | 3 ans | Entre 4 et 6 ans (dont la formation à l'enseignement ½ année) | Formation à l'enseignement : une année (en horaire décalé) |
| Programmes | Trois programmes de type simultané assurant à la fois la formation disciplinaire et la formation au métier d'enseignant | Programmes essentiellement consécutifs : 1. La licence assure la formation disciplinaire 2. L'agrégation assure la formation au métier d'enseignant | Programmes de type consécutifs : 1. Formation professionnelle préalable et expérience professionnelle 2. Le CAP assure la formation au métier d'enseignant |
| Titres obtenus | Instituteur(trice) maternelle Instituteur(trice) primaire Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), dits « régents » | 1. Licencié (maître) dans une discipline 2. Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) | 2. Certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) |

¹⁰⁵ Instituts supérieurs pédagogiques jusqu'en 1995.

¹⁰⁶ Les Ecoles supérieures des Arts sont également habilitées à organiser les agrégations de l'enseignement supérieur et les masters à finalité didactique.

La décennie suivante, ces mutations sociétales et scolaires se prolongent et constituent le terreau d'une réflexion collective soutenant une nouvelle révision de la formation initiale destinée à faire évoluer le métier dans une logique de professionnalisation (Tardif et Lessard, 2004). Dès 1989, dans un contexte de fédéralisation de l'Etat et de communautarisation de l'enseignement, le ministre socialiste de la Culture et de l'Enseignement supérieur, Yvan Ylief, charge le lauréat du prix mondial de l'éducation José Vasconcelos 1988, le Professeur Gilbert De Landsheere (Université de Liège), de conduire les travaux d'une Commission sur la thématique. Les conclusions (p. 13) préconisent de faire passer toutes les formations initiales des maîtres à quatre voire à cinq années d'études supérieures, et d'appeler les Universités à intervenir dans la formation scientifique :

« Dans l'ensemble des pays industrialisés, la tendance est générale : la formation de tous les enseignants se fait dans des institutions universitaires (France, 5 ans ; Japon, 4 ans ; Suède, 3 ½ à 4 ½ ans ; Royaume-Uni, 4 ans ; Etats-Unis, 4 ou 5 ans ; Québec, 4 ou 5 ans ; Finlande, 5 à 6 ans, etc.). La Belgique ne peut échapper à cette évolution ; la seule incertitude qui subsiste concerne le moment où elle interviendra pleinement. Le plus tôt sera le mieux. »

Ce rapport reçoit un accueil défavorable des Instituts supérieurs pédagogiques qui n'adhèrent pas à l'intrusion des Universités dans des matières qu'ils gèrent de manière concertée de très longue date. Cette réflexion s'inscrit, à ce titre, dans un climat d'incertitude caractérisé, d'une part, par une forte croissance des effectifs inscrits au sein de l'enseignement supérieur pédagogique (passage de 7.000 étudiants en 1987 à 12.000 étudiants en 1992) et, d'autre part, par une politique de rationalisation de l'enseignement supérieur non universitaire destinée à regrouper la multitude d'établissements se côtoyant au sein d'une trentaine de Hautes Ecoles. Ainsi, en 1993, le ministre social-chrétien chargé de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique, des Relations internationales et de l'Aide à la jeunesse, Michel Lebrun, soumet un plan de concertation prévoyant de rassembler les 35 Instituts supérieurs pédagogiques existants et répartis sur 49 implantations en une quinzaine, soit un par province et par réseau d'enseignement. Celui-ci est bien accueilli car il conforte la centralité des Instituts supérieurs pédagogiques dans les missions relatives à la formation initiale des instituteurs maternels et primaires et des régents, et éloigne le spectre d'un contrôle de toutes les filières de formation initiale des maîtres par les Universités (Charlier et Molitor, 2015). Dans le

cadre d'une interview donnée au quotidien *Le soir* du 2 avril 1993, le ministre conclut en ces termes :

« 'Tout le monde à l'Université, c'est une idée abandonnée !' [...] Mais si l'application de la réforme aboutit à la conclusion qu'il faut ajouter une année supplémentaire à la formation des enseignants, ce qui ferait passer l'enseignement supérieur pédagogique dans le type long, je n'en serais pas adversaire ».

Ce soutien unanime incite le ministre Michel Lebrun à envisager une réforme transversale à l'ensemble de l'enseignement supérieur non universitaire plutôt qu'une action limitée aux filières pédagogiques. Le 2 novembre 1993, au terme de plusieurs mois de concertation, le plan de réforme est présenté. Il prévoit de regrouper les 113 établissements d'enseignement supérieur en 25 « Grandes Ecoles », lesquelles se verraient confier les formations initiale (enseignements de type court et de type long) et continue de leurs (anciens) étudiants, pourraient mettre en œuvre de la recherche appliquée en adéquation avec les besoins exprimés par les milieux professionnels et seraient invitées à collaborer avec les entreprises. Les oppositions sont vives et proviennent tant des acteurs de l'enseignement que politiques, syndicaux et étudiants. Les critiques s'adressent plus spécifiquement à la politique de rationalisation de l'enseignement supérieur promouvant la fusion des établissements. Elles mènent à une refonte profonde du projet et à la promulgation, le 5 août 1995, du décret fixant l'organisation générale de l'Enseignement supérieur en Hautes Ecoles. Celui-ci prévoit donc l'émergence d'un nouveau modèle d'établissement d'enseignement supérieur non universitaire : les Hautes Ecoles. Seul l'enseignement artistique supérieur et les Instituts supérieurs d'architecture échappent au champ d'application du décret. Les partenaires impliqués dans les projets de fusions doivent être préalablement approuvés par le Conseil pédagogique et le Conseil des étudiants. Les négociations aboutissent le 9 juillet 1996 à la coexistence officielle de trente Hautes Ecoles sur le territoire de la Communauté française (Charlier et Molitor, 2015).

Deux ans plus tard, en 1998, les différentes filières de formation initiale à l'enseignement sont entérinées selon un format presque identique au format actuel¹⁰⁷ et les Instituts supérieurs pédagogiques sont intégrés aux Hautes Ecoles. En Haute Ecole, le modèle est qualifié de « concomitant » ou de « simultané » pour les instituteurs maternel et primaire ainsi que pour les

¹⁰⁷ Depuis le décret « Bologne » du 31 mars 2004, un master à finalité didactique est organisé par les Universités.

régents. A l'Université ainsi que dans l'enseignement supérieur de type long (Ecoles supérieures des Arts¹⁰⁸ et certaines filières des Hautes Ecoles), le modèle est, quant à lui, dit « successif » pour les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. A ceux-ci vient s'adjoindre le certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) proposé par les institutions supérieures de Promotion sociale et requis pour la dispense des cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire qualifiant. Cette évolution mène à la promulgation, dans le cadre du gouvernement « arc-en-ciel » (1999-2004), des deux décrets définissant à ce jour la formation initiale des enseignants : d'une part, celui du 12 décembre 2000 destiné aux instituteurs (maternel et primaire) et aux régents et, d'autre part, celui du 8 février 2001 consacré aux agrégés de l'enseignement secondaire supérieur¹⁰⁹. Portés par les ministres communautaires Jean-Marc Nollet (Ecolo), Pierre Hazette (MR¹¹⁰) et Françoise Dupuis (PS), respectivement en charge de l'Enseignement fondamental, des Enseignements secondaire et spécial, ainsi que de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, tous deux visent à articuler plus étroitement la théorie et la pratique afin d'accroître la professionnalisation du corps enseignant en le dotant des compétences disciplinaires et pédagogiques requises (Collectif, 2012). Transversaux à l'ensemble des niveaux d'enseignement, ils se réfèrent au modèle de professionnalité du « praticien réflexif » (Shön, 1983), lequel supplante, comme nous l'avons développé dans l'ancrage théorique, ceux se rattachant au « magister » ou au « technicien ». Plus exactement, les évolutions qu'ils impliquent répondent à la nécessité d'outiller les (futurs) enseignants dans le but de faire face à un métier en pleine mutation, mais également pour concrétiser l'application d'une logique par compétences développée dans le décret « missions » du 24 juillet 1997. Ils s'inscrivent, ainsi, dans une approche faisant référence aux compétences que doivent posséder les enseignants en vue d'accomplir efficacement les multiples missions qui leurs sont confiées. Ce dernier ne peut plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, mais doit, au contraire, avoir la capacité d'en créer de

¹⁰⁸ Les règles spécifiques sont fixées par le décret du 17 mai 1999.

¹⁰⁹ A ces deux décrets s'ajoute le décret du 17 mai 1999 fixant les règles spécifiques à l'enseignement supérieur artistique organisé par les Ecoles supérieures des Arts.

¹¹⁰ Le parti libéral fondé en 1846 a été scindé dans les années septante en un parti francophone et un parti flamand. En Belgique francophone, il a successivement été nommé parti de la liberté et du progrès (PLP), parti des réformes et de la liberté de Wallonie (PRLW), de parti réformateur libéral (PRL) et, depuis 2002, de mouvement réformateur (MR).

nouvelles, en situation, et de manière autoréflexive. Il doit, en effet, devenir un « spécialiste de l'apprentissage » autonome dans sa pratique, et faisant preuve d'autoréflexion en mobilisant une approche professionnelle multidimensionnelle. Dans cette optique, des référentiels fixant des « socles de compétence », des « compétences terminales » et des « profils de formations » sont institués. En 2000, la ministre socialiste Françoise Dupuis rédige, dans ce sens, la liste des treize compétences fondamentales à développer au cours de la formation initiale des enseignants (Lafontaine, 2015 ; Maroy, 2002 ; Maroy et Cattonar, 2002a ; Maroy et Cattonar, 2002b).

De manière plus détaillée, le décret 12 décembre 2000 concerne spécifiquement les Hautes Ecoles. Il stipule que les formations pédagogiques des futurs instituteurs (maternel et primaire) et régents¹¹¹, qualifiées de bacheliers pédagogiques depuis le décret définissant l'Enseignement supérieur du 31 mars 2004 (décret « Bologne »), doivent minimalement comporter un bachelier professionnalisant de 2345 heures¹¹², équivalent à un cycle de trois années d'études supérieures (180 crédits), organisé par leurs départements pédagogiques. Ces dernières sont subdivisées en sept axes de formation couvrant l'appropriation des connaissances disciplinaires, pédagogiques, socio-culturelles et socio-affectives ainsi que du savoir-faire. C'est dans le cadre de ce dernier axe que s'effectuent les stages destinés à associer la théorie à la pratique. Le contenu diffère de par la spécificité de chacune des formations¹¹³. Quant au décret du 8 février 2001, il s'applique aux institutions universitaires ainsi qu'aux Hautes Ecoles proposant des études de type long et révisé la loi du 21 mai 1929 portant sur l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Il stipule que successivement à la licence effectuée dans une discipline spécifique, 300 heures¹¹⁴ – dont 210 sont communes à toutes les agrégations et 90 sont déterminées par l'institution

¹¹¹ Dans la section normale secondaire, dix sous-sections sont organisées : français et morale ; français et religion ; français et français langue étrangère ; mathématiques ; éducation physique ; langue germanique ; sciences économiques et sciences économiques appliquées ; sciences humaines : géographie, histoire, sciences sociales ; sciences : biologie, chimie, physique ; arts plastiques (Collectif, 2012).

¹¹² 120 heures supplémentaires à la grille de formation minimale peuvent être organisées par les pouvoirs organisateurs qui le souhaitent (Collectif, 2012).

¹¹³ L'article 4 stipule toutefois que « Les activités d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs de formation des étudiants inscrits dans les sections d'instituteur préscolaire, d'instituteur primaire et de régent comportent les mêmes axes ».

¹¹⁴ Article 5 : « La formation comporte 300 heures. Septante pour cent de ce volume est commun à toutes les agrégations ».

organisatrice – de formation pédagogique¹¹⁵ doivent être validées¹¹⁶. Elles recouvrent quatre des sept axes composant les formations dispensées par les Hautes Ecoles : l'appropriation des connaissances pédagogiques, socio-culturelles, socio-affectives, et le savoir-faire. En outre, depuis le décret « Bologne », les études de deuxième cycle, remplaçant la licence et qualifiées de master, comportent trois finalités différentes. La première est dite « spécialisée » et prépare à l'exercice des professions liées au champ disciplinaire particulier ; la deuxième est qualifiée d'« approfondie » et forme à la recherche dans le domaine considéré et la troisième est dite « didactique »¹¹⁷ et prépare à l'enseignement de la discipline principalement au niveau de l'enseignement secondaire supérieur (Collectif, 2012). Par ailleurs, en ce qui concerne les professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire qualifiant, ils peuvent être titulaires de deux types de diplômes. D'une part, un diplôme en bois-construction, en économie familiale et sociale, en électromécanique ou en habillement délivré par une section normale technique moyenne liée à une Haute Ecole. Celui-ci est obtenu au terme d'une formation de trois années et est également encadré par le décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (Beckers, 2008). D'autre part, un certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) acquis au terme d'une, de deux ou de trois années (en fonction du profil du candidat) de formation réalisée(s) au sein de l'enseignement supérieur de Promotion sociale de type court. Celui-ci est institué par l'intermédiaire de l'article 16¹¹⁸ de l'arrêté de l'exécutif de la Communauté française du 22 avril 1969 et de la deuxième section¹¹⁹ du décret organisant l'enseignement de Promotion sociale du 16 avril 1991, et n'a pas fait l'objet de réformes récemment. La formation comporte dix unités d'enseignement, mais certains candidats peuvent bénéficier de dispenses en fonction du diplôme détenu (Collectif, 2012). Il peut être attribué tant à des

¹¹⁵ Depuis la mise en œuvre du décret « Bologne » du 31 mars 2004, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur représente 30 crédits de formation.

¹¹⁶ La formation s'étale normalement sur une année académique, mais, en situation de pénurie, les institutions universitaires peuvent organiser une formation accélérée de l'agrégation se déroulant entre le début de l'année académique et le 31 décembre de la même année.

¹¹⁷ Le master à finalité didactique n'existe pas dans toutes les disciplines car il ne peut être organisé qu'au sein des filières correspondant à un « titre requis » pour l'enseignement, dont la liste est définie par le gouvernement.

¹¹⁸ Article 16 : « Il est institué un certificat d'aptitudes pédagogiques ».

¹¹⁹ La section est intitulée : « Organisation de l'enseignement supérieur de Promotion sociale de premier cycle ».

titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur dont la finalité n'est pas pédagogique qu'à des individus ne possédant pas de diplôme délivré par l'enseignement supérieur. Une expérience utile, reconnue par le ministre compétent sur avis des inspecteurs des différentes matières, et faisant l'objet d'une procédure spécifique pour chacune d'entre elles, peut aussi être exigée en tant qu'élément du titre dans le cadre de l'enseignement de certaines disciplines. Le certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) peut, en outre, être obtenu à la suite de la réussite d'un examen passé devant un jury central organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (Beckers, 2008).

2.3.2 Les spécificités du projet de révision de la formation initiale actuelle

A. La mise à l'agenda politique du projet de réforme

Bien qu'actuellement, les décrets du 12 décembre 2000 et du 8 février 2001 demeurent toujours les textes législatifs de référence en matière de formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, leur promulgation n'a pas été à l'origine d'un affaiblissement du discours encourageant le développement d'une professionnalisation du personnel enseignant. En effet, comme nous l'avons développé dans la section précédente, le tournant du millénaire est la scène d'une multiplication des recherches nationales et internationales – dont certaines ont reçu un écho médiatique important –, dénonçant l'iniquité et l'inefficacité du système éducatif belge francophone, ainsi que son incapacité à prendre adéquatement en charge les élèves les plus précarisés, tant socio-économiquement que culturellement, dans le but de les accompagner dans leur scolarité.

En ce qui concerne le groupe professionnel enseignant, dès 1998, le deuxième Congrès mondial de l'Internationale de l'Education met en évidence que la condition enseignante est en déclin dans de nombreux pays, et qu'il est impératif de revaloriser la profession (Nicaise et al., 2011). L'amélioration de la formation initiale est alors identifiée comme constituant l'une des solutions à privilégier :

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

« Il est d'une importance cruciale que les enseignants bénéficient d'un statut élevé non seulement pour la qualité de l'éducation en soi, mais aussi pour faire progresser l'ensemble des sociétés. Une éducation de qualité et donc des enseignants hautement qualifiés sont nécessaires à la société pour qu'elle puisse assurer un développement social et économique¹²⁰. »

L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) s'empare, dès lors, de la problématique et initie, au tournant du millénaire, parallèlement aux premiers tests PISA, un examen collaboratif international de la politique développée par les pays membres à l'égard des enseignants. Initié en avril 2002, le projet a pour objectif principal de faire connaître les mesures novatrices développées avec succès par certains d'entre eux, et de permettre aux décideurs politiques des autres pays membres de les identifier en vue d'une éventuelle transposition à l'échelle nationale, voire locale. Les éléments se rattachant à la Communauté française sont dirigés par le Professeur Jacqueline Beckers de l'Université de Liège et conduisent, en 2005, aux côtés des rapports des vingt-quatre autres pays participants, à la publication d'un rapport final intitulé *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*¹²¹ (OCDE, 2005).

Au niveau européen, en mars 2000, le Sommet de Lisbonne affirme l'intention de créer une véritable volonté politique européenne en matière d'éducation. Il incite le Conseil « Education » à se focaliser sur les objectifs et priorités communs futurs tout en respectant les spécificités nationales (Conseil de l'Union européenne, 2001)¹²². Ainsi, un programme stratégique ayant

¹²⁰ Actes du deuxième congrès mondial de l'Internationale de l'Education réuni à Washington D.C. (Etats-Unis) du 25 au 29 juillet 1998. L'Internationale de l'Education est la confédération internationale des syndicats d'enseignants. Pour de plus amples informations : <https://www.ei-ie.org>.

¹²¹ « La formation initiale ne doit pas seulement être une base solide pour acquérir la connaissance d'une discipline, de la pédagogie correspondante et des méthodes pédagogiques générales, elle doit aussi contribuer à développer les compétences nécessaires à la pratique réfléchie de l'enseignement et de la recherche en cours d'emploi » (OCDE, 2005 : 105).

¹²² En effet, formellement, l'Union européenne (UE) ne dispose que de peu de compétences légales en matière d'éducation. Dans la version consolidée des traités, l'article 149 souligne, en effet, que « la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si

l'intention d'accroître l'efficacité et la qualité des systèmes éducatifs est établi. Il suscite également le développement de valeurs humanistes communes telles que le développement de la société et l'épanouissement des individus. La stratégie de Lisbonne avait, à ce titre, pour ambition que l'Union européenne soit, dès 2010, « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Commission européenne, 2004 : 1 et 4). Dans ce contexte, la formation des enseignants représente un enjeu central. A ce titre, depuis 1987, le réseau Eurydice – fournissant de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées – publie régulièrement les résultats d'études comparatives portant sur les enseignants. Le dernier rapport, intitulé *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissements en Europe* répond à la mise en exergue, au sein du cadre stratégique « Education et formation 2020 », de la nécessité de proposer aux enseignants une formation initiale adéquate et de faire en sorte que l'orientation vers ce secteur professionnel constitue un choix de carrière positif, en vue de dispenser un enseignement de grande qualité (Eurydice, 2013) :

« Les conclusions du Conseil de mars 2013 invitant à investir dans l'éducation et la formation pour soutenir la stratégie Europe 2020 insistent sur l'importance de revoir et de renforcer le profil de la profession d'enseignant, notamment en veillant à l'efficacité du système de formation initiale des enseignants et en mettant en place des systèmes cohérents et dotés de ressources suffisantes pour la sélection et le recrutement, la formation initiale des enseignants et le soutien en début de carrière ainsi que la formation professionnelle continue axée sur les compétences des enseignants. » (Eurydice, 2013 : 40)

En Belgique francophone, le débat est officiellement réouvert lors de la rentrée académique 2010-2011, lorsque le ministre socialiste en charge de l'Enseignement supérieur en Communauté française, Jean-Claude Marcourt,

nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique » (Hutmacher, 2007 : 25). Elle s'abstient, dès lors, de toute immixtion explicite au sein des systèmes éducatifs nationaux et ne s'octroie qu'un rôle supplétif en matière d'enseignement. Néanmoins, au cours de ces dernières années, les instances européennes se sont montrées de plus en plus intrusives (Charlier, 2003).

soutient la nécessité d'élaborer un travail de réflexion relatif à l'allongement éventuel de la formation initiale des bacheliers pédagogiques (Nicaise et al., 2011). Il répond, par là même, à la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2009-2014 du gouvernement qui annonce, dans le cadre de sa feuille de route, une refonte de la formation initiale des enseignants au terme d'une large évaluation participative :

« Face aux exigences du métier et aux besoins exprimés par les enseignants, cette refonte implique à terme un allongement de la durée des études à cinq ans. Le renforcement progressif de la formation initiale des instituteurs et des régents permettra une plus-value pour le contenu de cette formation en y intégrant à la fois des besoins nouveaux et une plus grande collaboration avec les enseignants du terrain. »
(Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 : 40)

Ce processus spécifique d'évaluation de la formation des enseignants prend place dans un contexte de négociation relatif aux travaux menés, dès 2010, par la Table ronde de l'enseignement supérieur¹²³. Une décennie après la mise en œuvre du processus de Bologne¹²⁴, cette dernière vise à susciter un large débat participatif sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que sur son évolution au sein du paysage européen. Dès lors, les mesures concrètes qui seront prises par le gouvernement dans le cadre de la formation initiale des enseignants devront s'articuler avec celles destinées à améliorer la cohérence globale du paysage de l'enseignement supérieur en

¹²³ Regroupant les Universités, les Hautes Ecoles, les Ecoles supérieures des Arts et les institutions de Promotion sociale, la Table ronde de l'enseignement supérieur répond à la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2009-2014 et s'est tenue fin de l'année 2009 et début de l'année 2010. Elle est composée de six groupes de travail thématiques constitués d'experts et de représentants des établissements d'enseignement supérieur. Les thématiques traitées sont les suivantes : « Démocratisation », « Paysage de l'enseignement supérieur », « Statut des personnels », « Offre d'enseignement supérieur », « Ouverture à la société » et « Financement ». Chacun d'entre eux a fourni une synthèse intermédiaire des réflexions ayant conduit à la rédaction d'une synthèse finale en mai 2010, laquelle a été transmise pour une large diffusion publique (Marcourt, 2011).

¹²⁴ Le processus de Bologne a été initié en 1999 à la suite de la signature de la Déclaration de Bologne par les ministres en charge de l'Enseignement supérieur de 29 Etats européens. Il constitue un processus unique et volontaire de coopération intergouvernementale ayant été à l'origine de la mise en œuvre de réformes de large ampleur dans l'enseignement supérieur, et de l'instauration, en 2010, de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Ce dernier rassemble, aujourd'hui, 47 Etats européens (www.enseignement.be).

Belgique francophone (Marcourt, 2013). Dans un premier temps, les réactions relatives à cet appel ministériel pour une large concertation de tous les acteurs de l'enseignement sont globalement positives, tant au niveau des sphères relatives aux organisations syndicales et aux pouvoirs organisateurs/réseaux d'enseignement, qu'à l'échelle de celles propres aux quatre principaux partis politiques démocratiques francophones en présence (PS-MR-cdH-Ecolo). A ce titre, tous quatre avaient préalablement manifesté leur volonté de mise à l'agenda politique de ce chantier dans leurs programmes électoraux respectifs pour le scrutin de 2009 (Nicaise et al., 2011).

Cette réflexion trouve ses origines dans le cadre des réformes développées au cours de la législature précédente (2004-2009). En effet, un processus participatif, impliquant les différentes organisations représentatives de la communauté éducative ainsi que les partenaires sociaux, conduit, sous l'égide de la ministre-présidente de la Communauté française, en charge de l'Enseignement obligatoire, Marie Arena (PS), à la signature du Contrat pour l'Ecole le 31 mai 2005. Celui-ci identifie, parmi les dix priorités visées à l'horizon 2013, quatre à destination des enseignants telles que « Plus d'enseignants pour nos enfants » (priorité 1), « Mieux préparer les enseignants » (priorité 5), « Doter les élèves et les enseignants des outils du savoir » (priorité 6) ou encore « valoriser les enseignants » (priorité 7). Plus précisément, la cinquième priorité stipule que :

« Les objectifs poursuivis à travers le Contrat pour l'Ecole seront concrétisés par les enseignants actuellement en fonction, mais également par ceux qui vont progressivement entrer dans le métier. Il importe donc de leur garantir une formation tant initiale que continue de qualité et de haut niveau. La question de la formation initiale est posée, celle de la formation en cours de carrière également. Il s'agira de renforcer la prise en considération dans la formation de tous les enseignants des priorités définies dans le présent contrat. » (Contrat pour l'Ecole, 2005 : 31)

Sur cette base, la Commission de pilotage¹²⁵ remet, un an plus tard, un avis sur la question. Elle pointe, à nouveau, le fait que les enseignants sont

¹²⁵ Instaurée sous sa forme actuelle par le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif en Communauté française, la Commission de pilotage rassemble

quotidiennement confrontés à des conditions d'exercice de la profession en décalage par rapport à la formation initiale reçue, ainsi qu'à une complexification de la pratique. Fort de ces deux notes, en 2008, le ministre socialiste de l'Enseignement obligatoire à la Communauté française, Christian Dupont, se déclare favorable à l'allongement de la formation initiale des enseignants dispensée par les Hautes Ecoles. Quelques mois plus tard, dans le cadre de l'accord sectoriel entre le gouvernement et les organisations syndicales représentatives, un premier pas significatif est franchi en permettant aux instituteurs et aux agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI – anciens « régents ») ayant obtenu un master en relation avec leur fonction d'enseignement, de bénéficier d'une revalorisation salariale en se voyant accorder un barème identique à celui des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (barème 501), en remplacement de celui qui leur est jusqu'alors assigné (barème 301) (Nicaise et al., 2011). Parallèlement, un collectif de vingt-deux signataires¹²⁶ issus de nombreux segments du secteur de l'Education¹²⁷ publie une carte blanche dans le quotidien Le Soir du 16

des représentants des acteurs institutionnels de l'enseignement obligatoire. Elle est chargée de remplir deux missions principales : d'une part, une mission de coordination et de suivi de la cohérence du système éducatif et, d'autre part, une mission d'accompagnement des réformes pédagogiques et leur mise en œuvre (www.enseignement.be).

¹²⁶ Radouane Bouhlal, Président du Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie (MRAX) ; Prosper Boulangé, Secrétaire général de la CSC-Enseignement ; Vincent Carette, Professeur à l'ULB ; Gaëtane Chapelle, chargée de cours invitée à l'UCL ; Pascal Chardome, Président de la CGSP-enseignement ; Jean-Pierre Coenen, Président de la Ligue des droits de l'enfant ; Marcel Crahay, Professeur à l'ULg et à l'Université de Genève ; Mathias El Berhoumi, Président de la Fédération des Etudiants Francophones (FEF) ; Véronique Georis, Fédération de l'Institution de Prévention Educative (FIPE) ; Thierry Jacques, Président du Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC) ; Jean-Pierre Kerckhofs, Président de l'Association Pour une Ecole Démocratique (Aped) ; Denis Lambert, Directeur général de la Ligue des familles ; Joan Lismont, Président du Syndicat de l'Enseignement Libre subventionné (SEL) ; Pascal Rigot, Fédération de l'Institution de Prévention Educative (FIPE) ; Caroline Salvatori, Coordinatrice des écoles de devoirs de la Province de Hainaut ; Catherine Stercq, Lire et écrire ; Francis Tilman, Président de META-Educ ; Frédérique Van Houcke, Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfance (CODE) ; Benoît Van der Meerschen, Président de la Ligue des droits de l'homme ; Benoît Van Keirsblick, Service droits des jeunes ; Guy Vlaeminck, Président de La Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente ; Rudy Wattiez, Secrétaire général de Changements pour l'égalité, mouvement sociopédagogique (CGé).

¹²⁷ Et composé de divers acteurs tels que les organisations syndicales, des représentants des Universités, des professeurs d'Universités et des organisations non gouvernementales actives dans les secteurs scolaires et parascolaires.

juillet 2009, intitulée *Education : il en va de notre responsabilité à tous !*, intimant le gouvernement Demotte II, tripartite regroupant le PS, Ecolo et le cdH désignée trois jours plus auparavant, de se pencher sur cinq chantiers principaux parmi lesquels la problématique de l’allongement de la formation initiale :

« [...] Il faut courageusement refonder globalement l’Education, et nous nous battons pour cela avec les partis responsables de l’action politique dans la nouvelle législature, mais également dans les suivantes. Pour cela, nous affirmons que plusieurs grands chantiers – tous de même priorité ! – sont à lancer, sans tabou ni détour. [...] Le deuxième chantier est celui de la formation initiale et continue des enseignants. Sujet sur lequel le silence fut remarqué ces dernières années : comment imaginer la moindre réforme, comme l’allongement du tronc commun ou la mixité sociale et culturelle dans les classes, sans accompagner les enseignants face à ces défis ? Il faudra donc mettre sur la table la question de l’allongement des études pour devenir enseignant afin de débattre du contenu et des méthodes de formation des futurs enseignants, afin d’aborder également la qualité et les méthodes de formation continue. [...] Bien sûr, appeler le nouveau gouvernement à la mise en œuvre de ces cinq grands chantiers ne suffit pas. Nous, acteurs du terrain, associations d’éducation permanente, pour certaines impliquées quotidiennement dans cette lutte contre l’échec scolaire, nous engageons à entrer en débat. Il en va de notre responsabilité à tous [...] ».

A la même époque, les insuffisances relatives à la formation initiale sont également pointées du doigt dans le cadre d’évaluations menées par différents acteurs¹²⁸, lesquels, sur demande du ministre de l’Enseignement supérieur ou spontanément, proposent plusieurs scénarios pertinents de refonte des cursus pédagogiques. Ainsi, par exemple, le Conseil de l’Education et de la

¹²⁸ A ce titre, l’Agence pour l’Evaluation de la Qualité de l’Enseignement Supérieur (AEQUES) a publié, en 2010, une évaluation du bachelier instituteur préscolaire en Communauté française et, en 2014, une évaluation du bachelier instituteur primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Tous deux soutiennent la nécessité d’une révision de la formation initiale en vue de préparer davantage les futurs enseignants aux dimensions variées que couvre le métier.

Formation (CEF) ¹²⁹ réunit des acteurs du terrain et des responsables de l'enseignement afin d'évaluer le décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Il identifie plusieurs difficultés et dresse un constat sans détour :

« Il ne faut surtout pas oublier cette réalité. Les étudiants issus du général actuellement sont de plus en plus les plus faibles et on recrute de plus en plus des étudiants issus de la filière technique : ils n'ont pas particulièrement envie de devenir enseignant, les HE [*Hautes Ecoles*] sont confrontées à un problème de motivation, de qualité et d'éthique. On a des étudiants qui arrivent de 7^e année professionnelle, il faut, dès lors, une structure de formation qui les aide. Ces jeunes arrivent donc avec un bagage faible, un manque notoire de prérequis et de motivation et donc cumulent plusieurs handicaps. Des acquis d'apprentissage sont insuffisants à l'entrée, particulièrement en maîtrise de la langue d'enseignement. Le gros de la population de la première année n'est pas dans les conditions optimales de réussite. Toutefois, il ne faut pas omettre les étudiants motivés mais qui manquent de bases. Il est effarant de constater que 50 % des échecs en première année concernent la maîtrise de la langue. Des étudiants arrivent en section normale avec un diplôme du secondaire qui ne vaut plus rien ! Et qui ne représente plus rien ! » (Conseil de l'Education et de la Formation, 2009 : 74)

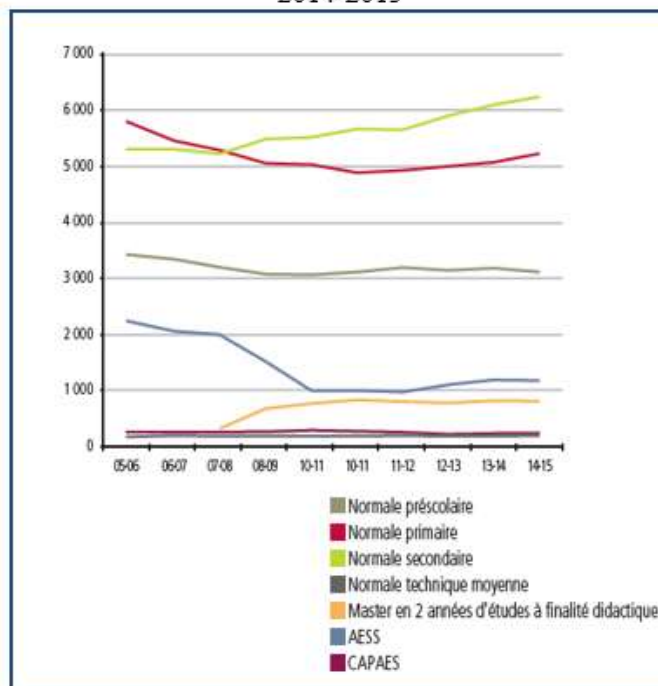
Ce rapport dénonce, par conséquent, l'existence d'une logique de cercle vicieux à la suite de laquelle un pourcentage non négligeable des étudiants intégrant les filières pédagogiques des Hautes Ecoles ne sont pas suffisamment outillés pour mener avec succès une formation et, ensuite, pour faire face aux exigences multiples que recouvre le métier d'enseignant. De plus, parallèlement à la manifestation de lacunes en matière de prérequis dans les matières de l'enseignement secondaire, la fréquentation des formations pédagogiques connaît de fortes fluctuations ces dernières décennies. L'importante croissance d'étudiants du début des années nonante a laissé place à un déclin des inscriptions quelques années plus tard face aux difficultés que peuvent rencontrer les jeunes diplômés pédagogiques lors de leur entrée et, ensuite, de leur stabilisation professionnelle sur certains segments des

¹²⁹ Le Conseil de l'Education et de la Formation est un organe consultatif et d'avis rassemblant 28 organisations, soit tous les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle. Il constitue un lieu de rencontre et de synergie entre l'enseignement et la formation professionnelle (www.cef.cfwb.be).

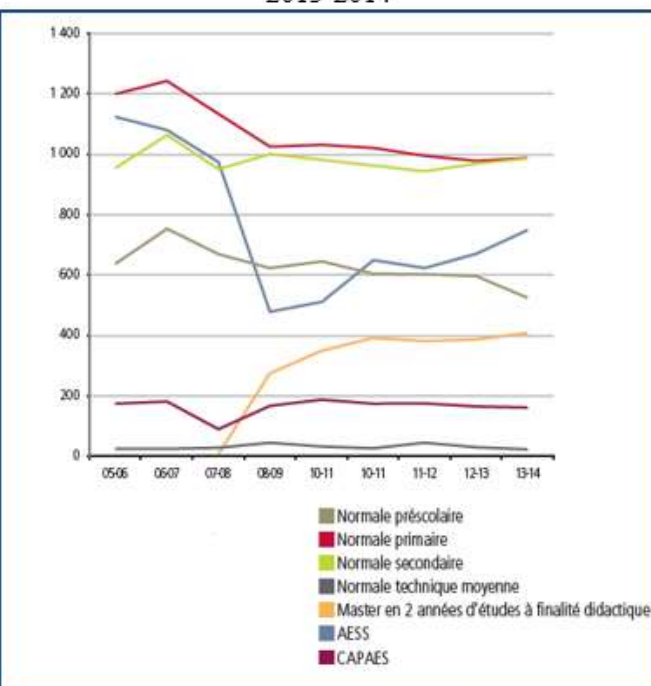
marchés du travail des enseignants (voir discussion conclusive). Cette diminution des inscriptions s'est ensuite progressivement résorbée jusqu'à atteindre des sommets à l'entame de la première décennie des années deux mille, en partie à la suite du refinancement de l'enseignement survenu à cette période. Celui-ci a notamment permis de revaloriser les salaires – et, plus largement, la profession – et de dégager des moyens de fonctionnement à destination des établissements (Nicaise et al., 2011). Ceci étant, depuis 2004, un tassement, tant du nombre d'inscriptions que du nombre de diplômés pédagogiques, se manifeste en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, au cours de l'année académique 2014-2015, le nombre total d'inscriptions était de 16.985, toutes formations confondues soit 210 inscriptions de moins qu'en 2005-2006. Le nombre d'inscriptions a, à ce titre, diminué de 2005-2006 à 2009-2010 de 8 % avant de remonter de façon constante depuis 2010-2011 afin d'atteindre, en 2014-2015, un nombre d'inscriptions proche de celui de 2005-2006. Plus précisément, sur dix ans, si le nombre total d'inscriptions dans les bacheliers pédagogiques dispensés en Haute Ecole est resté stable, le nombre d'inscriptions en normale primaire a diminué de 10 % et celui en normale secondaire a augmenté de 18 %. En outre, entre les années académiques 2007-2008 (année de mise en œuvre du master didactique) et 2014-2015, les formations destinées aux futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur ont vu leurs effectifs diminuer de 15 %. Par ailleurs, en ce qui concerne le nombre de diplômés, entre les années académiques 2005-2006 et 2013-2014, toutes formations initiales confondues, celui-ci a diminué de 10 %. Seuls les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI – anciens régents) sont plus nombreux en 2013-2014 qu'en 2005-2006 (+3 %) (Indicateurs de l'enseignement, 2016).

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

Graphique 3 : nombre d'étudiants inscrits au sein des sections normales, des AESS, des masters didactiques et des CAPAES de 2005-2006 à 2014-2015



Graphique 4 : nombre de diplômes délivrés au sein des sections normales, des AESS, des masters didactiques et des CAPAES de 2005-2006 à 2013-2014

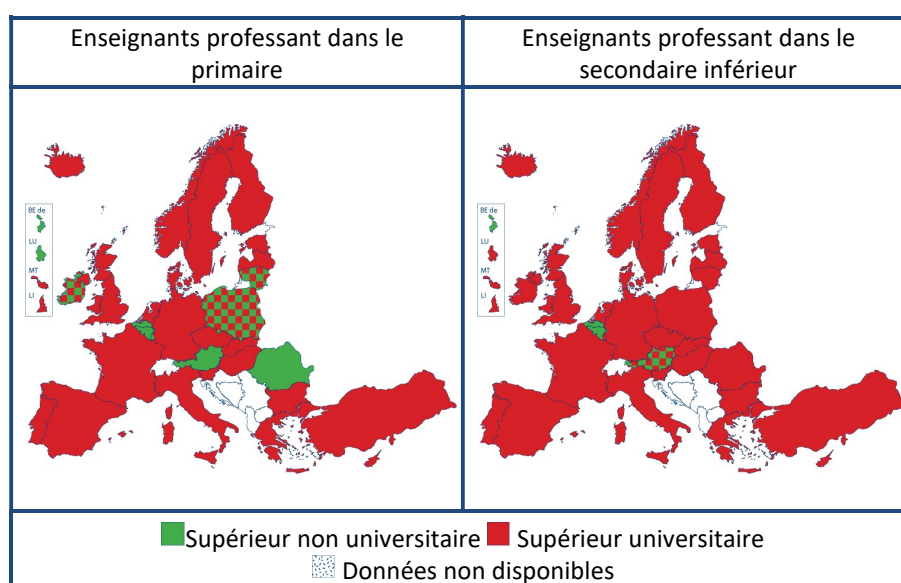


Ce constat corrobore le contexte de pénurie administrativement déclaré sur certains segments des marchés du travail des enseignants. Nous mettrons en évidence dans le chapitre portant sur l'étude des données quantitatives que cette insuffisance d'enseignants qualifiés pour la dispense de disciplines spécifiques est, en outre, exacerbée par la sortie précoce d'un pourcentage non négligeable de jeunes recrues lors des premières années de carrière. Ces éléments soulignent, dès lors, la nécessaire revalorisation de la profession enseignante dont l'une des dimensions réside dans la mise à l'agenda politique, accélérée par la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2009-2014, d'un projet de réforme relative à leur formation initiale.

B. Les propositions actuelles en matière de révision de la formation initiale

L'intégration des compétences et des connaissances tant disciplinaires que pédagogiques requises pour faire face aux multiples dimensions du métier en constante mutation continue donc à habiter la réflexion relative à l'allongement de la formation initiale et ce, de manière plus spécifique pour les enseignants formés en trois années d'études supérieures dans le but d'exercer au sein des niveaux fondamental et secondaire inférieur. La réforme ayant conduit à la promulgation du décret du 12 décembre 2000 prenait toutefois déjà en considération ces évolutions, et concrétisait l'intégration de matières – telles que la diversité culturelle, la dimension de genre ou encore l'histoire des religions – auparavant absentes de la formation initiale. Cependant, l'inclusion de ces activités d'enseignement ne s'est pas effectuée en remplacement de celles composant jusqu'alors la grille horaire minimale, générant un volume très élevé pour une formation supérieure d'une durée de trois années. Dès lors, afin d'armer davantage les enseignants pour faire face aux réalités actuelles du terrain sans surcharger la formation existante, son allongement apparaît comme la solution la plus pertinente. Les propositions s'orientent, plus particulièrement, vers un alignement sur la durée de la formation dispensée sur au moins quatre années au sein de l'enseignement supérieur de type long ou de l'enseignement universitaire. Cet amendement permettrait des adaptations importantes des contenus, des pédagogies mobilisées et des stages pratiques. Si elle se traduit par l'instauration d'un cursus composé d'un bachelier de 180 crédits accompagné d'un master de 120 crédits, la durée de la formation deviendrait alors identique pour tous les enseignants professant dans l'enseignement fondamental et secondaire. En effet, jusqu'à présent, en comparaison avec les autres pays membres de l'Union européenne, la Belgique – toutes communautés linguistiques

confondues – figure parmi les systèmes éducatifs proposant les formations d’enseignants les plus courtes. Ainsi, s’il n’est pas rare que d’autres pays membres organisent une formation initiale à l’enseignement maternel d’une durée similaire à celle s’y observant, au sein des niveaux primaire et secondaire inférieur, la large majorité d’entre eux¹³⁰ a porté cette dernière à un minimum de quatre années d’études postsecondaires (Eurydice, 2013).



Source : Eurydice, 2009.

Figure 7 : le niveau de formation initiale des enseignants professant dans les niveaux primaire et secondaire inférieur dans l’Union européenne en 2007

Les recommandations internationales se font donc insistantes et visent à promouvoir une formation initiale des enseignants s’inscrivant dans un enseignement supérieur de type long. Sur cette base, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la proposition d’allongement des études a fait l’objet d’une évaluation participative, menée par le Centre d’Etudes Sociologique de l’Université Saint-Louis entre mars 2011 et février 2012 invitant toutes les institutions habilitées à former des enseignants à discuter des cursus s’y rattachant : les Universités, les Hautes Ecoles, les Ecoles supérieures des Arts

¹³⁰ En 2013, en ce qui concerne les enseignants du niveau primaire, seules l’Autriche, la Bulgarie, l’Irlande, la Pologne et la Roumanie proposent également une formation initiale de trois années d’études postsecondaires. Quant au niveau secondaire inférieur, seules l’Autriche, la Pologne et la Roumanie organisent également une formation initiale de trois années d’études postsecondaires (Eurydice, 2013).

et les institutions de Promotion sociale. Cette recherche a donné lieu à la publication d'un rapport, intitulé *Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Il rend compte du contexte de la réforme ainsi que des points de vue des acteurs interrogés, et propose des problématiques de synthèse et des perspectives pratiques. Parallèlement, plusieurs instances, institutions et Conseils ont, au départ d'une demande provenant du ministre de l'Enseignement supérieur ou de manière spontanée, remis un avis pointant les insuffisances de la formation actuelle des enseignants et suggérant des pistes de contenu qui pourraient être intégrés à la formation dans l'hypothèse de son allongement (Marcourt, 2013).

Ce rapport a conduit à la désignation, au début de l'année 2014, du groupe de travail dit des « quatre opérateurs » (appelé GT4O), associant six membres du Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française (CIUF) et dix-huit membres issus des trois autres Conseils représentant les institutions de formation des enseignants : le Conseil Général des Hautes Ecoles (CGHE), le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique (CSESA) et le Conseil Supérieur de l'enseignement de Promotion Sociale (CSEPS). Deux membres invités se sont, par ailleurs, joints à ces vingt-quatre représentants initiaux : la Directrice générale de l'enseignement non obligatoire et de la recherche scientifique, et la représentante du Cabinet du ministre en charge de l'Enseignement supérieur. La composition de ce groupe de travail a été avalisée le 14 février 2014 par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES), laquelle a été instituée quelques mois au préalable. Il est à noter qu'une année auparavant, un Comité permanent de suivi des travaux relatifs à la formation initiale des enseignants avait été désigné par le gouvernement (GT4O formation initiale, 2014).

Le 17 juin 2014, le groupe de travail a remis un document, intitulé *Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*, dans le cadre duquel il envisage les fondements d'une réforme de large ampleur. Celui-ci propose de distinguer la formation à l'enseignement (FàE) et l'habilitation à l'enseignement (HàE). La première associe, conjointement, les dimensions disciplinaire et pédagogique, et s'adresse plus particulièrement aux futurs instituteurs (maternel et primaire), agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) et titulaires d'un master à finalité didactique. La seconde, quant à elle, se destine à un public ayant préalablement validé une formation disciplinaire de niveau supérieur ou déjà impliqué dans la vie professionnelle. Elle concerne, par

conséquent, typiquement l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) ainsi que le certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP). Dans un premier temps, les réflexions se sont davantage focalisées sur la formation à l'enseignement (FàE)¹³¹. Plus exactement, afin de faire face aux évolutions sociétales et professionnelles majeures que nous avons détaillées précédemment, le groupe de travail soutient l'instauration d'un dispositif de formation professionnelle dans le double sens que peut prendre le terme : d'une part, une formation professionnalisante orientée vers la maîtrise de compétences requises par le métier auquel elle conduit, et, d'autre part, une formation façonnant des professionnels, c'est-à-dire des individus qui, de par les savoirs approfondis qu'ils maîtrisent, sont dotés d'une relative autonomie dans leur travail. Il estime, de ce fait, indispensable de se diriger vers une formation de l'ensemble des enseignants correspondant au niveau 7 du Cadre Européen de Certification (CEC), et donc à un niveau de master (deuxième cycle)¹³² (GT4O formation initiale, 2014). Cette classification comprend huit niveaux dont le septième fait référence à des « savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche », ainsi qu'à une « conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines » (Commission européenne, 2008 : 12).

Ces éléments mettent en exergue que la réforme entend garantir, quelle que soit la filière de formation initiale à l'enseignement suivie, une préparation aux réalités concrètes du métier, ainsi qu'une maîtrise des ressources théoriques, méthodologiques et scientifiques permettant d'analyser les situations professionnelles et de développer des issues nouvelles face aux défis rencontrés. Dans le but d'assurer une cohérence avec les études portant sur les données quantitatives et qualitatives dont la prise de données est antérieure à 2015, les débats, les réflexions et les décisions postérieurs à l'année

¹³¹ Le certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) a fait l'objet d'une refonte complète en 2015 (arrêté ministériel du 29 octobre 2015) et a été porté à 120 crédits, tout en prévoyant des dispenses pour les titulaires d'un certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) ou d'un diplôme délivré par une institution d'enseignement supérieur. Cette réforme est d'application sur une base volontaire depuis septembre 2016, et a été rendue obligatoire à la rentrée académique 2017 (GT4O formation initiale, 2016).

¹³² « Notre conviction est qu'il s'agit donc d'avancer résolument vers une formation de tous les enseignants correspondant au niveau 7 du Cadre Européen de Certification (CEC) [...] » (GT4O formation initiale, 2014 : 4).

académique 2013-2014 seront approfondis dans le cadre de la discussion conclusive de cette thèse de doctorat.

3. Les titres requis pour enseigner

3.1 Une première classification des titres rapidement jugée désuète

Intrinsèquement liés la formation initiale en constituant la seconde dimension de la qualification professionnelle, les titres requis jouent aussi un rôle central dans la régulation de l'accès à la profession enseignante, le barème propre à chacun d'entre eux conditionnant le niveau de la rémunération. Plus exactement, la formation initiale pour enseigner atteste de la détention de compétences disciplinaires et pédagogiques spécifiques au cursus d'études suivi alors que la classification des titres permet de garantir le recrutement d'enseignants qualifiés pour endosser la fonction à pourvoir et, par là même, le (bon) fonctionnement des marchés du travail y relatifs. Bien que ces deux dimensions de la qualification professionnelle ne constituent pas les uniques leviers à mobiliser dans le but de faire évoluer l'institution scolaire, elles sont souvent considérées comme représentant un élément fondamental dans la transformation de la profession enseignante (Genot, 2018 ; Groupe central, 2017).

Ainsi, en ce qui concerne les titres requis, le texte de référence était, jusqu'à l'édiction du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 22 avril 1969 relatif aux titres requis des membres du personnel des établissements préscolaire, primaire, spécial, moyen, technique, artistique, de Promotion sociale et supérieur non universitaire. A ce titre, les trois premiers articles stipulent que les diplômes, brevets et certificats requis des agents sont classés en cinq niveaux : les titres du niveau supérieur du troisième degré, les titres du niveau supérieur du deuxième degré, les titres du niveau supérieur du premier degré, les titres de niveau secondaire supérieur et les titres du niveau secondaire inférieur (voir annexe 6).

Ceci étant, depuis la fin des années soixante, comme nous l'avons déjà largement développé, les sociétés occidentales sont le théâtre de mutations fondamentales dont les répercussions sur les systèmes éducatifs sont

nombreuses. Elles ont engendré la désuétude de certains titres et, à l'inverse, la nécessité d'en intégrer de nouveaux répondant aux besoins actuels en matière d'enseignement. Par exemple, certains titres requis, tels que ceux de régente en habillement ou de maîtresse d'aiguille, figuraient dans la liste malgré la suppression des formations y donnant accès. Une incohérence de nature similaire se manifestait également en ce qui concerne le titre requis pour l'enseignement du dessin. Celui-ci correspond au diplôme d'agrégé de l'enseignement supérieur, complété par le diplôme de capacité pour l'enseignement du dessin dans les Athénées royales. Or, ce dernier n'est plus organisé, ce qui implique que les enseignants de dessin qui ne possèdent pas d'agrégation de l'enseignement supérieur ne peuvent retirer aucun avantage barémique consécutif à l'obtention de celle-ci. Dans le même ordre d'idées, l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur requise pour la dispense de la formation musicale au sein de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit est considérée comme un titre suffisant mais non requis pour l'enseignement de la musique au sein des écoles de jour de l'enseignement officiel. Ces particularités complexifient donc la nomination définitive au sein de ces réseaux d'enseignement, et contraignent les individus à rendre compte de leurs compétences face à un jury identique à celui évaluant les non-diplômés et ce, dans le but d'être considérés comme étant titulaires du titre requis (Collectif, 2012).

Cette subdivision historique en cinq niveaux, basée sur le principe de l'accroche cours-fonction¹³³, assigne la large majorité des détenteurs d'un titre pédagogique à un niveau d'enseignement spécifique voire à l'enseignement d'une unique matière dans l'enseignement secondaire supérieur. Toutefois, paradoxalement, aucun document officiel ne détaille précisément la correspondance établie entre chaque titre pédagogique existant et la (ou les) fonction(s) enseignante(s) à laquelle (auxquelles) il peut conduire. Ce manquement engendre de nombreux questionnements émanant des candidats à l'enseignement mais également des acteurs en charge de leur recrutement. Face à ce système d'une extrême complexité, la nécessité d'une réforme a été soutenue depuis la révision du 11 juillet 1973 (article 12bis) de la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 par les différents protagonistes impliqués dans le secteur de l'enseignement. Celle-ci a cependant tardé à prendre forme et n'a véritablement été entreprise qu'en 2011. Marie-Dominique Simonet, alors ministre social-chrétienne de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion

¹³³ Ce principe vise à associer un ou plusieurs cours à chaque fonction enseignante.

sociale, met en lumière l'existence de plus de 900 titres requis différents au sein de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, lesquels sont associés à des statuts tant de rémunération que de nomination pouvant considérablement varier (Collectif, 2012).

3.2 Une réforme d'ampleur ayant conduit au décret du 11 avril 2014

La désuétude de certains titres et la nécessité d'en instituer des nouveaux afin d'être en adéquation avec les besoins actuels du marché du travail conduisent à la mise en œuvre d'une réforme des titres et des fonctions jusqu'alors en vigueur au sein de l'enseignement fondamental et secondaire belge francophone. Bien que jugée nécessaire dès les années septante, elle fait l'objet d'une attention plus manifeste au début des années nonante, conformément à l'ensemble des déclarations de politique communautaire (DPC) rédigées depuis la fédéralisation de la Belgique en 1988¹³⁴. Quelques années plus tard, en 1992, Elio Di Rupo, ministre socialiste de l'Education et de l'Audiovisuel, est à l'initiative d'une radioscopie de l'enseignement francophone rédigée par quatre Universités (ULB, UCL, ULg et UMH), laquelle soutient la nécessité d'une révision des titres requis existants. Par la suite, plusieurs groupes de travail se penchent aussi sur la problématique mais échouent systématiquement dans la recherche d'un compromis agréant les acteurs en présence. Cet insuccès n'est pas imputable à la définition du profil (diplôme, certificat, titre pédagogique et expérience utile) permettant de dispenser chacune des matières proposées dans l'enseignement fondamental et secondaire, mais porte davantage sur les conséquences statutaires d'une telle réforme, chères aux organisations syndicales¹³⁵ (Beckers, 2008).

Les objectifs poursuivis dans le cadre du gouvernement Demotte II (2009-2014), alliant le PS, Ecolo et le cdH, consistent dans la réalisation d'un référencement interréseaux des fonctions enseignantes se côtoyant en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans la mise à disposition des accroches cours-fonctions propres à chaque réseau d'enseignement ainsi que dans la liste des titres de capacité repris en regard de chaque fonction et des échelles barémiques qui leur sont corollaires. Les débats s'intensifient en 2011 et conduisent à la désignation d'un « Comité d'accompagnement » composé de

¹³⁴ Les informations émanent du site Internet du gouvernement wallon : <http://gouvernement.cfwb.be>.

¹³⁵ Circulaire n°5493 portant sur la réforme des titres et fonction, 17 novembre 2015.

représentants des réseaux d'enseignement, de l'Administration Générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE) et des organisations syndicales. Fort des échecs précédents, celui-ci s'accorde, en premier lieu, sur les principes de la réforme et ses implications statutaires. Un référentiel de principes agréant les trois catégories d'acteurs est progressivement rédigé et est traduit légalement, sous la coordination de la ministre social-chrétienne de l'Enseignement obligatoire, Marie-Martine Schyns, par la promulgation, le 11 avril 2014, du décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. Ainsi, la réforme vise la création d'un régime uniforme harmonisant, à la fois, la nébuleuse de titres et de fonctions existante et les centaines de barèmes se côtoyant, tout en maintenant la garantie d'une priorité des titres requis sur tout autre diplôme. En outre, au-delà de s'accorder sur la définition des titres et des expériences requis pour prendre en charge un certain niveau d'enseignement, elle se fonde sur un référentiel de principes acceptés unanimement par les membres du Comité d'accompagnement¹³⁶.

Plus concrètement, le référentiel de principes développé représente le premier acte de la réforme. Il a guidé des travaux de deux ordres. D'une part, après désignation d'un groupe de travail « titres et fonctions », il a, d'abord, permis de lister les fonctions indispensables à la prise en charge, à tous les niveaux de l'enseignement fondamental et secondaire (maternel, primaire et secondaire – ordinaire et spécialisé), de l'ensemble des cours généraux et des cours spécifiques. Dans un second temps, il a précisé, pour chacune des fonctions, le profil de compétences disciplinaires et pédagogiques requis, afin de classer chaque enseignant au sein d'une ou de plusieurs des quatre catégories suivantes sur la base de son/ses diplôme(s) : les « titres requis » (TR), les « titres suffisants » (TS), les « titres de pénurie » (TP) ou les « autres titres » (parfois qualifiés de titres de pénurie non listés – TPnL). Nous reviendrons sur cette classification dans le point suivant. Le suivi de l'implémentation de ce projet est confié à une Commission interréseaux des titres de capacité¹³⁷ (CITICAP), instituée en date du 1^{er} septembre 2014 en

¹³⁶ Circulaire n°5493 portant sur la réforme des titres et fonction, 17 novembre 2015.

¹³⁷ La CITICAP est composée de représentants des réseaux d'enseignement, des organisations syndicales, de l'Administration Générale des Personnels de l'Enseignement (AGPE) et de l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (AGERS). Elle est chargée d'actualiser régulièrement l'accroche cours-fonctions selon l'évolution des formations proposées au sein de l'enseignement supérieur et de proposer annuellement une liste des fonctions déclarées en pénurie.

remplacement du Comité d'accompagnement. D'autre part, un groupe de travail « statut » est désigné dans le but de traduire les lignes de force de la réforme sous la forme d'un décret, et de veiller à l'opérationnalisation des différents principes du référentiel. Il est à l'initiative de l'accroche cours-fonctions permettant, au sein de chaque réseau d'enseignement, d'associer les cours organisés dans chaque établissement à des fonctions communes à l'ensemble du réseau d'enseignement et ce, en tendant progressivement vers un dispositif unique pour les trois réseaux d'enseignement. Ce même groupe s'est également attelé à la définition des titres de capacité et de leurs composantes indispensables : les compétences disciplinaires et les compétences pédagogiques, auxquelles peut s'adjoindre, le cas échéant, une composante relative à l'expérience utile. Sur cette base, le décret prévoit que seuls les titulaires d'un titre requis ou d'un titre suffisant puissent accéder à la nomination de par la composante pédagogique que comprend leur diplôme. Cet avantage n'est, en effet, offert aux titulaires d'un titre de pénurie ou d'un autre titre qu'à l'unique condition qu'ils aient suivi avec succès une formation complémentaire et puissent, de ce fait, être assimilés à l'une des deux autres catégories de titres¹³⁸.

Entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2016-2017, la réforme interréseaux présente trois objectifs principaux : une harmonisation des fonctions, une accroche cours-fonctions et des titres de capacité déclinés en titres requis, titres suffisants, titres de pénurie et autres titres. De plus, bien qu'envisagé depuis 1973, le principe de priorisation au primo-recrutement est concrétisé le 1^{er} septembre 2015 et clarifie les modes de régulation jusqu'alors en vigueur. Cette notion s'applique lorsqu'un emploi ne peut être pourvu dans l'ordre de dévolution des emplois propre à chaque statut administratif (voir section suivante). Dorénavant, lors d'un primo-recrutement, le titre requis a officiellement priorité sur le titre suffisant, le titre suffisant sur le titre de pénurie et, enfin, le titre de pénurie sur tout autre titre¹³⁹. Néanmoins, ce principe nécessite le respect de deux conditions pour devenir effectif. D'abord, que les candidats à l'enseignement se manifestent et fassent valoir le titre de capacité dont ils sont porteurs et, ensuite, que chaque pouvoir organisateur ait

¹³⁸ Les informations émanent du site Internet du gouvernement wallon : <http://gouvernement.cfwb.be>.

¹³⁹ Des exceptions sont néanmoins prévues, par exemple, pour les individus titulaires d'un titre suffisant ayant déjà préalablement été engagés ou souhaitant augmenter leur charge dans un pouvoir organisateur. De plus, le système prévoit qu'un enseignant ayant complété sa formation puisse passer d'un titre de pénurie à un titre suffisant, voire à un titre requis (Beauduin, 2014).

connaissance des éventuels candidats aux emplois à pourvoir. Ces derniers peuvent, par conséquent, continuer à postuler directement auprès des pouvoirs organisateurs, lesquels sont autorisés à puiser directement dans leurs propres fichiers. Pour ce faire, la transparence entre candidats est facilitée par la mise à disposition, par l'administration centrale, d'un outil internet (Primoweb)¹⁴⁰ accessible tant aux enseignants qu'aux acteurs chargés du recrutement. Il contient les fiches « titres et fonctions » communes aux trois réseaux d'enseignement, les cours accrochés à ces différentes fonctions et les barèmes liés à leur exercice. Il permet également aux enseignants de déclarer leur disponibilité dans la (ou les) fonction(s) de leur choix. Ceci étant, aucun changement n'est appliqué au personnel déjà engagé et rattaché aux différents statuts administratifs que nous détaillerons dans la section suivante. Ainsi, il est convenu que les perspectives d'emploi demeurent inchangées pour le personnel temporaire et temporaire prioritaire, et l'intégralité des droits des individus nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) est préservée. Enfin, il est à noter que le projet marque une volonté d'association entre les Universités et les Instituts de Promotion sociale dans la mise en place d'un certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) de qualité. Cette co-diplomation s'inscrit pleinement dans la réforme du paysage de l'enseignement supérieur, ainsi que dans la réflexion, que nous avons développée dans le point précédent, portant sur le nécessaire allongement de la formation initiale visant à doter les enseignants des compétences professionnelles requises¹⁴¹.

La réforme des titres et fonctions, ainsi que le décret du 11 avril 2014 qui lui est corollaire, permettent une actualisation importante d'une législation étant devenue obsolète. Cette dernière était jugée, par les pouvoirs organisateurs et les acteurs chargés des opérations de gestion des carrières enseignantes, comme étant à l'origine d'importantes difficultés rencontrées lors de la recherche de personnel qualifié. De ce fait, elle était régulièrement mentionnée comme favorisant ou, à tout le moins, ne contribuant aucunement à la réduction de la situation de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Prenant acte des critiques formulées depuis les années septante, l'actualisation légale des titres et fonctions entend répondre aux besoins

¹⁴⁰ L'interface est accessible sur le lien URL suivant : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27274>.

¹⁴¹ Les informations émanent du site Internet du gouvernement wallon : <http://gouvernement.cfwb.be>.

actuels des différents acteurs du système éducatif. Ainsi, elle vise à clarifier les fonctions auxquelles tout candidat à l'enseignement peut prétendre dans chacune des catégories de titres de capacité, et assure, par là même, une certaine flexibilité du personnel enseignant. Parallèlement, le principe de priorisation du primo-recrutement soutient la volonté politique d'accentuer la régulation des marchés du travail des enseignants, transversalement aux réseaux d'enseignement, en accordant une priorité aux détenteurs d'un titre requis, l'acteur en charge du recrutement étant tenu de démontrer l'absence de ces derniers lors de la sélection d'un individu rattaché à l'une des trois autres familles de diplômes (Beauduin, 2014). Ceci étant, depuis la promulgation du décret, de nombreuses voix s'élèvent pour dénoncer le caractère discriminatoire de la réforme. La presse et les réseaux sociaux relaient, en effet, les témoignages d'enseignants temporaires ou temporaires prioritaires perdant une partie ou la totalité de leur charge car le titre dont ils disposent ne figure ni dans la liste des titres requis, ni dans celle des titres suffisants. Ces éléments mettent en exergue qu'à l'instar de la réforme relative à la formation initiale, les prochains mois, voire les prochaines années, risquent d'être le théâtre de nombreux débats liés à la mise en œuvre et aux amendements à apporter au décret du 11 avril 2014.

3.3 Un décret uniformisant la situation des enseignants ne disposant pas du titre requis

3.3.1 *La naissance d'un discours relatif à la pénurie d'enseignants dès les années septante*

Dès le début des années septante, face à la massification de l'enseignement secondaire, les organes et les individus en charge du recrutement des enseignants déclarent peiner à engager du personnel qualifié pour dispenser certaines matières. Prenant acte de ces déclarations, l'amendement du 11 juillet 1973 à la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 envisage l'éventualité d'un déficit de porteurs du titre requis sur certains segments des marchés du travail des enseignants et introduit les notions de titre jugé suffisant et de titre jugé équivalent. De plus, en cas de pénurie dûment constatée de candidats titulaires d'un titre requis ou suffisant, la frontière conditionnant l'accès à la profession peut être assouplie et il peut être procédé au recrutement de détenteurs d'autres diplômes. Dans tels cas, la législation prévoit que la désignation n'excède pas la durée de l'année scolaire. Le contrat peut toutefois être renouvelé, sans pouvoir conduire à une stabilisation professionnelle

définitive. Face aux critiques provenant des acteurs du terrain, le décloisonnement est élargi. Cette dernière disposition est revue deux années plus tard et octroie aux individus la possibilité d'être nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) au terme de cinq années consécutives d'exercice.

Plus précisément, au sein de l'enseignement subventionné, qu'il soit officiel ou libre, l'arrêté royal du 20 juin 1975 pour l'enseignement fondamental, du 30 juillet 1975 pour l'enseignement secondaire, et du 30 juillet 1975 pour les enseignements secondaires technique et professionnel réglementent les dispositions relatives aux titres jugés suffisants. Ceux-ci peuvent être des diplômes, des certificats, des brevets ou des années d'expérience utile. Ils sont répartis en deux groupes, A et B :

- Titres jugés suffisants du groupe A (titres A). Ils représentent les diplômes relatifs à une fonction permettant d'exercer la fonction en cause. Ces titres sont relativement proches du titre requis et ne nécessitent aucune demande de dérogation. L'employeur (le pouvoir organisateur) peut, par conséquent, engager un membre du personnel détenteur de ce titre de la même manière qu'un porteur de titre requis pour la fonction à conférer. Il s'agit, par exemple, du recrutement d'un agrégé de l'enseignement secondaire inférieur en français-histoire dans la fonction d'instituteur primaire.
- Titres jugés suffisants du groupe B (titres B). Ils constituent des diplômes permettant d'exercer la fonction en cause à condition d'obtenir une dérogation accordée par le ministre fonctionnel sur proposition des services du gouvernement, c'est-à-dire du service compétent de la Direction Générale des Personnels de l'Enseignement Subventionné (DGPES). En effet, ces titres sont considérés comme trop éloignés du titre requis pour l'exercice d'une fonction déterminée¹⁴². Il s'agit, par exemple, de la désignation d'un instituteur maternel dans une fonction d'instituteur primaire.

Pour ces deux catégories d'enseignants, les pouvoirs organisateurs ont la possibilité de recevoir une subvention-traitement provenant de l'administration centrale. Ceci étant, dans le cas spécifique des porteurs d'un titre B, cette dernière est conditionnée par la validation de deux conditions. D'une part, ils sont tenus d'avoir offert les prestations que comporte l'emploi

¹⁴² Niveau d'enseignement différent, formation initiale dans une discipline éloignée ou absence de volet pédagogique dans la formation.

dans la fonction en cause à tous les membres du personnel de l'établissement/du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) concerné(s), titulaires soit du titre requis, soit du titre jugé suffisant A pour ladite fonction et exerçant une fonction principale à prestations incomplètes. D'autre part, ils doivent préalablement avoir reçu une décision favorable du ministre compétent, sur avis de la Commission des titres jugés suffisants du groupe B¹⁴³.

Par ailleurs, les textes légaux vont plus loin en matière de décloisonnement de la frontière propre au titre requis, et prévoient, en leurs articles 6, que les pouvoirs organisateurs puissent obtenir, lorsque la pénurie de porteurs de titres requis ou suffisants des groupes A et B est totale et si le ministre fonctionnel en décide de la sorte sur la base de l'avis favorable de la Commission des titres jugés suffisants du groupe B, une subvention-traitement pour un individu titulaire d'un diplôme non repris dans la réglementation et, le plus souvent, ne présentant pas de caractère pédagogique. C'est, par exemple, le cas d'un gradué/bachelier en logopédie qui serait recruté dans une fonction d'instituteur primaire. Ces engagements sont conditionnés par l'avis favorable de la Commission des titres jugés suffisants du groupe B quant à l'adéquation entre la fonction à pourvoir et le titre dont est détenteur l'individu. De plus, pour que l'enseignant puisse définitivement être assimilé aux porteurs d'un titre jugé suffisant, trois dérogations consécutives doivent être octroyées pour la même fonction, dans le même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), sur plus de quatorze semaines d'engagement et au cours d'années scolaires différentes (FeSEC, 2007 ; Circulaire 2354).

Au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, la situation des enseignants non titulaires du titre requis est exclusivement encadrée par l'article 20 de l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du

¹⁴³ A ce titre, jusqu'en 2004, la nature des jugements émis par cette Commission se situaient à trois niveaux :

- Pour considérer comme titre jugé suffisant du groupe B, tous les titres autres que les titres requis et les titres jugés suffisants du groupe A ;
- Pour considérer comme titre suffisant du groupe B, un titre obtenu à l'étranger ayant été reconnu partiellement équivalent à un diplôme délivré en Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- Pour considérer comme titre suffisant du groupe B, un titre obtenu à l'étranger non encore, selon le cas, reconnu équivalent ou professionnellement, à condition que l'intéressé produise la preuve qu'il en a sollicité, soit l'équivalence académique auprès des services du gouvernement ou des autorités compétentes d'une Université selon le cas, soit la reconnaissance professionnelle auprès des services du gouvernement.

personnel. En l'absence de candidat disposant du titre requis, un amendement à ce prescrit légal facilite l'accès à la profession en octroyant, depuis le 1^{er} septembre 1983, la possibilité de désigner un candidat titulaire d'un autre diplôme. Contrairement aux réseaux subventionnés, aucune hiérarchisation des titres non requis n'est opérée, le qualificatif « article 20 » leur étant conféré indépendamment de la proximité entre la certification et le titre requis.

3.3.2 Un affaiblissement de la frontière propre au titre requis pour pallier la pénurie

Les dispositifs mis en œuvre pendant les années septante dans le but de pallier un déficit de candidats porteurs du titre requis recherché (titre suffisant A, titre suffisant B, titre de pénurie et article 20) se sont développés au fil des décennies, à la suite de l'amplification du discours soutenant une insuffisance quantitative et récurrente de candidats pleinement qualifiés, ainsi que la nécessité de l'instauration de mesures destinées à y remédier. Bien que la majorité des témoignages à ce sujet exacerbent la réalité en ne distinguant pas systématiquement les segments des marchés du travail sur lesquels il est complexe de combler les postes vacants, de ceux sur lesquels un équilibre, voire un surplus de candidats s'observe, ceux-ci sont à l'origine d'une réflexion de plus large ampleur. Relayée tant par les acteurs politiques que médiatiques, elle conduit à l'élaboration d'un plan d'action destiné à lutter contre la pénurie en 2002, ainsi qu'à la promulgation corollaire du décret définissant la pénurie le 12 mai 2004.

Plus précisément, Rudy Demotte (PS) et Pierre Hazette (MR), ministres francophones chargés, pour le premier, de la Culture, du Budget, de la Fonction Publique, de la Jeunesse et des Sports, et, pour le second, des Enseignements secondaire et spécial, initient, le 1^{er} mars 2002, la tenue d'une table ronde participative regroupant les représentants de l'administration centrale, des pouvoirs organisateurs, des organisations syndicales et des associations de parents. Les discussions conduisent à des constats de deux types. Le premier se réfère à l'absence d'indicateurs à même d'objectiver le phénomène de la pénurie d'enseignants. Il mène aussitôt à la création d'une Cellule de Prospective de l'emploi dans l'enseignement. Celle-ci, destinée à cibler les segments sur lesquels la pénurie est manifeste, constitue un outil de diagnostic et de connaissance de la situation concrète du terrain permettant la détermination des fonctions, des périodes de l'année scolaire, des régions, voire des établissements en difficultés et touchés par le phénomène. Le

second, quant à lui, met en exergue l'inexistence d'une solution unique à la problématique de la pénurie, et soutient qu'une amélioration notable de la situation ne peut être envisagée qu'au travers de l'instauration d'une conjonction de mesures permanentes, structurelles ou limitées dans le temps. Cinq ateliers thématiques sont alors organisés en vue de débattre des points de convergence et de divergence entre les acteurs en présence, et de soumettre un projet de plan d'action visant à lutter contre la pénurie. Ce dernier indique qu'elle constitue un phénomène variable dans le temps et dans l'espace. En effet, elle présente des pics durant hiver (notamment de par les absences temporaires pour cause de maladie), mais peut, néanmoins, plus exceptionnellement, se déclarer dès la rentrée scolaire. De plus, elle affecte davantage les grands centres urbains, tels que la Région de Bruxelles-Capitale, ainsi que certains établissements, souvent à réputation plus difficile. Une synthèse des réflexions est soumise au gouvernement en août 2002, et suggère un ensemble de mesures à mettre en œuvre à court, à moyen et à long terme (voir annexe 7).

Les recommandations suggérées par le plan d'action ont conduit à la promulgation du décret relatif à la définition de la pénurie le 12 mai 2004. Ce dernier officialise la prise en considération du discours – basé sur l'expérience – relatif à la pénurie initialement développé par les acteurs en charge du recrutement des enseignants et ensuite largement relayé au sein des sphères de l'enseignement, politique et médiatique. Ainsi, le décret spécifie que la définition de la pénurie se caractérise par la fixation, par le gouvernement, des fonctions touchées pour l'ensemble du territoire belge francophone ou pour une ou plusieurs zone(s) géographique(s). Celles-ci se fondent sur les propositions des Commissions interzonales d'affectation ainsi que des Commissions centrales de gestion des emplois, lesquelles ont préalablement reçu, pour chaque zone, des recommandations des Commissions zonales de gestion des emplois. Ces dernières prennent en considération un ensemble d'éléments d'appréciation¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Ils sont les suivants :

- Les statistiques fournies par l'Office National de l'Emploi (ONEm) ainsi que la liste francophone des études qui préparent à une profession pour laquelle il existe une pénurie significative de main-d'œuvre ;

Pour ce faire, au sein des réseaux subventionnés, la Commission centrale de gestion des emplois et les Commissions zonales de gestions des emplois sont instituées auprès du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles sont différentes pour l'enseignement fondamental et pour l'enseignement secondaire, et sont compétentes, outre en matière de régulation de la pénurie, pour des missions variées telles que la réaffectation, le rappel provisoire à l'activité et l'entrée en fonction. Aussi, dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les Commissions zonales et interzonales d'affectation sont en charge tant de la définition de la pénurie que de la gestion administrative et statutaire du personnel enseignant en disponibilité par défaut d'emploi ou en perte partielle de charge.

L'ensemble des réformes ayant mené à l'adoption du décret relatif à la définition de la pénurie le 12 mai 2004 ont, dès lors, progressivement engendré un assouplissement de la frontière propre au titre requis corollaire à une accréditation du discours soutenant l'existence d'une situation manifeste de pénurie. En effet, si la législation a toujours privilégié les détenteurs du titre requis lors du recrutement d'enseignants, l'observation des pratiques sur le terrain témoigne d'une flexibilité plus importante lors du recrutement. Ces constatations ont fait l'objet de réflexions visant à unifier les dispositifs développés au sein des trois réseaux d'enseignement et à rendre la hiérarchisation des titres incontournable. Ces conclusions sont couchées dans le décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire. A terme, le site internet qu'il institue a pour but d'éviter toute infraction au respect de la hiérarchie des titres en répertoriant toutes les candidatures déposées auprès d'un pouvoir organisateur et, plus largement, en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'unique dérogation envisagée consiste dans l'octroi d'une priorité aux enseignants, non titulaires du titre requis, engagés à temps partiel dans un pouvoir organisateur et souhaitant étendre leur charge. Dans un tel cas, le recrutement est limité à la durée d'une année scolaire et la stabilisation administrative au

-
- Le nombre de membres du personnel temporaires engagés sur la base d'un titre jugé suffisant B (enseignement subventionné) ou de l'article 20 (enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles) ;
 - Le nombre d'heures de cours non pourvues l'année scolaire précédente ;
 - Le nombre d'agents maintenus en disponibilité par défaut d'emploi ou en perte partielle de charge ;
 - Les statistiques et prévisions fournies par la Cellule de prospective pour l'emploi dans l'enseignement ;
 - Tout autre élément qualitatif spécifique, le cas échéant, à une zone.

sein de la profession est conditionnée par la validation de la formation adéquate.

4. La tendance au développement d'un professionnalisme hybride des enseignants

Les points précédents nous permettent, par conséquent, de mettre en exergue qu'un enrichissement de la formation initiale à l'enseignement, essentiellement traduit par l'intermédiaire d'un allongement de sa durée, a historiquement constitué un élément considéré comme incontournable pour améliorer la qualité des personnels de l'éducation et, de manière corollaire, la qualité du système éducatif. Cette tendance se manifeste par le développement progressif d'une logique de professionnalisation faisant écho aux trois dimensions reflétant la ligne d'évolution de l'activité enseignante à l'œuvre depuis deux siècles : la vocation, le métier et la profession (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Tardif et Lessard, 2004). Dans ce contexte, la professionnalisation est considérée comme une forme particulière de fermeture sociale s'opérant essentiellement à travers la qualification professionnelle et permettant de contrôler (voire de limiter) les entrants sur les marchés du travail (Parkin, 1979 ; cité par Bourdoncle, 1993), par l'intermédiaire de l'instauration de titres requis pour intégrer une fonction enseignante.

A ce jour, le périmètre d'activité du groupe enseignant est circonscrit par l'Etat et par un ensemble d'acteurs mandatés (Bezes et al., 2011) missionnés pour définir un espace de compétences reconnu collectivement et structurant les marchés du travail y relatifs (Doray et al., 2004). Le processus de professionnalisation du groupe se manifeste donc davantage à travers une autonomie individuelle se traduisant par une gestion du contenu de son activité de travail et par une analyse critique de ses pratiques professionnelles telles que soutenues par le modèle du praticien réflexif (Cattonar, 2005 ; Maroy, 2008a ; Maroy et Cattonar, 2002b ; Shön, 1983). Il vise à développer les compétences des enseignants et à accroître leur expertise en renforçant leur formation et en promouvant, ces dernières décennies, une pratique réflexive et collégiale (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Tardif et Lessard, 2004). En effet, l'enseignant est désormais enjoint de s'investir dans la gestion collective de son établissement en promouvant le travail collaboratif (travail en équipe, pilotage participatif, etc.) et les pratiques institutionnelles (Gangloff-Ziegler, 2009 ; Garnier, 2010 ; Gilbert, 2018 ; Lessard et al., 2009 ; Portelance et

Martineau, 2007). Le modèle de professionnalité préconisé peut, sur cette base, être rapproché du modèle de l'*occupational professionalism* (Evetts, 2011) ou, plus spécifiquement au domaine de l'éducation, du professionnalisme collégial développé par Andy Hargreaves (2000), lequel plaide pour une conception des savoirs enseignants ancrés dans le groupe professionnel ainsi que pour un jugement professionnel construit en fonction des singularités des situations rencontrées (Cattonar et Dupriez, 2020). Dans ce sens, les politiques publiques présentent un triple objectif à visée professionnalisante : premièrement, reconnaître et renforcer l'expertise professionnelle des enseignants et promouvoir une forme d'autonomie, à la fois individuelle et collective, dans l'activité de travail ; deuxièmement, afin de fonder et de discuter la pertinence du travail pédagogique, mieux équiper les enseignants par l'intermédiaire de la maîtrise des fondements des sciences humaines (psychologie, sociologie et philosophie plus spécifiquement) ; et troisièmement, reconnaître la nature prudentielle (Champy, 2009) du travail enseignant, qui requiert un jugement personnel (Cattonar et Dupriez, 2020). Parallèlement, un professionnalisme managérial (Demailly, 1998 ; Sach, 2001), aussi qualifié d'*organizational professionalism* (Evetts, 2011) ou de *commercialized professionalism* (Hanlon, 2004), prend de l'ampleur et fait écho à la nouvelle gouvernance scolaire en se référant aux principes de la nouvelle gestion publique (Bezes et al., 2011). En préconisant une *professionalization from above* (Evetts, 2011), construite à l'extérieur du (segment du) groupe professionnel, il soutient une logique de reddition des comptes (*accountability*) et tend à responsabiliser les professionnels en encourageant les qualités d'efficacité, d'adaptabilité, de transparence et de responsabilité. Les récentes politiques éducatives valorisent, par conséquent, un modèle de professionnalité hybride s'inscrivant dans une régulation professionnelle de type post-bureaucratique (Maroy, 2008a) et fondé sur des référentiels politiques distincts : le professionnalisme collégial et le professionnalisme managérial. Ces éléments nous permettent de mettre en évidence que face à la mutation du rapport au savoir et à la transformation profonde du contenu de l'activité enseignante, ce modèle hybride caractérise une conception renouvelée du métier d'enseignant associant autonomie et responsabilité et visant l'auto-prescription et l'autocontrôle de l'activité de travail (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Wittorski et Roquet, 2013).

Par ailleurs, si les politiques éducatives développées depuis les années nonante se sont initialement adressées aux enseignants du terrain, ces dernières années, elles portent une attention croissante aux missions à confier aux acteurs

intermédiaires, en cohérence avec le développement d'une logique de responsabilisation et de reddition des comptes. Dans ce contexte, les directions d'établissements font l'objet d'une attention accrue de la part du gouvernement qui les enjoint à abandonner le rôle traditionnel d'administrateur d'école pour endosser le double rôle de gestionnaire des ressources matérielles et humaines et d'animateur pédagogique. De plus, la mobilisation d'un leadership de type distribué (Dumay et Galand, 2012 ; Langlois et Lapointe, 2002 ; Spillane, 2006) est préconisée. En outre, d'autres acteurs intermédiaires « traditionnels » – tels que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques – voient également leurs prérogatives progressivement recentrées autour de la responsabilisation des équipes éducatives. En effet, les inspecteurs sont désormais chargés d'une mission d'évaluation collective des établissements scolaires (Dumay et Maroy, 2014). Cette évolution est favorable à une spécialisation et à une division interne et verticale du travail accrues entre les enseignants du terrain et les élites gestionnaires et professionnelles ou techno-pédagogiques dont le rôle endossé dans la modélisation du travail des enseignants « de la base » s'accroît et ce, parfois, face à de nombreuses résistances (Cattonar et Dupriez, 2019). Ainsi, en prenant appui sur la théorie d'Eliot Freidson (1984 et 1994), nous pouvons mettre en exergue que la profession enseignante constitue le cas particulier d'une tendance plus large visant l'intensification de la formalisation des modes de contrôle au sein des groupes professionnels. Il se produit une division du groupe professionnel liée au renforcement du pouvoir confié à une élite administrative (Freidson, 1994) (s'étendant des chefs d'établissements aux administrateurs centraux du système éducatif), couplé au renforcement d'une élite intellectuelle ou techno-pédagogique (conseillers pédagogiques, chercheurs en sciences de l'éducation, formateurs, etc.) ayant pour tâche de penser le travail enseignant et d'accompagner la conversion et la formation des enseignants au nouveau modèle de professionnalité (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Maroy, 2002 ; Maroy et Cattonar, 2002b). Il s'ensuit que les relations professionnelles entre les différents segments du groupe professionnel sont prises pour objet par les politiques qui cherchent à les infléchir dans le sens d'une plus grande collégialité mais aussi, plus fondamentalement, d'une nouvelle division interne du travail, cette dernière étant à l'origine d'une reconfiguration des rapports au travail entre les différentes catégories d'acteurs en présence (Cattonar et Dupriez, 2019).

Dans ce contexte, les enseignants du terrain peuvent se retrouver dans une situation paradoxale, l'affirmation historique de leur autonomie dans l'activité

de travail (Maroy, 2002 et 2008a) risquant d'être à l'origine d'une position inconfortable face à l'imposition de cadres édictés à l'échelon central ainsi qu'à une recomposition de la division du travail entre les différents segments du groupe professionnel (Cattonar et Dupriez, 2019). Ainsi, la conception de la professionnalité qui est valorisée dans les discours et dans le contexte actuel du système éducatif soutient le maintien, voire le développement, d'une autonomie en classe ainsi que dans la définition de leurs actes professionnels, mais la voie dans laquelle ils doivent les construire demeure conçue et légitimée à l'extérieur du segment du groupe professionnel propre aux enseignants du terrain (Maroy et Cattonar, 2002b). Ce rapport d'extériorité des enseignants face aux savoirs professionnels n'est toutefois pas récent. Il s'inscrit historiquement dans une division du travail distinguant les chercheurs chargés de produire et de légitimer les savoirs, les administrateurs les traduisant en normes et en prescrits légaux, les formateurs/conseillers les transmettant et les enseignants invités à les appliquer en les adaptant aux exigences du terrain (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Tardif et al., 1991). Il s'ensuit que les enseignants construisent une identité pouvant être qualifiée de « composite » (Derouet, 1988) et participent à la construction de « compromis » viables dans leur établissement scolaire.

Ces politiques, s'inscrivant dans un contexte de montée en puissance d'une nouvelle gouvernance, viennent cadrer l'autonomie professionnelle des enseignants et renforcent leur extériorité par rapport à l'élaboration des savoirs jugés légitimes dans l'exercice de leurs fonctions. Elles peuvent, par conséquent, aller à l'encontre de la nature prudentielle (Champy, 2009) du travail enseignant qui requiert une part importante de jugement professionnel et d'analyse des situations compte tenu de la complexité des situations scolaires et de la singularité des cas auxquels ils sont confrontés. Certains sociologues soutiennent, dans ce sens, un discours valorisant l'existence d'une crise de l'enseignement corollaire à la décomposition du modèle d'enseignement classique, sans qu'un autre modèle alternatif, tel que celui de praticien réflexif, n'ait pu s'imposer. Dans ce contexte anémique, les enseignants sont laissés à eux-mêmes tant dans leur quotidien avec les élèves que dans la construction du sens qu'ils tentent de donner à leur métier (Tardif et Lessard, 2004). Ce constat doit cependant être nuancé. En effet, les politiques inspirées de la nouvelle gestion publique ne constituent pas un facteur univoque d'affaiblissement des professionnels, mais bien, à l'instar des résultats mis en exergue par Philippe Bezes et ses collègues (2011) dans d'autres pays et d'autres secteurs professionnels, les incitatives à la

composition de dynamiques et de trajectoires contrastées selon les segments du groupe professionnel considérés. Si les enseignants du terrain voient leurs pratiques davantage encadrées par l'Etat, les élites administratives et intellectuelles/techno-pédagogiques voient leurs prérogatives renforcées (Cattonar et Dupriez, 2019). Dans ce contexte, nous pouvons appréhender l'activité enseignante comme étant une composition des trois conceptions – vocation, métier et profession – qui ne se constituent plus comme une succession d'étapes historiques mais davantage comme des dimensions fondamentales du travail enseignant, sans cesse redéfinies et recomposées en fonction des contraintes et des conditions dans lesquelles s'exerce le travail. Dans cette perspective, l'évolution n'est plus envisagée comme unidimensionnelle mais elle apparaît comme un processus de complexification et de recomposition d'un travail qui tente de reconnaître et d'incorporer des dimensions intrinsèques à l'activité enseignante (Tardif et Lessard, 2004).

5. Conclusion

Dans cette section, nous avons mis en évidence que les mutations sociétales et éducatives s'étant produites depuis deux siècles, et s'étant accélérées au cours de la seconde moitié du vingtième siècle, ont fondamentalement modifié et complexifié le contenu de la formation initiale à l'enseignement. A plusieurs reprises, cette dernière a été revue au gré de la succession des gouvernements aux visées divergentes, voire contradictoires, la tendance générale préconisant son allongement et son intégration au sein d'un enseignement supérieur. Ainsi, à ce jour, à l'exception de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) dispensée par les Universités ou les Ecoles supérieures des Arts au terme d'une formation disciplinaire de deuxième cycle, les formations initiales des instituteurs (maternel et primaire) et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) constituent des bacheliers professionnalisants d'une durée de trois années postsecondaires organisés par les Hautes Ecoles. Ces différents cursus d'études pédagogiques sont actuellement au cœur d'une profonde réflexion associant le gouvernement et de nombreux acteurs de la scène scolaire tels que les représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs, les représentants des organisations syndicales et les représentants des institutions d'enseignement supérieur. Ils soutiennent la nécessité d'une masterisation de l'ensemble des formations initiales à l'enseignement, à l'instar des dispositifs en vigueur dans

la majorité des pays européens. Cette intention reflète une volonté permanente de professionnalisation du personnel enseignant, dont un travail de nature institutionnelle (Doray et al., 2004) prédomine étant donnée la place qu'occupe l'Etat dans le processus. Ce dernier ne se traduit donc pas par le développement d'un dispositif cherchant l'instauration d'une frontière du groupe par lui-même, mais davantage par l'existence d'un contenu de travail spécifique requérant une formation spécifique définie de manière collégiale, et combinant les dimensions disciplinaire et pédagogique. La reconnaissance du groupe professionnel par les sphères administrative et politique consiste donc, plus exactement, dans la légitimation des individus qualifiés pour exercer sur un des segments des marchés du travail des enseignants, que dans l'existence d'un corps enseignant jouissant d'un ordre professionnel à même d'instaurer ses propres frontières à l'entrée.

A la fin des années soixante, l'intérêt porté à la détention de la qualification professionnelle adéquate a engendré l'instauration de titres requis pour enseigner. Inchangés pendant plus de quarante ans, ils ont récemment été le théâtre d'une révision fondamentale destinée à répondre aux réalités actuelles du terrain et jugée indispensable pour deux raisons majeures. D'une part, de nombreux titres requis se référaient à des formations pédagogiques désuètes alors que des nouvelles formations à l'enseignement n'étaient pas prises en compte. D'autre part, la réforme répond au développement d'un discours soutenant l'existence d'une situation de pénurie sur certains segments des marchés du travail. Ainsi, dès les années septante, un assouplissement de la frontière propre à la qualification professionnelle est envisagé afin de permettre le recrutement de candidats non titulaires du titre adéquat pour la fonction en l'absence de candidats pleinement qualifiés. Il s'ensuit l'institution de différentes catégories de titres dont les spécificités varient initialement entre le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et les deux réseaux subventionnés. Au cœur d'une réforme à visée unificatrice, ces critères de régulation ont conduit à l'entrée en vigueur du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et les fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. Interréseaux, celui-ci est à l'origine de modifications statutaires, plus particulièrement pour le corps enseignant des établissements du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui, auparavant, ne pouvait être rattaché qu'à deux catégories : les titres requis et les titres de pénurie (qualifiés d'articles 20). Le décret reprend, en effet, la classification jusqu'alors opérée dans les réseaux subventionnés et distingue, indépendamment du réseau

d'enseignement, les enseignants titulaires du titre requis, d'un titre suffisant, d'un titre de pénurie ou d'un autre titre. Il conditionne, en outre, l'accès à la stabilisation professionnelle – manifestée par l'obtention du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou d'enseignant engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) – à la détention d'un titre pédagogique.

Ces éléments nous permettent de souligner que le processus de professionnalisation des enseignants est considéré comme une forme particulière de fermeture sociale s'opérant essentiellement à travers la qualification professionnelle et permettant de contrôler (voire de limiter) les entrants sur les marchés du travail (Parkin, 1979 ; cité par Bourdoncle, 1993), par l'intermédiaire de l'existence de titres requis pour intégrer une fonction enseignante. A ce titre, face aux mutations éducatives et à la montée en puissance de nouveaux modes de gouvernance scolaire inspirés de l'idéologie néo-libérale, un modèle de professionnalité, pouvant être qualifié d'hybride (Cattonar et Dupriez, 2019) et situé au confluent entre une logique professionnelle et une logique de reddition des comptes, est préconisé et incite au développement d'une conception renouvelée du métier d'enseignant associant autonomie et responsabilité et visant l'auto-prescription et l'autocontrôle de l'activité de travail (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Wittorski et Roquet, 2013). Il est favorable à une spécialisation et à une division du travail accrues entre les enseignants du terrain et les élites gestionnaires et professionnelles ou techno-pédagogiques dont le rôle endossé dans la modélisation du travail des enseignants « de la base » s'accroît et ce, parfois, face à de nombreuses résistances (Cattonar et Dupriez, 2019).

Troisième section : la frontière relative au statut administratif

1. Introduction

Au sein de cette troisième section, nous nous attardons sur les modalités de gestion des carrières enseignantes. Nous mettons en exergue une volonté d'harmonisation des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières, d'abord, entre les enseignants travaillant au sein du réseau de l'Etat (devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et, depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles) et, ensuite, entre ceux exerçant

dans les deux réseaux subventionnés. Plus exactement, dès la fin des années soixante, les premiers voient les opérations de recrutement relatives à leur carrière professionnelle encadrées par la loi du 22 juin 1964 relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat ainsi que l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement gardien, primaire, spécialisé, moyen, technique, de Promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements. Pendant plus de vingt ans, les réseaux subventionnés ne bénéficient d'aucune uniformité en la matière, les modalités de recrutement et de gestion des carrières enseignantes étant établies à l'échelle des pouvoirs organisateurs. Ce n'est, ainsi, qu'au cours des années nonante que les réseaux subventionnés se dotent, pour l'un, du décret du 6 juin 1994 propre au statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné et, pour l'autre, du décret du 1^{er} février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné. Ces textes ont pour objectif commun d'encadrer la relation de travail établie entre un enseignant et son employeur (le pouvoir organisateur) et, par conséquent, de définir les droits et les obligations imputables aux deux parties en matière de recrutement et de gestion des carrières. Cette recherche d'impartialité n'occulte cependant pas l'existence d'inégalités manifestes entre enseignants établies sur la base du statut administratif endossé : temporaire, temporaire prioritaire et nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). L'acquisition de ce dernier statut et, de manière corollaire, la stabilisation administrative dans la carrière sont, en effet, conditionnées par l'accumulation de jours d'ancienneté de fonction au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s).

2. Les cadres réglementant les opérations de gestion des carrières enseignantes

2.1 Une gestion des carrières enseignantes s'opérant à l'échelle du réseau d'enseignement

Les cadres réglementaires et institutionnels régulant les carrières professionnelles ont pour objectif d'encadrer la relation de travail établie entre un employé et un employeur et, dès lors, de définir les droits et les obligations

s'appliquant aux deux parties. Appliquée au groupe professionnel enseignant, ils visent à circonscrire la relation se nouant dans le cadre des opérations de gestion des carrières s'opérant entre un candidat à l'enseignement et un pouvoir organisateur. Bien qu'actuellement les réseaux d'enseignement se côtoyant en Belgique francophone bénéficient tous trois d'un cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières enseignantes qui leur est spécifique, historiquement, seul le réseau de l'Etat (devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et, depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles) profite d'un cadre légal unique depuis la fin des années soixante. Celui-ci renvoie à la loi du 22 juin 1964 relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat ainsi qu'à l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel. Si ces textes fondateurs ont été considérablement complétés et réformés, ils demeurent la référence légale en la matière.

Au sein des deux réseaux subventionnés, il faut attendre un quart de siècle supplémentaire pour que la carrière de leur personnel enseignant soit encadrée par un cadre légal transversal au réseau d'enseignement. En effet, les statuts des agents travaillant dans des réseaux officiel subventionné et libre subventionné se réfèrent respectivement aux décrets du 6 juin 1994 relatif au statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné et du 1^{er} février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné. Jusqu'alors, d'une part, dans le réseau officiel subventionné, les communes importantes ainsi que les provinces sont pourvues de règlements spécifiques pour leur personnel enseignant, alors que celles de moindre ampleur se réfèrent au statut du personnel enseignant du réseau de l'Etat (devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et, depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles) ou se conforment aux droits et aux devoirs incombant aux fonctionnaires communaux et provinciaux. D'autre part, dans le réseau libre subventionné, des Commissions paritaires ayant pour fonction de délibérer sur les conditions générales de travail des membres du personnel enseignant sont instituées par l'article 45 de la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959. Ceci étant, celles-ci rencontrent de nombreux obstacles jusqu'à la fin des années soixante, lorsque des conventions collectives sont conclues entre les représentants de

l'enseignement et les centrales chrétiennes du personnel enseignant¹⁴⁵ (Dupriez et Zachary, 1998).

La création de cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes au sein de chacun des deux réseaux subventionnés est le fruit de longues négociations s'étant tenues entre représentants des sphères enseignante, syndicale et politique dans un contexte austère de restrictions budgétaires. Ainsi, dès 1989, la situation financière de l'enseignement belge francophone apparaît particulièrement difficile. La généralisation d'un enseignement secondaire rénové, initié au cours des années septante, requiert une augmentation de l'encadrement des élèves et occasionne des frais élevés de personnel, générant un important déficit budgétaire. Parallèlement, les syndicats-enseignement soutiennent la nécessité d'une revalorisation salariale du personnel enseignant, attendue depuis une quinzaine d'années, mais jusqu'alors non prise en compte (Robert et Tyssens, 2007). Des restrictions budgétaires sont décrétées et se traduisent, dans l'enseignement secondaire plus particulièrement, par la révision des modes de calcul de l'encadrement des élèves ainsi que par d'autres mesures telles que la fusion d'établissements et le départ anticipé à la retraite du personnel en fin de carrière en congé pour maladie (APED, 1999). Il s'ensuit le développement d'un climat de tensions amenant à des grèves offensives menées en 1990, lorsque Jean-Pierre Grafé (PSC) est ministre communautaire de l'Enseignement et de la Formation, du Sport, du Tourisme et des Relations internationales, et Yvan Ylieff (PS) est ministre communautaire de la Culture et de l'Enseignement supérieur. Un compromis émerge progressivement par l'intermédiaire de l'octroi, sous le ministère communautaire de l'Education et de l'Audiovisuel dirigé par le socialiste Elio Di Rupo (PS), de statuts encadrant les carrières enseignantes, respectivement le 1^{er} février 1993 au sein de l'enseignement libre subventionné et le 6 juin 1994 au sein de l'enseignement officiel subventionné. Leurs adoptions respectives n'endiguent cependant pas l'exacerbation des frictions, corollaires, entre autres choses, aux mesures d'austérité introduites, en 1996, par la ministre communautaire socialiste, Laurette Onkelinx, en charge de l'Education, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la santé, et visant à réduire les dépenses en matière d'encadrement professoral dans l'enseignement secondaire. 3.000 emplois enseignants sont supprimés. Le gouvernement

¹⁴⁵ Ces conventions prévoyaient que la carrière débute par une période d'essai qui, à l'exception du préavis, se transformait en nomination pour une durée de deux années précédant un éventuel engagement à titre définitif.

présente le projet comme étant la seule alternative envisageable mais il est à l'origine de grèves, essentiellement défensives, d'une ampleur historique et portées par l'ensemble des organisations syndicales (Robert et Tyssens, 2007).

La coexistence de trois statuts permet d'assurer une régulation des opérations de gestion des carrières identique entre enseignants travaillant dans un même établissement mais également dans un même pouvoir organisateur ou dans un même réseau d'enseignement. Elle est conforme à l'article 24 § 4 de la Constitution belge qui stipule spécifiquement que « tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. Tous deux prennent en considération les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié ». Leur promulgation au sein des réseaux officiel et libre subventionnés, associée à la préexistence du statut des enseignants exerçant dans le réseau de l'Etat (devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et, depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles), reconnaît la présence de spécificités propres à chacun des trois réseaux d'enseignement. Ceci étant, la proximité de l'objectif général qu'ils poursuivent tous trois témoigne d'une volonté d'unification des critères qui déterminent l'accès à l'emploi, la mobilité dans la carrière fondée sur l'acquisition d'ancienneté au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) et le régime disciplinaire auquel l'enseignant doit se soumettre (Beckers, 2008).

Cette tendance à l'unification se prolonge, en outre, dans le cadre de la rédaction de textes législatifs communs aux trois réseaux d'enseignement régulant les carrières enseignantes tels la réglementation des congés pour missions (décret du 24 juin 1996), la définition des critères menant à une suspension préventive (décret du 12 juin 1998) ou encore l'encadrement du régime de congés et de disponibilité pour maladie ou pour infirmité (décret du 5 juillet 2000). Ceux-ci intensifient la comparabilité, voire l'équivalence des positions administratives des enseignants, quel que soit le réseau d'enseignement dont ils dépendent. Dans le même ordre d'idées, un décret est promulgué le 19 décembre 2002 en vue de modifier le statut des enseignants du réseau libre subventionné et de le rapprocher de celui du personnel professant dans le réseau officiel subventionné (Beckers, 2008). Il est à noter que cette volonté de rapprochement des statuts des enseignants constitue également la priorité 7 du Contrat pour l'Ecole de 2005. Intitulée « Valoriser les enseignants », elle propose de « poursuivre à la fois l'objectif de clarification des exigences et l'objectif d'égalité entre les enseignants de tous

les réseaux » (p. 36). Cette intention a conduit à l'adoption du décret, également transversal aux trois réseaux d'enseignement, réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française le 11 avril 2014.

Ces éléments mettent en exergue que les réseaux d'enseignement sont à l'origine de trois cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes différents, mais que, depuis les années nonante, une tendance unificatrice poursuit la volonté d'instituer des modalités de gestion des carrières communes à l'ensemble du personnel enseignant, qui engendrent le développement de textes législatifs interréseaux. Cette évolution témoigne d'une tendance à l'instauration d'une souplesse dans le système scolaire, qui permettrait le maintien des réseaux d'enseignement tout en assurant une uniformité des principaux facteurs intervenant dans la régulation de la carrière.

2.2 Les statuts juridiques des enseignants

Sur le plan juridique, le terme « statut » peut être entendu en des acceptations distinctes : l'une stricte et technique, l'autre, large ou faible. Au sens strict, le statut représente un ensemble de règles à portée générale qui définissent, unilatéralement et impersonnellement, les conditions d'emploi (les droits et les obligations) des agents s'y rattachant. L'objectivité qui caractérise ce régime est généralement rapportée aux traits distinctifs des exigences d'un service public ou, plus largement, d'un employeur public. Cependant, dans le langage courant, le terme statut a une acceptation plus large. Il désigne le(s) texte(s) qui régissent la situation d'un groupe donné. Dès lors, contrairement à son acceptation technique, il ne s'oppose pas au contrat. C'est la situation de personnes engagées sous contrat de travail mais dont un nombre important de droits ou d'obligations sont définis, par exemple, sous la forme de conventions collectives que l'on qualifie, dans ce cadre, de statut. En Belgique francophone, les statuts relatifs aux membres du personnel enseignant rattachés aux réseaux officiels font référence au sens technique du terme. Par contre, le corps enseignant professant dans l'enseignement libre subventionné jouit d'un statut se rapportant au sens large, étant donnée la nature privée des pouvoirs organisateurs. La forme contractuelle a pour objet de traduire des exigences égales à celles qui sont contenues dans les statuts au sens technique pour une relation de travail nouée avec un employeur de droit privé. Quant au personnel de l'enseignement libre non subventionné, il ne relève pas de la

fonction publique ; son emploi n'est garanti que par la législation sur la protection des travailleurs (Van Gehuchten, 1999). Ainsi, un avis rendu par la Cour d'arbitrage en 1992 mentionne que l'enseignement officiel doit remplir un service public organique alors que l'enseignement libre se voit, quant à lui, chargé d'une mission de service public fonctionnel dont l'initiative est privée mais qui sert l'intérêt général (Van Haecht, 2005).

Juridiquement, les statuts des enseignants des trois réseaux d'enseignement peuvent, dès lors, être divisés en deux catégories et synthétisés au travers du tableau suivant (Beckers, 2008) :

Tableau 8 : les statuts juridiques des enseignants¹⁴⁶

| Enseignement officiel | | Enseignement libre |
|--------------------------------------|------------------------------|--|
| Fédération Wallonie-Bruxelles | Officiel subventionné | Libre subventionné¹⁴⁷ |
| Arrêté royal du 22 mars 1969 | Décret du 6 juin 1994 | Décret du 1 ^{er} février 1993 |
| Statut au sens technique du terme | | Statut au sens faible du terme, à savoir l'ensemble des règles se greffant sur une situation contractuelle de manière à rencontrer l'exigence d'égalité constitutionnellement garantie |

Si deux statuts juridiques coexistent au sein de l'enseignement belge organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles, d'un point de vue administratif, les opérations de gestion des carrières caractérisant les enseignants sont régulées au sein de chaque réseau d'enseignement. Dès lors, dès le premier geste posé en tant que candidat à une fonction d'enseignant, ce dernier fait l'expérience de la différenciation induite par le réseau

¹⁴⁶ Comme exposé dans la section portant sur les réseaux d'enseignement, un quatrième réseau d'enseignement, appelé réseau libre non subventionné, peut également être considéré. Il se rattache à la loi du 3 juillet 1978 relative au contrat de travail et accorde un statut de contractuel aux enseignants qui y professent.

¹⁴⁷ Pour rappel, le réseau libre subventionné regroupe le réseau libre subventionné confessionnel et le réseau libre subventionné non confessionnel.

d'enseignement dont dépend le pouvoir organisateur auprès duquel il postule¹⁴⁸. Conformément à l'article 2 de la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, la candidature n'est pas adressée à un établissement ou à un réseau d'enseignement, mais bien à un pouvoir organisateur. Il s'agit, plus exactement, pour le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, des ministres en charge des différents niveaux d'enseignement ; pour le réseau officiel subventionné, du Conseil Communal, du Conseil provincial ou du ministre-président de la Commission communautaire française (COCOF) et, pour le réseau libre subventionné, du pouvoir organisateur local (Beckers, 2008).

3. Les statuts administratifs des enseignants : une hiérarchie des positions précarisant les débutants

Au commencement de sa carrière professionnelle, tout individu engagé pour la première fois dans le cadre d'une fonction enseignante – appelée fonction de recrutement – est désigné pour une durée déterminée et est qualifié, par voie de conséquence, d'enseignant « temporaire ». Peu à peu, au fil de l'acquisition de jours d'ancienneté de fonction, il devient enseignant « temporaire prioritaire » et est, finalement, « nommé » (dans les réseaux officiels) ou « engagé à titre définitif » (dans le réseau libre subventionné). Toutefois, bien qu'il soit possible de postuler simultanément dans plusieurs (groupes de) pouvoirs organisateurs, voire dans plusieurs réseaux d'enseignement, l'accumulation d'ancienneté de fonction valorisable pour évoluer dans la hiérarchie des statuts administratifs ne peut s'effectuer qu'à l'intérieur d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s). De plus, tous les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières prévoient que les enseignants prestant au minimum un mi-temps acquièrent un jour d'ancienneté par jour de travail effectué alors que leurs collègues

¹⁴⁸ Pour rappel, ce dernier constitue l'autorité physique ou morale juridiquement responsable des établissements scolaires le composant et sous couvert de laquelle les opérations de gestion des carrières des membres du personnel enseignant – à savoir l'entrée dans la profession enseignante mais également l'évolution dans la carrière – s'opèrent. En d'autres termes, ils sont les employeurs effectifs disposant officiellement de la responsabilité en matière de recrutement et de stabilisation professionnelle de l'enseignant.

engagés pour moins d'une demi-charge n'en obtiennent que la moitié¹⁴⁹. Cela implique que l'enseignant amené à travailler simultanément ou successivement au sein d'établissements se rattachant à des pouvoirs organisateurs différents ne peut valoriser l'intégralité de ses prestations dans le but de se stabiliser dans une organisation scolaire. Ceci étant, l'ancienneté pécuniaire est, quant à elle, liée au nombre de jours prestés dans la profession et peut, dès lors, être accumulée quel que soit le nombre de pouvoirs organisateurs intégrés.

Les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes propres à chacun des trois réseaux d'enseignement poursuivent la logique générale de baser l'évolution professionnelle sur l'acquisition de jours d'ancienneté dans la profession et, plus spécifiquement, dans la fonction occupée. L'enseignant temporaire se trouve, dès lors, dans une situation précaire. Son contrat prend fin au plus tard le dernier jour de l'année scolaire (le 30 juin) et ne peut être renouvelé, au plus tôt, que le premier jour de l'année scolaire suivante (le 1^{er} septembre). En outre, la poursuite de sa carrière dans un établissement ou dans un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s) est déterminée par l'évolution du volume de l'emploi. Il est le premier à pâtir d'une réduction du nombre de capital-périodes (CP) dans l'enseignement fondamental ou du nombre total de périodes professeurs (NTPP) dans l'enseignement secondaire au risque de ne pas être redésigné l'année scolaire suivante. A ce titre, quelles que soient les possibilités de réengagement, tous les enseignants temporaires et temporaires prioritaires se voient remettre un certificat attestant de leur occupation dans un ou dans plusieurs établissement(s) au cours de l'année scolaire écoulée (un C4-enseignement), et leur octroyant l'accès à des allocations de chômage pendant les mois d'été (juillet et août), sans toutefois devoir être inscrits comme demandeurs d'emploi. Lors de ces deux mois, ils reçoivent un traitement différé (appelé vacances proméritées¹⁵⁰) équivalant à 20 % des revenus perçus au cours des dix mois précédents. De plus, ceux d'entre eux n'ayant pas presté

¹⁴⁹ Le nombre de jours acquis en qualité de temporaire au cours d'une année scolaire dans une fonction est de 300 jours si les services accomplis représentent au moins 50 % du nombre de périodes par année nécessaires pour former une charge complète dans cette fonction. Si les services accomplis représentent moins de 50 % du nombre de périodes par année nécessaires pour former une charge complète dans cette fonction, il est de 150 jours (article 40bis de l'arrêté royal du 22 mars 1969).

¹⁵⁰ Les contrats ACS et APE venant à échéance le 30 juin ne donnent pas droit à un traitement différé. Ces enseignants sont donc à charge du chômage mais sont dispensés d'une inscription comme demandeurs d'emploi.

une charge continue pendant toute l'année scolaire peuvent solliciter des allocations de chômage ou d'attente en complément de celles reçues sur base de la rémunération perçue lors des dix mois de l'année scolaire. Il est à noter que les congés jalonnant l'année scolaire (jours fériés ainsi que congés de Toussaint, de Noël, de Carnaval et de Pâques¹⁵¹) sont assimilés à des journées de travail – et donc rémunérés comme tels – lorsqu'ils sont inclus dans une période d'occupation (SEL-SETCa, 2016¹⁵²).

Par ailleurs, l'enseignant temporaire ou temporaire prioritaire ne reçoit pas le même traitement (dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles) ou la même subvention-traitement (dans les réseaux subventionnés) au cours des différents mois de l'année. Ces derniers présentent, en effet, un montant calculé au prorata du nombre de jours prestés au cours du mois. Pour un membre du personnel ayant travaillé à temps plein tous les jours ouvrables des mois de janvier et de février, la rémunération du mois de janvier sera, par conséquent, plus élevée que celle du mois de février. Cette disposition prend fin une fois la nomination (dans les réseaux officiels) ou l'engagement à titre définitif (dans le réseau libre subventionné), l'enseignant recevant, par la suite, le même traitement/la même subvention-traitement au cours des douze mois de l'année et ce, quels que soient le nombre de jours composant le mois et le statut de celui-ci (mois de l'année scolaire ou mois de juillet et d'août) (SEL-SETCa, 2016).

Outre la perception, en juillet et en août, d'un traitement différé lié aux prestations effectuées au cours de l'année scolaire écoulée, et la variabilité du montant de la rémunération en fonction du nombre de jours ouvrés chaque mois de l'année, les enseignants temporaires et, dans une moindre mesure, leurs homologues temporaires prioritaires ne bénéficient pas systématiquement d'un emploi stable dès leur entrée en fonction. Comme nous l'objectiverons largement dans les chapitres consacrés aux études portant sur les données quantitatives et qualitatives, si les jeunes enseignants les plus chanceux intègrent la profession en occupant un emploi vacant (suite, par exemple, au départ à la pension ou en disposition précédant la pension de retraite-DPPR, au décès ou encore à la démission de l'enseignant titulaire du poste), nombre d'entre eux sont recrutés pour une durée déterminée dans le but de remplacer un membre du personnel plus chevronné temporairement

¹⁵¹ Également appelés, respectivement, congés d'automne, d'hiver, de détente et de printemps.

¹⁵² <http://www.sel-setca.org>.

absent pour des motifs divers (maladie, maternité, mission professionnelle, etc.). Dans de telles situations, l'emploi occupé est qualifié de temporairement vacant (s'il excède 14 semaines) ou de non vacant (s'il n'excède pas 14 semaines) et le remplacement prend fin lors du retour au travail du titulaire du poste. L'enseignant temporairement engagé se voit alors contraint de chercher un autre emploi, idéalement dans la même fonction et au sein du même établissement ou du même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) afin de continuer à accumuler des jours d'ancienneté en vue d'une évolution professionnelle rapide. Cependant, la réalité est souvent plus complexe. Elle n'offre, en effet, pas toujours de poste vacant ou de remplacement dans le même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) et contraint souvent le personnel débutant à voir se succéder les périodes d'activité et d'inactivité. De plus, la priorité étant systématiquement offerte aux individus bénéficiant de l'ancienneté de fonction la plus importante, tout recrutement ou renouvellement dans un emploi enseignant est conditionné par l'absence de réaffectation ou de demande de changement d'affectation d'un membre du personnel plus expérimenté.

Ces éléments mettent en exergue que la stabilisation dans la profession s'opère, pour certains, au terme de longues années d'instabilité. Ceci étant, la précarité diminue souvent après l'équivalent d'une année complète d'exercice¹⁵³, la majorité des enseignants ayant progressivement l'opportunité d'intégrer un emploi vacant ou, à tout le moins, des remplacements de plus longue durée. A ce titre, un arrêté du gouvernement de la Communauté française promulgué le 30 août 1996 privilégie la stabilité de l'équipe pédagogique en autorisant un enseignant temporaire, qui s'est acquitté de sa tâche de manière satisfaisante, à être à nouveau désigné dans le même établissement et ce, quel que soit l'ordre de priorité :

« [...] Le temporaire du premier groupe qui s'est acquitté de sa tâche de manière satisfaisante est, sauf demande contraire de sa part, désigné à nouveau dans l'établissement où il était affecté l'année scolaire précédente. La préférence dont il bénéficie ne peut être opposée à la priorité à la désignation d'un candidat mieux classé. »

Aussi, l'accès au statut d'enseignant temporaire prioritaire s'effectuant après 600 (au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie- Bruxelles) ou 360 jours (au sein des réseaux subventionnés) dans le (groupe de) pouvoir(s)

¹⁵³ Une année scolaire complète à horaire complet représente 312 jours.

organisateur(s), lorsque la (ou les) première(s) affectation(s) du membre du personnel temporaire couvre(nt) toute l'année scolaire (ou s'en rapproche(nt)), un premier pas vers la stabilité peut être atteint pendant la deuxième ou la troisième année d'exercice. En effet, le personnel temporaire prioritaire bénéficie d'un statut administratif plus protégé que ses homologues temporaires. Si l'emploi qu'il occupe n'est pas toujours vacant et que certains d'entre eux sont tenus d'accepter des remplacements, le statut acquis au sein du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) leur octroie une priorité interne sur les enseignants temporaires, et minimise fortement les risques de devoir faire face à des périodes d'inactivité.

Ceci étant, la véritable stabilité professionnelle n'est atteinte qu'au moment de la nomination (dans les réseaux officiels) ou de l'engagement à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Celle-ci ne pouvant s'opérer que sur un emploi vacant, elle vaut donc sur le long terme. L'enseignant obtenant ce statut a dès lors la certitude de conserver son emploi sur une durée indéterminée et est aussi assuré de recevoir une rémunération identique pendant les douze mois de l'année. Il est également prioritaire pour être réaffecté au sein d'un autre établissement du même pouvoir organisateur ou d'un autre pouvoir organisateur du réseau d'enseignement, et pour intégrer un établissement plus favorisé lorsqu'il professe depuis au moins dix années dans un établissement en encadrement différencié et ce, conformément à l'article 14¹⁵⁴ du décret du 30 avril 2009 organisant l'encadrement différencié en Fédération Wallonie-Bruxelles. La seule exception à cette sécurité professionnelle « à vie » est extrêmement rare. Elle ne s'observe que dans les réseaux subventionnés et consiste dans la perte d'un emploi corollaire à la réorganisation d'un établissement non couvert par l'article 14 du décret susmentionné, cumulée à l'impossibilité, faute d'emploi à pourvoir, d'une réaffectation dans une organisation scolaire rattachée au même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Cette situation conduit à un réengagement par un autre pouvoir organisateur, générant le maintien de l'ancienneté pécuniaire, mais le retour au statut administratif d'enseignant temporaire lié à la perte des jours d'ancienneté de fonction. Au sein du réseau de la Fédération Wallonie-

¹⁵⁴ Article 14 : « [...] la priorité dans les changements d'affectation des membres du personnel directeur, enseignant ou auxiliaire d'éducation, est accordée à ceux qui ont été en service, pendant 10 années au moins, dans une implantation bénéficiaire de l'encadrement différencié de classe 1, 2 ou 3 et/ou dans une implantation bénéficiaire de l'encadrement différencié visée à l'article 39 et/ou dans une implantation bénéficiaire des discriminations positives [...] ».

Bruxelles, étant donné qu'il est composé d'un unique pouvoir organisateur, tout changement d'affectation, qu'il soit interne ou externe à la zone géographique, assure le maintien tant de l'ancienneté pécuniaire que du statut d'enseignant nommé (SEL-SETCa, 2016).

Ces éléments mettent en exergue que tant l'entrée dans la carrière que l'évolution en son sein sont circonscrites par des cadres de régulation des carrières enseignantes impersonnels et impartiaux, applicables à l'échelle du réseau d'enseignement, et reportant la précarité professionnelle sur les débutants. Au sein des trois réseaux d'enseignement, l'acquisition d'ancienneté constitue le critère prédominant dans l'évolution de la carrière professionnelle. Tous les enseignants temporaires doivent, en effet, avoir accumulé un nombre de jours d'ancienneté de fonction prédéfini dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s) pour pouvoir prétendre, dans un premier temps, au statut d'enseignant temporaire prioritaire et, ensuite, à celui d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné).

4. La gestion différenciée des carrières au sein des trois réseaux d'enseignement

4.1 Les cadres de régulation au sein du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Les enseignants professant dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles bénéficient de cadres uniques régulant leur carrière professionnelle depuis l'entrée en vigueur, d'une part, de la loi relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat du 22 juin 1964 et, d'autre part, de l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel. La première, superficielle, détermine les différentes catégories de membres du personnel professant dans le secteur de l'enseignement, les conditions générales à remplir pour accéder à la nomination dans chacune d'entre elles, et les critères sur la base desquels s'effectue le calcul de la rémunération. Le second, plus détaillé et modifié à une septantaine de reprises depuis sa publication, établit l'existence des zones géographiques, fixe les droits et

devoirs du personnel exerçant une fonction de recrutement¹⁵⁵, de sélection¹⁵⁶ ou de promotion¹⁵⁷ au sein de l'enseignement, ainsi que les conditions à remplir pour intégrer ces fonctions, y évoluer et cesser d'y professer, et détermine, finalement, les positions administratives accessibles (activité, inactivité et disponibilité) ainsi que les mesures disciplinaires de suspension préventive ou de cessation définitive des fonctions.

Ainsi, pour pouvoir intégrer un établissement rattaché à ce réseau d'enseignement, annuellement au mois de janvier, les candidats à une désignation à titre temporaire sont invités à répondre à un appel destiné à pourvoir aux emplois à conférer au cours de l'année scolaire suivante. Celui-ci est publié au Moniteur belge et une circulaire¹⁵⁸ le reproduisant est simultanément transmise aux établissements d'enseignement fondamental et secondaire du réseau d'enseignement, ainsi qu'aux institutions d'enseignement supérieur qui organisent les formations initiales des enseignants¹⁵⁹. Il reprend les conditions de validité des candidatures¹⁶⁰. Le

¹⁵⁵ Fonction pouvant être exercée par les enseignants temporaires, temporaires prioritaires ou nommés.

¹⁵⁶ Fonction pouvant être exercée par les sous-directeurs de l'enseignement secondaire inférieur, les proviseurs ou les sous-directeurs, les chefs d'ateliers, les chefs d'ateliers d'un centre technique et pédagogique ainsi que les coordonnateurs d'un centre d'éducation et de formation en alternance (décret relatif aux fonctions de promotion et de sélection du 4 janvier 1999).

¹⁵⁷ Fonction pouvant être exercée par les directeurs de l'enseignement secondaire inférieur, les préfets des études ou les directeurs, les chefs de travaux d'ateliers, les directeurs d'un centre technique et pédagogique, les directeurs d'un centre d'autoformation et de formation continuée ainsi que les directeurs d'un centre technique horticole de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (décret relatif aux fonctions de promotion et de sélection du 4 janvier 1999).

¹⁵⁸ Circulaire 3393 relative à l'appel aux candidats à une désignation à titre temporaire dans l'enseignement organisé par la Communauté pour l'année scolaire 2011-2012, 04-01-2011, 20 pages.

¹⁵⁹ Il est à noter que les futurs membres du personnel enseignant achevant leur dernière année d'études doivent également introduire leur candidature en janvier ; toutefois, elle ne sera valable que s'ils prouvent en temps utile qu'ils satisfont à la condition du titre requis.

¹⁶⁰ Être belge ou ressortissant d'un pays membre de l'Union européenne, sauf dérogation accordée par le gouvernement ; jouir des droits civils et politiques ; être de conduite irréprochable et ne pas faire l'objet d'une suspension par mesure disciplinaire, d'une suspension disciplinaire, d'une mise en disponibilité par mesure disciplinaire ou d'une mise en non-activité disciplinaire infligée par le pouvoir

postulant peut poser une candidature pour une ou pour plusieurs fonction(s) et zone(s) géographique(s)¹⁶¹ mais ne peut émettre de préférence pour un établissement. Sur cette base, au 1^{er} septembre ou au cours de l'année scolaire, après désignation des enseignants temporaires prioritaires, il est procédé au recrutement des candidats à titre temporaire. Ce dernier s'opère, premièrement, en tenant compte les volontés exprimées par les membres du personnel figurant dans le premier groupe en matière de fonction(s) et de zone(s) géographique(s) et, ensuite, en prenant en considération le classement des agents appartenant au second groupe. En effet, une fois désignés, conformément à l'article 2 de l'arrêté royal du 22 juillet 1969, les enseignants temporaires sont répartis en deux groupes. Le premier groupe rassemble ceux comptant au moins 240 jours d'ancienneté de fonction au 31 janvier, le classement étant effectué sur base de l'ancienneté de fonction et du nombre de candidatures introduites. Cette modalité de recrutement réduit donc la possibilité de l'employeur (le pouvoir organisateur) de choisir un candidat en fonction de critères qui lui sont propres. Elle est souvent qualifiée d'ancienneté de candidature car elle favorise le membre du personnel qui bénéficie de l'ancienneté la plus élevée dans le réseau d'enseignement ou qui y postule depuis le plus longtemps. Ceci étant, suite à l'édiction de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996 privilégiant la stabilité des équipes pédagogiques, une dérogation à cet ordre de priorité peut être fixée en autorisant qu'un candidat temporaire, qui s'est acquitté de sa tâche de manière satisfaisante, soit désigné à nouveau dans l'établissement au sein duquel il était affecté. Quant au second groupe, il rassemble les individus comptabilisant moins de 240 jours d'ancienneté de fonction au 31 janvier. Il est à noter qu'à défaut de candidatures dans la fonction, le ministre de l'Enseignement obligatoire est autonome en matière d'engagement. Un candidat qui n'a pas posé sa candidature dans les délais impartis, mais qui remplit toutes les conditions, peut alors être engagé, de même que celui qui ne possède pas les titres requis en l'absence de postulants pleinement qualifiés (Dupriez et Zachary, 1998).

organisateur ou par tout pouvoir organisateur d'un autre réseau d'enseignement ; être porteur d'un titre fixé par le gouvernement en rapport avec la fonction à conférer ; posséder les titres et capacités requis pour l'exercice de la fonction ; satisfaire aux dispositions légales et réglementaires relatives au régime linguistique et avoir introduit sa candidature dans la forme et le délai fixés par l'appel aux candidats.

¹⁶¹ A ce titre, les articles 14bis et 14ter de l'arrêté royal du 22 mars 1969 notifient que dix zones d'affectation ont été créées en 1993 pour l'enseignement de plein exercice (huit pour l'enseignement de Promotion sociale).

La désignation en tant qu'enseignant temporaire prioritaire est réglementée par les articles 30 à 39 de l'arrêté royal du 22 mars 1969. Ces derniers stipulent qu'annuellement, dans le courant du mois de mars, le ministre de l'Enseignement obligatoire détermine, par fonction, le nombre de jours devant avoir été prestés à la date de l'appel à candidats pour être rattaché à ce statut administratif dans le courant de l'année scolaire suivante¹⁶². L'ancienneté requise comprend au moins 300 jours effectués pendant les trois dernières années scolaires, en ce comprise l'année de l'appel, dans la fonction considérée et dans un (ou plusieurs) établissement(s) organisé(s) par le réseau d'enseignement. A ce jour, il est fixé à 600 et ne s'applique aux titulaires d'un titre requis ou d'un titre suffisant. Dans le cadre de leur demande, les membres du personnel peuvent également mentionner leur refus d'enseigner au sein de certains établissements ou leur volonté d'être réaffectés, avant tout autre enseignant temporaire prioritaire, dans l'établissement dans lequel ils enseignaient au 30 juin de l'année scolaire précédente. Les candidats à l'engagement temporaire prioritaire font alors l'objet d'un classement établi par zone géographique selon leur ancienneté de fonction et sont désignés par le ministre de l'Enseignement obligatoire à concurrence du nombre d'emplois disponibles déterminés par fonction¹⁶³. Les emplois vacants sont cependant prioritairement offerts aux enseignants nommés définitivement qui souhaitent bénéficier d'un changement d'affectation afin de travailler dans un autre établissement du réseau d'enseignement. Une fois ces mouvements de personnel effectués, le nombre d'emplois disponibles à l'échelle du réseau d'enseignement reste identique mais ils ne correspondent plus nécessairement aux mêmes établissements que ceux figurant dans l'appel initial à candidatures (Dupriez et Zachary, 1998 ; Ghuyssen, 2013).

Enfin, pour accéder à la nomination définitive dans une fonction d'enseignement, à l'instar de ses désignations préalables, le membre du

¹⁶² De plus, le candidat au poste d'agent temporaire prioritaire ne peut avoir fait l'objet d'un rapport défavorable du chef d'établissement durant les deux dernières années scolaires, doit avoir introduit sa candidature dans la forme et le délai fixés par l'appel, doit avoir atteint le nombre de jours de service déterminé, ne peut avoir dépassé la limite d'âge fixée à 55 ans (sauf dérogation) et ne peut avoir fait l'objet d'une suspension par mesure disciplinaire, d'une suspension disciplinaire, d'une mise en disponibilité par mesure disciplinaire ou d'une mise en non-activité disciplinaire infligées par le pouvoir organisateur ou par tout autre pouvoir organisateur d'un autre réseau d'enseignement.

¹⁶³ Sur avis des Commissions zonales et interzonale d'affectation.

personnel doit remplir plusieurs conditions¹⁶⁴ (AGERS, 2008). L'accès à ce statut administratif est automatique et ne fait donc pas l'objet d'un appel à postulations¹⁶⁵. En cas de concours entre enseignants temporaires prioritaires pour une même fonction, le mieux classé d'entre eux l'emporte. Ainsi, de manière plus pratique, l'article 17bis de l'arrêté royal du 22 mars 1969 stipule que « dans les dix jours de la vacance d'un emploi, le chef d'établissement la notifie au ministre de l'Enseignement obligatoire, au président de la Commission interzonale d'affectation ainsi qu'au président de la Commission zonale d'affectation [...] » afin de publier un arrêté de nomination au Moniteur belge. L'article 45 ajoute que les agents sont nommés à titre définitif par le gouvernement et la nomination produit ses effets au 1^{er} janvier ou au 1^{er} juillet. A ce titre, depuis le 1^{er} septembre 2005, le membre du personnel temporaire prioritaire est nommé à titre définitif au 1^{er} janvier ou au 1^{er} juillet suivant sa désignation dans ce statut administratif, si l'emploi occupé comporte au moins la moitié du nombre minimum d'heures requis pour constituer une fonction à prestation complète et si l'emploi convoité demeure vacant après que les Commissions zonale et interzonale d'affectation aient procédé à l'examen des mises en disponibilité et des demandes de changement d'affectation du personnel déjà nommé.

4.2 Les cadres de régulation au sein du réseau officiel subventionné

Les enseignants professant dans le réseau officiel subventionné bénéficient de cadres uniques régulant leur carrière professionnelle depuis la publication du décret du 6 juin 1994 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné. Ce dernier, modifié à une quarantaine de reprises suite à son adoption, établit les droits et les devoirs de chaque pouvoir organisateur et du personnel y professant, fixe les dispositions relatives aux fonctions de recrutement, de sélection ou de promotion dans le secteur de l'enseignement ainsi que les conditions à remplir pour intégrer ces fonctions, y évoluer et cesser d'y professer, et détermine les positions administratives accessibles (activité, inactivité et disponibilité) ainsi que les

¹⁶⁴ Être belge ou ressortissant d'un pays de l'Union européenne ; jouir des droits civils et politiques ; être porteur du titre requis ; satisfaire aux obligations légales et réglementaires relatives au régime linguistique et être de conduite irréprochable.

¹⁶⁵ Un membre du personnel temporaire prioritaire désigné dans un emploi vacant ne comportant pas la moitié d'une charge complète peut demander à bénéficier d'une nomination.

mesures disciplinaires de suspension préventive ou de cessation définitive des fonctions.

Dès lors, tout individu souhaitant intégrer un établissement se rattachant à ce réseau d'enseignement doit faire acte de candidature auprès du pouvoir organisateur dans lequel il souhaite être recruté. En effet, à l'instar du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui requiert de postuler pour une ou pour plusieurs des dix zones géographiques qui le composent et non à l'échelle globale de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les postulations se destinant au réseau officiel subventionné sont également propres à un espace restreint : le pouvoir organisateur. Ce dernier, de la taille d'une ville, d'une commune ou d'une province, assume, comme le stipule l'article 2 de la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, la responsabilité de l'enseignement. Il constitue donc l'entité à l'échelle de laquelle les candidatures sont posées et bénéficie du pouvoir du recrutement des enseignants temporaires comptabilisant moins de 360 jours d'ancienneté de fonction. Ceci étant, à la différence du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, les prétendants à ce statut administratif ne doivent pas répondre à un appel ministériel annuel, leur forme et leurs délais n'étant pas imposés. Il convient, dès lors, qu'ils se fassent connaître auprès du pouvoir organisateur ou des chefs des établissements au sein desquels ils désirent professer. Les articles 20 et 21 du décret du 6 juin 1994 listent cependant les conditions devant être remplies¹⁶⁶ et les invitent à mentionner un ensemble d'éléments dans le cadre de leur postulation¹⁶⁷. Sur cette base, à l'instar du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, au 1^{er} septembre ou au cours de l'année scolaire, après désignation du personnel temporaire prioritaire et en prenant en considération tant le classement établi au départ de l'ancienneté dans la fonction que les dérogations accordées par l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996 privilégiant la

¹⁶⁶ Être belge ou ressortissant d'un pays membre de l'Union européenne, sauf dérogation fixée par le gouvernement ; jouir des droits civils et politiques ; être porteur d'un titre de capacité ; remettre, lors de l'entrée en fonction, un certificat médical, daté de moins de six mois, attestant des conditions de santé telles qu'il ne puisse mettre en danger celle des élèves et des autres agents ; satisfaire aux dispositions légales et réglementaires relatives au régime linguistique ; être de conduite irréprochable et satisfaire aux lois sur la milice.

¹⁶⁷ L'identité du pouvoir organisateur ; l'identité du membre du personnel ; la fonction à exercer ainsi que les caractéristiques et le volume de charge ; si l'emploi est vacant ou non (dans le dernier cas, le nom du titulaire de l'emploi et, le cas échéant, celui du remplaçant temporaire) ; si nécessaire, les obligations complémentaires ainsi que les incompatibilités ; la date d'entrée en service et la date à laquelle la désignation prend fin (au plus tard, le dernier jour de l'année scolaire en cours).

stabilité des équipes pédagogiques, il est procédé au recrutement des candidats à titre temporaire. Les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes propres à ce réseau d'enseignement n'entravent, en outre, pas la possibilité de recruter des individus non titulaires du titre requis lorsque cette catégorie fait défaut (Dupriez et Zachary, 1998 ; Ghuysen, 2013).

Afin d'être désigné comme enseignant temporaire prioritaire, l'article 24 du décret du 6 juin 1994 stipule que le membre du personnel doit justifier, au 30 juin, de 360 jours¹⁶⁸ de service effectivement accomplis dans la fonction auprès du pouvoir organisateur et répartis sur deux années scolaires au moins, tout en ayant été acquis au cours des cinq dernières années scolaires. Toutefois, il est à noter que si le candidat est titulaire du titre requis pour la fonction à pourvoir, tous les services prestés dans une autre fonction subventionnée dans le pouvoir organisateur sont comptabilisés dans le calcul de l'ancienneté¹⁶⁹. De plus, dans l'enseignement secondaire, par dérogation et étant donné le nombre élevé de fonctions – parfois très proches – se côtoyant, entrent dans le classement des prioritaires, d'une part, tout membre du personnel comptant 360 jours de service dans une fonction de la catégorie en cause titulaire du titre requis pour la fonction postulée et, d'autre part, tout agent comptabilisant, parmi les 360 jours exigés, 180 jours¹⁷⁰ au moins de service dans la fonction brigüée et pour laquelle il possède un titre pédagogique reconnu, a minima, comme étant un titre suffisant. Dans l'enseignement fondamental, les règles y sont plus strictes. L'enseignant doit, en effet, se prévaloir d'avoir acquis l'intégralité des 360 jours d'ancienneté dans une fonction de la même catégorie pour y devenir prioritaire. De manière plus pratique, pour bénéficier de ce droit de priorité, l'agent doit prendre l'initiative et faire acte de candidature auprès du pouvoir organisateur concerné avant le 31 mai¹⁷¹, lequel établit le classement par fonction des « prioritaires PO ». L'enseignant temporaire prioritaire est alors classé selon son ancienneté au jour près et l'attribution des emplois s'opère dans le respect

¹⁶⁸ Les services rendus dans une fonction à prestations incomplètes comportant au moins la moitié du nombre d'heures requis pour équivaloir une fonction à prestations complètes sont pris en considération au même titre que les services rendus dans une fonction à prestations complètes. Par contre, le nombre de jours acquis dans une fonction à prestations incomplètes qui ne comporte pas la moitié du nombre d'heures requis pour équivaloir la fonction à prestations complètes est réduit de moitié.

¹⁶⁹ A l'exception des maîtres et professeurs de religion pour lesquels n'est prise en compte que l'ancienneté acquise dans ces deux fonctions.

¹⁷⁰ Ce nombre de jour est de 240 dans l'enseignement de Promotion sociale.

¹⁷¹ Cette même procédure s'applique également aux membres du personnel définitif à temps partiel désirant étendre leur charge à titre temporaire.

de ce classement. S'il n'accepte pas l'emploi qui lui est offert conformément aux règles de priorités, il perd sa priorité pour un emploi de la même fonction pendant l'année scolaire en cours, sauf s'il est en capacité de faire valoir des motifs admis par la Commission paritaire locale (Copaloc). La candidature au sein de ce statut administratif n'est valable que pour l'année scolaire suivante et doit donc être renouvelée annuellement pour assurer le maintien des droits qui y sont attachés. De plus, les emplois à attribuer ne peuvent être morcelés, ce qui implique qu'il appartient au pouvoir organisateur de privilégier les demandes du personnel prioritaire tendant à obtenir un horaire complet, avant d'attribuer des périodes à un membre du personnel moins bien classé (Ghuysen, 2013).

Enfin, comme dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le réseau officiel subventionné, l'article 30 du décret du 6 juin 1994 stipule que les candidats à l'engagement à titre définitif dans une fonction d'enseignement sont tenus de remplir un certain nombre de conditions¹⁷². En effet, ils doivent, entre autres critères¹⁷³, bénéficier du statut de temporaire prioritaire, compter 600 jours d'ancienneté de service dont 240 jours dans la fonction considérée, répartis sur trois années scolaires au moins, occuper l'emploi en fonction principale et avoir introduit leur candidature dans la forme et le délai fixés par l'appel aux candidats¹⁷⁴. De plus, l'article 31 met en exergue que, chaque année scolaire, les emplois vacants au 15 avril qui précède l'appel aux candidats sont à conférer à titre définitif pourvu qu'ils le demeurent au 1^{er} octobre suivant. Plus précisément, dans le courant du mois de mai, le pouvoir organisateur fait un appel aux candidats à la nomination à titre définitif. Cet avis est remis à tous les enseignants temporaires du pouvoir organisateur qui figurent au classement et indique le classement de chacun d'entre eux, les fonctions à conférer, le volume des prestations des emplois

¹⁷² Être belge ou ressortissant d'un pays de l'Union européenne ; jouir des droits civils et politiques ; être porteur du titre requis ; satisfaire aux obligations légales et réglementaires relatives au régime linguistique ; être de conduite irréprochable ; satisfaire aux lois sur la milice et posséder les aptitudes physiques fixées par le gouvernement.

¹⁷³ Il doit également faire l'objet, à l'issue de la période mentionnée, d'un rapport favorable de la part du chef d'établissement ou d'un délégué pédagogique du pouvoir organisateur, être porteur d'un titre donnant accès à la fonction de manière définitive (titre requis ou titre A), ne pas avoir dépassé l'âge de 55 ans (sauf dispense accordée par le gouvernement) et fournir un extrait de casier judiciaire vierge datant de moins de six mois.

¹⁷⁴ Le fait de postuler à la nomination définitive n'exempte pas de l'obligation de postuler comme temporaire prioritaire avant le 31 mai par lettre recommandée.

offerts, les conditions requises pour accéder au statut ainsi que le délai dans lequel les candidatures doivent être introduites¹⁷⁵. Le pouvoir organisateur est ensuite chargé de nommer à titre définitif les candidats remplissant les conditions dans le respect du classement. Ces désignations prennent cours chaque année au plus tard le 1^{er} avril.

4.3 Les cadres de régulation au sein du réseau libre subventionné

Les enseignants professant au sein du réseau libre subventionné bénéficient de cadres uniques régulant leur carrière professionnelle depuis l'entrée en vigueur du décret du 1^{er} février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné. Modifié à une trentaine de reprises depuis sa publication, ce dernier fixe les droits et les devoirs des pouvoirs organisateurs et du personnel y professant, établit les dispositions propres aux fonctions de recrutement, de sélection ou de promotion dans le secteur de l'enseignement, ainsi que les conditions à remplir pour intégrer ces fonctions, y évoluer et cesser d'y professer, et détermine, enfin, les positions de service accessibles (activité, inactivité et disponibilité) ainsi que les mesures disciplinaires de suspension préventive ou de cessation définitive des fonctions.

Au sein de ce réseau d'enseignement, le pouvoir organisateur peut diffuser une offre d'emploi en vue de pourvoir un poste, mais le candidat peut également faire preuve de proactivité en postulant, au moment qu'il juge adéquat, auprès du pouvoir organisateur ou de la direction de l'établissement qu'il souhaite intégrer (AGERS, 2008). Bien que la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 confie au premier la responsabilité de l'enseignement, la seconde constitue le plus souvent l'interlocutrice privilégiée étant donnée la taille restreinte des pouvoirs organisateurs. Ceux-ci représentent, en effet, des associations de droit privé (association sans but lucratif – asbl, congrégation religieuse, etc.) composées d'un nombre limité d'établissements, voire, fréquemment, d'un unique établissement. Cette spécificité induit l'instauration d'une relation de proximité entre les chefs d'établissements et les représentants des pouvoirs organisateurs. En outre, de manière plus pratique, à l'instar des deux autres réseaux d'enseignement, l'article 30 du décret du 1^{er} février 1993 liste les conditions devant être remplies pour pouvoir intégrer une fonction d'enseignant temporaire. L'article 31 ajoute qu'au plus

¹⁷⁵ Le membre du personnel répondant à l'appel aux candidats à la nomination définitive doit avoir également postulé à titre de temporaire prioritaire pour le 31 mai.

tard au moment de l'engagement, une convention écrite est dressée et signée par les deux parties¹⁷⁶. Sur cette base, similairement aux réseaux officiels, au 1^{er} septembre ou en cours d'année scolaire, après désignation des enseignants temporaires prioritaires, et en considérant le classement établi via l'ancienneté dans la fonction et les dérogations accordées par l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996 privilégiant la stabilité des équipes pédagogique, il est procédé au recrutement des enseignants temporaires (Dupriez et Zachary, 1998 ; Ghuysen, 2013).

Par ailleurs, afin de pouvoir prétendre au statut administratif d'enseignant temporaire prioritaire, le membre du personnel doit avoir accumulé, au 30 avril, 360 jours d'ancienneté au sein du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) et dans la (les) fonction(s) postulée(s). Ces jours doivent être répartis sur deux années scolaires au moins et avoir été acquis au cours des six dernières années scolaires. Il est à noter que l'agent qui ne compte pas 360 jours au 30 avril, mais qui atteint cette ancienneté au 30 juin, peut également être classé. Similairement au réseau officiel subventionné, le candidat à ce statut doit poser sa candidature par lettre recommandée au pouvoir organisateur pour le 15 mai de l'année qui précède celle au cours de laquelle il souhaite bénéficier de ce droit de priorité. En outre, l'article 34 du décret du 1^{er} février 1993 prévoit de classer ces postulants en deux groupes, à condition qu'ils aient demandé au pouvoir organisateur, par écrit et avant le 15 avril, de disposer du titre donnant définitivement droit à l'octroi d'une subvention-traitement pour l'exercice de la fonction¹⁷⁷. Le premier groupe réunit les candidats ayant acquis au minimum 721 jours d'ancienneté dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) et dans la (ou les) fonction(s) postulée(s), répartis sur trois années scolaires au moins. Ces agents sont classés selon leur ancienneté au jour près dans la fonction occupée¹⁷⁸ et les emplois leur sont confiés en respect

¹⁷⁶ Elle reprend l'identité du pouvoir organisateur, l'identité du membre du personnel, par établissement, la fonction à exercer ainsi que les caractéristiques et le volume de charge, la vacance ou la non-vacance de l'emploi (dans le dernier cas, le nom du titulaire de l'emploi et, le cas échéant, celui du remplaçant temporaire), les obligations complémentaires ainsi que les incompatibilités, l' (ou les) établissement(s) dans le(s)quel(s) l'agent est affecté, la date d'entrée en service et la date à laquelle la désignation prend fin (au plus tard, le dernier jour de l'année scolaire en cours).

¹⁷⁷ Il est à noter que les jours acquis dans une autre fonction ne peuvent être pris en compte que si le membre du personnel possède le titre requis et est prioritaire PO dans la fonction postulée.

¹⁷⁸ Le classement est arrêté entre le 15 mai et le 1^{er} juin et est ensuite transmis à l'OrCE (fondamental), à l'OrCES (secondaire) ou à la Commission paritaire compétente (artistique et Promotion sociale).

de ce classement. Le second groupe rassemble les candidats bénéficiant de 360 à 720 jours d'ancienneté dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) et dans la (ou les) fonction(s) postulée(s), répartis sur deux années scolaires au moins. Ce personnel n'est pas classé au jour près et le pouvoir organisateur est donc libre de sélectionner l'enseignant qui lui sied le mieux (De Commer, 2006).

La taille restreinte des pouvoirs organisateurs et les délais de stabilisation plus longs liés au nombre limité de postes à pourvoir conduit à l'existence de priorités propres au réseau libre subventionné et réglementées par l'article 34ter du décret du 1^{er} février 1993 : les priorités d'entité et du CES ou du caractère. Ces dernières sont valables pour les établissements se situant sur le territoire de l'entité dans l'enseignement fondamental, sur le territoire du Centre d'Enseignement Secondaire (CES) dans l'enseignement secondaire ou pour les établissements de même caractère dans l'enseignement secondaire artistique ou de Promotion sociale. L'objectif est de prendre en compte, sur un territoire géographique plus étendu que le pouvoir organisateur, l'ancienneté de fonction acquise au cours des six dernières années. Ce type de priorité concerne le membre du personnel qui est en perte de charge totale ou partielle¹⁷⁹ ou qui désire augmenter sa charge (De Commer, 2006). L'article 29quater stipule que si un pouvoir organisateur dispose d'un emploi définitivement ou temporairement vacant pour une période ininterrompue d'au moins 15 semaines, il doit l'attribuer, à titre temporaire et au prorata du nombre d'heures perdues, à un individu temporaire qui a perdu totalement ou en partie la charge qui lui avait été attribuée dans l'entité, le CES ou le caractère. Ceci étant, pour bénéficier de ces dispositions, l'enseignant doit comptabiliser une ancienneté d'au moins 1080 jours au sein d'un unique pouvoir organisateur de l'entité, du CES ou du caractère au 30 avril dans la fonction postulée. L'ancienneté acquise dans plusieurs pouvoirs organisateurs ne peut, par conséquent, pas être prise en considération. De plus, pour chacune de ces catégories, les groupes d'ancienneté sont établis par tranche de 360 jours¹⁸⁰. Toutefois, il n'existe pas de classement au jour près dans chaque groupe et le pouvoir organisateur a, dès lors, la possibilité de choisir, au sein du groupe le plus élevé, le candidat qui correspond au mieux à ses attentes. Plus concrètement, le membre du personnel qui souhaite bénéficier de cette

¹⁷⁹ Calculée par rapport au sommet historique des prestations du membre du personnel dans l'Entité, le CES ou le caractère.

¹⁸⁰ Groupe A : de 1.080 à 1.439 jours ; groupe B : de 1.440 à 1.799 jours ; groupe C : de 1.800 à 2.159 jours, etc.

priorité doit adresser sa candidature pour le 15 mai au plus tard au Président du Conseil d'entité dans le fondamental, au Président du Comité des pouvoirs organisateurs du CES dans le secondaire et au Président du pouvoir organisateur avec copie au Président de la Commission paritaire compétente dans l'enseignement artistique ou de Promotion sociale. Il entre alors dans un classement réalisé, par groupe d'ancienneté, par le Conseil d'entité, par le Comité des pouvoirs organisateurs du CES ou par le Président du pouvoir organisateur et est, ensuite, recruté¹⁸¹. Il est à noter que le candidat doit accepter la totalité des charges proposées jusqu'à concurrence d'un temps plein et le notifier par écrit au pouvoir organisateur dans les huit jours ouvrables de la prise de connaissance de la proposition d'engagement ou dans les dix jours ouvrables de l'envoi de la lettre recommandée. A défaut d'acceptation dans ce délai, il est présumé y renoncer et ne peut plus faire valoir sa priorité pour cet emploi pendant l'année scolaire en cours (Ghuysen, 2013).

Enfin, comme au sein des deux réseaux officiels, pour avoir accès à l'engagement à titre définitif dans une fonction d'enseignement, l'enseignant doit remplir un certain nombre de conditions¹⁸². Il doit occuper l'emploi en fonction principale, avoir introduit sa candidature dans la forme et le délai fixés par l'appel aux candidats, être porteur d'un titre de capacité donnant accès à l'exercice de la fonction à durée indéterminée, ne pas avoir fait l'objet d'un rapport défavorable définitif et fournir un extrait de casier judiciaire vierge¹⁸³. De plus, il doit compter 720 jours d'ancienneté de service dans le subventionné (tous réseaux et tous niveaux d'enseignement confondus) répartis sur trois années scolaires au moins, dont 360 jours dans la fonction postulée auprès du pouvoir organisateur concerné et répartis sur deux années scolaires au moins. A ce titre, l'agent qui répond à cette condition peut bénéficier d'un engagement à titre définitif dans une autre fonction de la même

¹⁸¹ Les engagements s'opèrent sous le contrôle de l'OrCE, de l'OrCES ou de la Commission paritaire compétente, qui vérifie si les agents repris dans le groupe d'ancienneté le plus élevé ont bien été engagés prioritairement.

¹⁸² L'article 42 stipule qu'il doit être belge ou ressortissant d'un pays de l'Union européenne ; jouir des droits civils et politiques ; être porteur du titre requis ; satisfaire aux obligations légales et réglementaires relatives au régime linguistique, être de conduite irréprochable ; satisfaire aux lois sur la milice ; posséder les aptitudes physiques fixées par le gouvernement et ne pas avoir dépassé l'âge de 54 ans, sauf dispense accordée par l'exécutif.

¹⁸³ Le membre du personnel qui pose un acte de candidature pour une nomination a également l'obligation de postuler par recommandé pour le 15 mai afin de faire valoir une priorité PO pour obtenir un emploi de recrutement à titre temporaire.

catégorie pour laquelle il possède le titre requis, pour autant qu'il ait presté 180 jours dans cette fonction. Plus concrètement, l'article 43 du décret du 1^{er} février 1993 précise que, chaque année scolaire, au 1^{er} février qui précède l'appel aux candidats, les emplois vacants sont fixés en fonction de la situation, pourvu qu'ils demeurent vacants au 1^{er} octobre suivant. Entre le 15 février et le 30 avril, le pouvoir organisateur transmet l'avis à tous les agents, temporaires ou définitifs, pour autant, dans ce dernier cas, qu'ils n'occupent qu'une charge partielle auprès d'un ou de plusieurs pouvoirs organisateurs. Cet avis indique la nature et le volume des emplois offerts, les conditions requises dans le chef des candidats ainsi que la forme et le délai dans lesquels les candidatures doivent être introduites. Aussi, l'enseignant engagé à titre définitif pour une charge complète, mais répartie sur plusieurs pouvoirs organisateurs, peut accéder au classement des temporaires prioritaires de chacun des pouvoirs organisateurs dont il relève. Les engagements définitifs s'effectuent annuellement au 1^{er} octobre.

5. Conclusion

Dans cette section, nous avons mis en lumière que chaque réseau d'enseignement bénéficie, à ce jour, de ses propres cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes. Dès la fin des années soixante, le réseau organisé par l'Etat (devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et, depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles) se dote de cadres unifiés organisant la carrière enseignante destinés à assurer une impartialité de traitement du personnel professant en son sein. Ils sont couchés dans la loi du 22 juin 1964 relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat ainsi qu'au sein de l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel. Dans les réseaux subventionnés, cette égalité de traitement en matière d'entrée et d'évolution dans la carrière ne trouve une assise légale qu'au cours des années nonante, à la suite de l'insistance d'un acteur central : les organisations syndicales. Elle se traduit par l'entrée en vigueur du décret du 6 juin 1994 propre au statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné et du décret du 1^{er} février 1993 légiférant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné. Ces éléments mettent en évidence que, dès le premier geste posé pour intégrer la profession, le candidat à l'enseignement fait l'expérience de la différenciation induite par les réseaux d'enseignement, les conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière étant

propres à chacun d'entre eux. Ceci étant, depuis les années nonante, une intention d'homogénéisation des cadres de régulation circonscrivant les modalités de gestion des carrières se manifeste et est à l'origine du développement de textes législatifs connexes interréseaux. Elle répond à la volonté d'instauration d'une souplesse dans le système scolaire, lequel permettrait le maintien des réseaux d'enseignement tout en assurant une uniformité des principaux facteurs intervenant dans la régulation de la carrière.

Cette tendance à l'harmonisation des modalités de régulation des carrières enseignantes à l'échelle d'un (ou de plusieurs) réseau(x) d'enseignement n'efface toutefois pas l'existence d'inégalités importantes entre le personnel débutant et le personnel chevronné. Chaque statut administratif caractérise, ainsi, une situation professionnelle administrative : enseignant temporaire, enseignant temporaire prioritaire et enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Liés entre eux, ils constituent un continuum statutaire et font écho aux trois étapes de la carrière enseignante s'étendant de la précarité professionnelle à la stabilité d'emploi. Dans ce sens, les enseignants temporaires et, dans une moindre mesure, leurs collègues temporaires prioritaires, sont, pour une part non négligeable d'entre eux, victimes de précarité professionnelle et constituent un vivier de flexibilité. L'accumulation d'ancienneté de fonction place progressivement l'enseignant dans une situation (plus) favorable et lui permet d'accéder à la stabilité d'emploi dont bénéficient les enseignants nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). En effet, sauf rares exceptions, ce dernier statut administratif offre l'assurance d'un emploi stable et est synonyme de stabilité « à vie » dans la carrière enseignante. A ce sujet, l'acquisition d'ancienneté de fonction s'effectuant à l'échelle d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), le personnel enseignant ayant l'opportunité de ne travailler que dans l'un d'entre eux se voit privilégié. Ces éléments témoignent de l'enchevêtrement existant entre les frontières propres au réseau d'enseignement et au statut administratif, le candidat à l'enseignement faisant l'expérience de la différenciation induite par les réseaux d'enseignement dès le premier geste posé dans le but d'intégrer la profession.

Synthèse chronologique

Chacune des trois sections composant l'étude des données documentaires nous permet de mettre en lumière les processus ayant progressivement conduit à l'institution des frontières tels qu'elles se présentent à ce jour. Nous pouvons synthétiser les points d'évolutions majeurs de manière chronologique en subdivisant les deux derniers siècles en huit configurations historiques :

| | |
|---------------------------------|---|
| 1830 - 1841 | <p><u>Constitution de l'Etat belge et unionisme</u></p> <p>Enjeux</p> <p>Structuration de l'Etat belge et entente relative entre tenants de l'Ecole catholique et tenants de l'Ecole laïque (unionisme) Aucun contrôle sur l'accès à la profession enseignante Le manque de professionnalisme des instituteurs primaires commence à être dénoncé</p> <p>Acteurs principaux</p> <p><u>Les acteurs politiques</u></p> <p>→ 1830-1846 (sauf 1840-1841) : esprit de l'unionisme <i>Gouvernement Nothomb (1841-1845) : catholique-libéral</i></p> |
|---------------------------------|---|

| | |
|--|--|
| <p>1842 - 1884</p> | <p style="text-align: center;"><u>Tentative de laïcisation de l'enseignement communal, première guerre scolaire et pose des jalons de la formation initiale des instituteurs primaires</u></p> <p style="text-align: center;">Enjeux</p> <p style="text-align: center;">Distanciation des partis catholique et libéral (fin de l'unionisme)</p> <p>Vives tensions entre tenants de l'Ecole catholique et tenants de l'Ecole laïque et tentative de laïcisation de l'enseignement</p> <p style="text-align: center;">Expansion de l'enseignement primaire</p> <p>Première guerre scolaire portant sur l'enseignement primaire entre 1879 et 1884 (enseignements maternel et postprimaire peu développés à cette époque)</p> <p style="text-align: center;">Pose des premiers jalons de la formation initiale des instituteurs primaires</p> <p style="text-align: center;">Réflexion sur la nécessité de la mise en œuvre d'une formation initiale à destination des institutrices maternelles</p> <p>Aucune formation n'est imposée pour exercer dans l'enseignement moyen mais le recrutement des diplômés d'Ecoles normales de l'Etat est favorisé</p> <p>Processus de fermeture des marchés du travail des enseignants par l'instauration d'une (ou une réflexion sur) formation initiale à l'enseignement</p> <p style="text-align: center;">Acteurs principaux</p> <p style="text-align: center;"><u>Les acteurs politiques</u></p> <p style="text-align: center;">→ 1830-1846 (sauf 1840-1841) : esprit de l'unionisme <i>Gouvernement Nothomb (1841-1845) : catholique-libéral</i></p> <p style="text-align: center;">→ 1840-1884 : deux communautés sociologiques opposées (catholiques >< laïcs) <i>Gouvernement Rogier I (1847-1852) : libéral (anticléric)</i> <i>Gouvernement Frère-Orban II (1878-1884) : libéral (anticléric)</i></p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>1885 - 1923</p> | <p style="text-align: center;"><u>Tentative de cléricisation de l'enseignement et pose des jalons de la formation initiale des institutrices maternelles</u></p> <p style="text-align: center;">Enjeux</p> <p style="text-align: center;">Création du parti ouvrier belge (POB) en 1885 Tentative de cléricisation de l'enseignement jusqu'en 1914 Vives tensions entre tenants de l'Ecole catholique et tenants de l'Ecole laïque (apaisement pendant la première guerre mondiale – gouvernement d'union nationale) La structuration d'une régulation à l'entrée des marchés du travail constitue un enjeu au cœur de discordes entre les tenants de l'Ecole catholique et les tenants de l'Ecole laïque Allègement de la formation initiale des instituteurs primaires en 1884 puis renforcement de celle-ci à partir de 1896 Une formation de courte durée est organisée à destination des institutrices maternelles à partir de 1898</p> <p style="text-align: center;">Acteurs principaux</p> <p style="text-align: center;"><u>Les acteurs politiques</u></p> <p style="text-align: center;">→ 1884-1916 : deux communautés sociologiques opposées (catholiques >< libéraux) <i>Succession de 9 gouvernements catholiques</i></p> <p style="text-align: center;">→ 1916-1923 : gouvernements d'union nationale de 1916 à 1918 (première guerre mondiale), et ensuite coalitions politiques <i>Tripartites (catholiques-libéraux-socialistes) de 1918 à 1921</i> <i>Bipartite (catholiques-libéraux) de 1921 à 1923</i></p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>1924 - 1959</p> | <p style="text-align: center;"><u>Seconde guerre scolaire, formalisation de la formation initiale des enseignants (maternel, primaire et secondaire) et institution des réseaux d'enseignement (Pacte scolaire)</u></p> <p style="text-align: center;">Enjeux</p> <p>Reprise et exacerbation des tensions entre tenants de l'Ecole catholique et tenants de l'Ecole laïque après la seconde guerre mondiale</p> <p>Instauration d'une fermeture des marchés du travail des enseignants professant dans les niveaux fondamental et secondaire (maternel, primaire et secondaire)</p> <p>La formation initiale est spécifique à chaque niveau, voire, dans l'enseignement secondaire, à chaque sous-niveau (inférieur et supérieur)</p> <p style="padding-left: 40px;">Allègement de la formation initiale des instituteurs primaires entre 1923 et 1926 et renforcement à partir de 1926</p> <p style="padding-left: 40px;">Structuration et renforcement de la formation initiale des institutrices maternelles</p> <p style="padding-left: 40px;">Structuration de la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en 1929</p> <p style="padding-left: 40px;">Système d'enseignement très éclaté jusqu'en 1953</p> <p>Premiers jalons d'une tendance à l'unification du système d'enseignement après 1953 (création de filières d'enseignement dans le niveau secondaire)</p> <p style="padding-left: 40px;">Expansion de l'enseignement secondaire</p> <p>Seconde guerre scolaire portant sur la répartition des moyens financiers requis pour le développement de l'enseignement secondaire entre 1954 et 1958</p> <p style="padding-left: 40px;">Promulgation de la loi du Pacte scolaire le 29 mai 1959</p> <p>La loi du Pacte scolaire confie la responsabilité des opérations de gestion des carrières impactant la carrière des enseignants aux pouvoirs organisateurs</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p style="text-align: center;">Acteurs principaux <u>Les acteurs politiques</u></p> <p style="text-align: center;">→ Deux communautés sociologiques opposées : catholiques >< laïcs (libéraux + socialistes) → Coalitions politiques sur toute la période</p> <p style="text-align: center;"><i>Catholiques au pouvoir sur toute la période à l'exception de 1945-1947 et 1954-1958</i> <i>Libéraux au pouvoir sur toute la période à l'exception de 1925-1926, 1947-1949 et 1950-1954</i> <i>Socialistes au pouvoir sur toute la période à l'exception de 1923-1925, 1927-1935, 1949-1954 et 1958-1959</i></p> |
| <p style="text-align: center;">1960 - 1984</p> | <p style="text-align: center;"><u>Gouvernance de l'enseignement basée sur une association d'acteurs, institution de statuts communs aux enseignants du réseau de l'Etat, développement de titres requis pour enseigner et prémices d'un discours relatif à la pénurie d'enseignants</u></p> <p style="text-align: center;">Enjeux</p> <p>Les rivalités entre tenants de l'Ecole catholique et tenants de l'Ecole laïque ne sont plus au centre de la structuration du paysage scolaire (démocratie consociative)</p> <p>La loi du Pacte scolaire a institué les réseaux d'enseignement qui constituent des communautés sociologiques autonomes bénéficiant de subventions publiques</p> <p style="text-align: center;">Création des organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs Institution d'un véritable syndicalisme enseignant</p> <p style="text-align: center;">La gouvernance de l'enseignement est basée une association d'acteurs</p> <p>Les organisations syndicales utilisent cette association d'acteurs dans leurs négociations (salaires, conditions d'emploi et cadres de régulation des carrières)</p> <p style="text-align: center;">Développement de l'enseignement secondaire rénové visant la démocratisation de l'enseignement secondaire et l'émancipation des classes défavorisées</p> |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | |
|--|---|
| | <p>Uniformisation de la durée et du lieu de dispense de la formation initiale des enseignants sur les segments propres aux instituteurs et aux régents</p> <p>La formation initiale des instituteurs (maternel + primaire) et des régents est organisée par les Instituts supérieurs pédagogiques</p> <p>La formation initiale demeure spécifique à chaque niveau, voire, dans l'enseignement secondaire, à chaque sous-niveau (inférieur et supérieur)</p> <p>Instauration de titres requis pour enseigner (1969), mais la complexité du dispositif est rapidement critiquée</p> <p>Développement d'un discours relatif à la possibilité d'une pénurie de détenteurs du titres requis sur certains segments des marchés du travail</p> <p>Décloisonnement de la frontière relative à la qualification professionnelle et officialisation de la possibilité de recruter des enseignants n'ayant pas le diplôme requis (1975)</p> <p>Premiers statuts à destination des enseignants du réseau de l'Etat (1964 et 1969)</p> <p style="text-align: center;">Acteurs principaux</p> <p style="text-align: center;"><u>Les acteurs politiques et les porteurs d'intérêts scolaires</u></p> <p>La gouvernance du système éducatif est basée sur l'association entre les acteurs politiques et les porteurs d'intérêts scolaires tels que les représentants des réseaux d'enseignement et les représentants du groupe professionnel enseignant (par l'intermédiaire des organisations syndicales)</p> |
| <p style="text-align: center;">1985 - 1999</p> | <p style="text-align: center;"><u>Entérinement des filières de formations initiales actuelles, volonté d'allongement de la formation initiale, renforcement des organisations syndicales, institution de statuts communs aux enseignants dans les réseaux subventionnés et prémices d'une tendance à l'unification</u></p> <p style="text-align: center;">Enjeux</p> <p>Fédéralisation de la Belgique et transfert de la gouvernance de l'enseignement vers la Communauté française (01-01-1989)</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Tendance progressive à l'unification du système d'enseignement et du groupe professionnel</p> <p>Premières réflexions relatives à la nécessité du développement d'une formation initiale de haut niveau pour l'ensemble du corps enseignant</p> <p>Les filières de formation initiales actuellement en vigueur pour les instituteurs (maternel + primaire) et les régents sont entérinées en 1984</p> <p>Une volonté de « professionnalisation » du corps enseignant devient centrale</p> <p>Promulgation du décret « missions » en 1997 et développement d'une logique de compétences</p> <p>Plusieurs projets de réformes visant l'allongement de la formation initiale sont proposés sans aboutir</p> <p>La formation initiale demeure spécifique à chaque niveau, voire, dans l'enseignement secondaire, à chaque sous-niveau (inférieur et supérieur)</p> <p>La formation des instituteurs et des régents compte 3 ans d'études supérieures (Instituts supérieurs pédagogiques puis Hautes Ecoles)</p> <p>La formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur est dispensée par les Universités (1/2 année) au terme d'une licence</p> <p>La formation initiale des professeurs de l'enseignement qualifiant est organisée par la Promotion sociale (Certificat d'aptitudes pédagogiques)</p> <p>Le déficit de détenteurs du titre requis est à l'origine du renforcement d'un discours relatif à la pénurie d'enseignants</p> <p>Volonté d'harmonisation des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes et institution de statuts dans les réseaux subventionnés (1993 et 1994)</p> <p>Chaque réseau d'enseignement bénéficie d'un cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières enseignantes qui lui est propre</p> <p style="text-align: center;">Acteurs principaux</p> <p style="text-align: center;"><u>Les acteurs politiques et les porteurs d'intérêts scolaires</u></p> |
|--|--|

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | |
|--|--|
| | <p>La gouvernance du système éducatif est basée sur l'association entre les acteurs politiques et les porteurs d'intérêts scolaires tels que les représentants des réseaux d'enseignement et les représentants du groupe professionnel enseignant (par l'intermédiaire des organisations syndicales)</p> |
| <p>2000 - 2010</p> | <p><u>Intensifications des réflexions relatives à l'allongement de la formation initiale, révision du contenu de la formation initiale des instituteurs et des régents/AESI, volonté explicite d'une unification du système d'enseignement et renforcement du discours relatif à la pénurie d'enseignants</u></p> <p style="text-align: center;">Enjeux</p> <p>Multiplication des enquêtes nationales et internationales dénonçant les inégalités du système éducatif belge francophone Un renouvellement des pratiques enseignantes visant à faire face aux nouvelles exigences du métier est jugé indispensable Volonté explicite d'une unification du système d'enseignement (décrets communs) et du groupe professionnel La professionnalisation du corps enseignant est au cœur des débats (modèle du praticien réflexif et développement d'une logique de compétences)</p> <p>Promulgation des décrets relatifs à la formation initiale des instituteurs et des régents en 2000 et des AESS en 2001 Révision du contenu de la formation initiale des enseignants (propre à chaque formation) mais pas d'allongement de sa durée L'allongement de la formation initiale des enseignants est jugé indispensable mais les modalités de sa concrétisation ne font pas l'unanimité</p> <p>Discours relatif à la pénurie d'enseignants sur certains segments des marchés du travail et rédaction d'un plan d'action pour la pallier (2002)</p> <p style="text-align: center;">Promulgation du décret définissant la pénurie (2004)</p> <p style="text-align: center;">DPC 2009-2014 annonce la refonte de la formation initiale des enseignants</p> <p>La volonté d'harmonisation des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes s'amplifie et engendre le développement de textes législatifs interréseaux connexes</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p style="text-align: center;">Acteurs principaux</p> <p style="text-align: center;"><u>Les acteurs politiques et les porteurs d'intérêts scolaires</u></p> <p>La gouvernance du système éducatif est basée sur l'association entre les acteurs politiques et les porteurs d'intérêts scolaires tels que les représentants des réseaux d'enseignement et les représentants du groupe professionnel enseignant (par l'intermédiaire des organisations syndicales)</p> |
| <p>2011 à ce jour</p> | <p style="text-align: center;"><u>Multiplication des enquêtes internationales, allongement de la formation initiale au cœur des débats, promulgation du décret titres et fonctions et intensification d'une volonté d'unification du système d'enseignement</u></p> <p style="text-align: center;">Enjeux</p> <p>La Communauté française devient usuellement la Fédération Wallonie-Bruxelles dans les communications en 2011 Les constats d'inégalités mis en exergue la décennie précédente par les enquêtes nationales et internationales sont régulièrement confirmés</p> <p style="text-align: center;">L'allongement de la formation initiale devient central dans les réflexions</p> <p>Jean-Claude Marcourt (ministre de l'Enseignement supérieur) annonce la nécessité d'élaborer une réflexion sur l'allongement de la formation initiale en 2010</p> <p style="text-align: center;">Révision de la formation initiale dans un esprit d'unification du système d'enseignement et du groupe professionnel</p> <p style="text-align: center;">Les réflexions s'orientent vers un allongement et une universitarisation de la formation initiale</p> <p style="text-align: center;">Promulgation du décret titre et fonctions en 2014 visant à simplifier le système en vigueur</p> <p>La tendance à l'unification de la gestion des carrières enseignantes transversale aux trois réseaux d'enseignement est critiquée par certains acteurs du recrutement</p> <p>Le groupe professionnel enseignant demeure dans un processus de structuration, les tendances néo-libérales existent mais ne le dérèglent pas</p> |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | |
|--|--|
| | <p style="text-align: center;">Acteurs principaux <u>Les acteurs politiques et les porteurs d'intérêts scolaires</u></p> <p>La gouvernance du système éducatif est basée sur l'association entre les acteurs politiques et les porteurs d'intérêts scolaires tels que les représentants des réseaux d'enseignement et les représentants du groupe professionnel enseignant (par l'intermédiaire des organisations syndicales)</p> |
|--|--|

Conclusion de l'étude des données documentaires. Un groupe professionnel spécifique évoluant sur des marchés du travail organisés par des frontières structurantes

Dans le cadre de cette étude des données documentaires, nous nous sommes appuyés sur la sociologie abbottienne des groupes professionnels (1988, 1995 et 2003) afin d'appréhender la notion de frontière dans sa dynamique temporelle et, dès lors, d'identifier les acteurs, les enjeux et les mécanismes institutionnels ayant peu à peu façonné les trois frontières structurantes, à ce jour, les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, à savoir le réseau d'enseignement, la qualification professionnelle et le statut administratif. Par là même, nous avons apporté les principaux éléments de réponse à la première question de recherche. Plus concrètement, nous avons mis en exergue les points d'évolution majeurs ayant charpenté les coordonnées de ces trois frontières et la régulation qu'elles induisent. Ainsi, à la lumière d'un examen des acteurs, des enjeux et des mécanismes institutionnels ayant progressivement guidé les processus de construction, de déconstruction et de reconfiguration des frontières susmentionnées, nous avons approfondi la manière par laquelle le système éducatif belge francophone s'est organisé et comment le groupe professionnel enseignant s'est structuré et, ensuite, professionnalisé suite au poids croissant accordé à la qualification professionnelle et à l'édiction de cadres réglementaires et institutionnels de régulation des carrières, aujourd'hui propres à chaque réseau d'enseignement.

Plus exactement, la première section de l'analyse des données documentaires nous permet de mettre en évidence que le pays est marqué par un double clivage structurant l'organisation de la société et l'appartenance aux typologies d'organisation de l'Etat relatives à la fédération et à la consociation : le clivage linguistique et le clivage philosophique. Le premier clivage se rattache au fait que, depuis 1988, la Belgique est un Etat fédéral composé de trois communautés linguistiques, dotées chacune d'un gouvernement et d'un parlement, et ayant la charge d'une série de matières parmi lesquelles figure l'enseignement. Quant au second clivage, dans le domaine de l'enseignement, il fait référence au fait que le secteur éducatif s'est institué sur la base de tensions philosophiques et est, à ce jour, structuré en réseaux d'enseignement auxquels sont liés les établissements (Mangez, 2011). A ce titre

l'approfondissement du processus évolutif ayant conduit à la structuration de la frontière relative au réseau d'enseignement nous permet de souligner qu'après l'indépendance de la Belgique, les tenants de l'Ecole catholique et de l'Ecole laïque, respectivement représentés par les partis catholique et libéral (rejoints dès 1885 par les socialistes), se sont opposés pendant plus d'un siècle en vue de défendre leurs intérêts. Ce contexte concurrentiel est favorisé par l'article 17 (devenu l'article 24) de la Constitution belge du 7 février 1831, lequel institue la liberté d'enseignement et autorise chacune de ces communautés sociologiques à organiser son propre enseignement. Cette pilarisation de la société est à l'origine de vives tensions relatives au subventionnement et à la légitimation des établissements confessionnels et publics, exacerbées par deux querelles politiques virulentes : les guerres scolaires (entre 1879 et 1884, et entre 1954 et 1958). Elles sont officiellement pacifiées par la signature collégiale de la loi du Pacte scolaire le 29 mai 1959, laquelle précise le rôle joué par l'Etat ainsi que les modalités du financement public permettant aux établissements d'être subventionnés au prorata du nombre d'élèves régulièrement inscrits, quel que soit le réseau d'enseignement auquel ils se rattachent. A ce titre, cette loi reconnaît la coexistence de réseaux d'enseignement et de pouvoirs organisateurs, ces derniers étant la structure officiellement responsable de l'enseignement depuis 1959. Les réseaux d'enseignement, entités sociologiques au nombre de trois (le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, le réseau officiel subventionné et le réseau libre subventionné), coexistent et valorisent un principe de discrétion garantissant une immixtion minimaliste dans l'organisation de l'éducation propre à chacun d'entre eux. Ce mode de fonctionnement, révélateur d'une démocratie consociative (Dumont, 1999 ; Lijphart, 1969 et 1979 ; Sinardet, 2011), encourage aussi l'élaboration de compromis négociés entre les élites de chaque segment. Cette évolution du paysage éducatif engendre parallèlement des mutations en matière de gouvernance scolaire et une redéfinition du rôle confié à l'Etat tant comme opérateur scolaire qu'en tant qu'entité régulatrice. Si ce dernier et, plus spécifiquement, le(s) parti(s) politique(s) au pouvoir, étai(en)t historiquement au cœur des prises de décisions inhérentes à l'éducation, aujourd'hui, l'autorité publique demeure présente dans le processus décisionnel, mais se voit associée à d'autres acteurs, pouvant être qualifiés de porteurs d'intérêts scolaires (Delvaux et Maroy, 2009), tels que les représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs (les représentantes des employeurs) et les organisations syndicales (les représentantes du groupe professionnel enseignant). Aussi, depuis l'édiction du décret « missions » du 24 juillet 1997,

les fédérations de pouvoirs organisateurs sont officialisées et légalement associées à l'élaboration des normes centrales et au pilotage du système alors que les établissements et les pouvoirs organisateurs locaux voient leur autonomie corsetée par un cadre législatif plus détaillé et de plus en plus unifié (Delvaux et Maroy, 2009).

Outre une redéfinition des modalités de régulation du système éducatif, la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 structure deux principes : la gratuité de l'enseignement jusqu'à l'âge de fin de scolarité obligatoire (18 ans depuis 1983) et la liberté de choix des familles. Le premier principe est à l'initiative d'une massification et d'une hétérogénéisation du public scolaire alors que le second principe génère le développement d'un quasi-marché scolaire. Bien que cette liberté réside initialement dans la possibilité de choisir entre une école confessionnelle et une école publique, la sécularisation de la société a affaibli l'importance portée à la liberté philosophique au profit d'une liberté marchande. Celle-ci présente des conséquences multiples tant sur le fonctionnement des marchés du travail des enseignants que sur celui du système éducatif dans son ensemble. En effet, jusqu'au début du vingt-et-unième siècle, bien que chaque (futur) étudiant ait la possibilité de suivre une formation initiale à l'enseignement au sein de l'établissement d'enseignement pédagogique de son choix, des règles quantitatives limitaient la possibilité d'engager, dans les établissements fondamentaux et secondaire des réseaux officiels, des diplômés pédagogiques ayant suivi un cursus d'études dans le réseau libre subventionné. Ce critère a été abandonné en 2003 face au déficit croissant de personnel qualifié pour exercer certaines fonctions, et remplacé par une formation à la neutralité pouvant être organisée par tous les établissements d'enseignement supérieur, en ce compris ceux se rattachant au réseau libre subventionné (Delgrange, 2007). En outre, à l'échelle du système éducatif, la liberté de choix, associée au subventionnement des établissements au prorata du nombre d'élèves inscrits et à la massification scolaire, est à l'origine d'une segmentation hiérarchique entre écoles se côtoyant au sein d'un espace territorial restreint, source d'inégalités entre les élèves. La concurrence entre établissements peut, en outre, se révéler plus manifeste entre écoles ayant une même appartenance philosophique qu'entre organisations scolaires idéologiquement différenciées. Dès lors, parallèlement à la concurrence de premier ordre liée à la valeur financière des élèves étant donné leur impact direct sur le montant de la subvention octroyée, une concurrence de second ordre se manifeste compte tenu de la valeur pédagogique pouvant être associée à chacun d'entre eux. Il s'ensuit l'existence

d'une ségrégation scolaire, se caractérisant par un regroupement des élèves sur la base de leurs caractéristiques socio-économiques et scolaires, laquelle génère une hiérarchie des établissements et une adaptation mutuelle entre les établissements et leur public scolaire (niches éducatives). Ce processus a été pointé du doigt tant à l'échelle nationale qu'à l'échelon international (enquêtes PISA, PIRLS, etc.) et a conduit à la mise en œuvre de mesures et prescrits légaux, souvent interréseaux, visant à rendre le système éducatif belge francophone plus juste et plus efficace.

Si les mesures préconisées sont multidimensionnelles (pilotage du système éducatif, régulation des inscriptions, encadrement différencié, etc.), l'organisation d'une formation initiale à l'enseignement adaptée aux dimensions plurielles que revêt le métier est souvent considérée comme constituant un élément d'amélioration du système éducatif incontournable. A travers la deuxième section, nous nous sommes, pour ce faire, penchés sur les conditions d'apparition du groupe professionnel et sur les moments, plus ou moins longs, au cours desquels la division du travail a évolué, conduisant les enseignants du terrain à se spécialiser sur un segment des marchés du travail. Cette spécialisation étant intrinsèquement liée à la possession de la qualification professionnelle adéquate, nous avons, par ailleurs, analysé l'évolution de cette frontière, par l'intermédiaire de la double dimension qu'elle revêt (la formation initiale et le titre requis) et ce, afin de mettre en lumière qu'elle s'est progressivement structurée depuis près de deux siècles et est au cœur de mécanismes de construction, de déconstruction et de restructuration toujours à l'œuvre à ce jour.

Plus précisément, bien qu'elle soit peu manifeste lors de la création de l'Etat belge, l'enseignement étant présenté comme une vocation, un apostolat ou un sacerdoce (laïc), la nécessité d'organiser une formation préalable à l'entrée en fonction émerge progressivement dès la seconde moitié du dix-neuvième siècle. Son contenu ainsi que les organismes de formation varient en fonction du niveau d'enseignement brigué. De plus, elle est repensée à de nombreuses reprises au gré de la succession de gouvernements aux visées divergentes voire contradictoires, la tendance générale préconisant son allongement. Après la seconde guerre mondiale, son indispensable possession se montre prégnante face à la massification de l'éducation secondaire et à la bureaucratisation des systèmes éducatifs. Elle est, de plus, soutenue par un

acteur de plus en plus central dans la réflexion¹⁸⁴: les organisations syndicales. Celles-ci plaident pour que la fonction d'enseignement soit reconnue comme un métier et, de manière corollaire, pour que les enseignants bénéficient d'une reconnaissance matérielle, sociale et symbolique associée à la possession de compétences disciplinaires et pédagogiques appropriées. Dans ce sens, l'intérêt porté à la détention de la qualification professionnelle adéquate pour le poste à pourvoir a, par ailleurs, été à l'origine de l'instauration de titres requis pour enseigner. Ceux-ci ont été institués au cours des années soixante et réformés en profondeur à travers le décret du 11 avril 2014 fixant les titres et les fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. S'ils ont pour objectif premier de restreindre l'accès aux marchés du travail des enseignants aux individus titulaires de la formation initiale requise, la réforme menée à ce sujet a également porté sur la mise en œuvre d'une logique d'assouplissement des frontières à l'entrée de la profession visant à prendre en compte les difficultés rencontrées lors du recrutement de certaines catégories d'enseignants. Si l'entrée est facilitée, l'évolution dans la carrière et l'obtention du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou d'enseignant engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) est toutefois désormais conditionnée à la détention d'un titre pédagogique.

Ces éléments nous permettent d'exposer que dans le cadre de la profession enseignante, le processus de professionnalisation est considéré comme une forme particulière de fermeture sociale s'opérant essentiellement à travers la qualification professionnelle et permettant de contrôler (voire de limiter) les entrants sur les marchés du travail (Parkin, 1979 ; cité par Bourdoncle, 1993) par l'intermédiaire de l'existence de titres requis pour intégrer une fonction enseignante. Elle ne se traduit, par conséquent, pas par le développement d'un dispositif cherchant l'instauration d'une frontière du groupe par lui-même, mais davantage par l'existence d'un contenu de travail spécifique requérant une formation définie de manière collégiale. Le processus de professionnalisation, accordant une centralité au travail de nature institutionnelle (Doray et al., 2004), valorise donc une autonomie dans l'activité de travail compte tenu de la validation d'une formation de niveau supérieur officiellement légitimée par l'Etat (Maroy, 2002 et 2008a) et constituant le fruit d'un processus associant également les porteurs d'intérêts scolaires. A ce titre, la formation initiale à l'enseignement est actuellement au

¹⁸⁴ Les organisations syndicales représentent l'ensemble du groupe professionnel enseignant lorsqu'elles sont regroupées en front commun.

cœur d'une réforme profonde, manifestant la volonté de rapprocher les diverses formations existantes et de faire collaborer les institutions organisatrices, que nous détaillerons davantage dans la discussion conclusive de cette thèse de doctorat. En outre, parallèlement à cette logique de professionnalisation à l'œuvre depuis de nombreuses décennies, une logique de reddition des comptes a émergé plus récemment. En s'ancrant dans la nouvelle gouvernance scolaire faisant référence aux principes de la nouvelle gestion publique (Bezes et al., 2011), elle vise à responsabiliser les enseignants à l'égard d'indicateurs quantitatifs propres à leur établissement et, plus largement, relatifs au système éducatif. Il s'ensuit le développement de nouvelles formes d'évaluation du travail, ainsi qu'une rationalisation des pratiques visant à améliorer l'efficacité des enseignants. Un modèle de professionnalité hybride se développe donc et est favorable à une spécialisation et à une division du travail accrues entre les enseignants du terrain et les élites gestionnaires et professionnelles ou techno-pédagogiques dont le rôle endossé dans la modélisation du travail des enseignants « de la base » s'accroît et ce, parfois, face à de nombreuses résistances. Cette tendance se traduit par la redéfinition des missions et prérogatives de chacun des segments du groupe professionnel, mais aussi par la création de nouvelles catégories d'acteurs intermédiaires (Cattonar et Dupriez, 2019).

Ainsi, ces éléments soulignent que les dimensions relatives à la vocation, au métier et à la profession expriment la ligne de progression de l'enseignement depuis la création de l'Etat Belge. Cependant, certains sociologues, d'allégeance critique, remettent en question le fait que cette évolution soit le reflet de la réalité et voient, dans les évolutions récentes, tout le contraire d'une professionnalisation du groupe voire diverses formes de déprofessionnalisation des enseignants du terrain se traduisant par une déqualification et une prolétarianisation du métier. Dans ce contexte, nous pouvons, dès lors, considérer l'activité enseignante comme étant une composition des trois conceptions qui n'apparaissent plus comme une succession d'étapes historiques, mais davantage comme des dimensions fondamentales du travail enseignant, sans cesse redéfinies et recomposées en fonction des contraintes et des conditions dans lesquelles s'exerce le travail (Tardif et Lessard, 2004).

Par ailleurs, les relations entre travailleurs et employeurs ne se déploient pas dans un espace vierge. Ainsi, une analyse des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières réalisée dans le cadre de la troisième section nous permet de souligner que dès les premières démarches effectuées

dans le but d'endosser la carrière enseignante, le candidat est confronté à la coexistence de trois réseaux d'enseignement aux conditions d'entrée et d'évolution professionnelles différenciées. Les réseaux subventionnés se réfèrent, pour l'un, au décret du 6 juin 1994 spécifiant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné et, pour l'autre, au décret du 1^{er} février 1993 relatif au statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné. Quant au personnel travaillant dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ils sont encadrés par l'arrêté royal du 22 mars 1969. Bien que ces prescrits légaux demeurent à ce jour spécifiques aux réseaux d'enseignement, ils témoignent d'une volonté d'harmonisation des cadres de régulation des carrières enseignantes – plus tardive dans les réseaux subventionnés – visant à encadrer officiellement la relation entre l'enseignant et son employeur, à savoir le pouvoir organisateur. Les modalités de gestion des carrières étaient auparavant prescrites à un échelon plus local et pouvaient, donc, être à l'origine de disparités importantes entre enseignants travaillant dans des établissements rattachés à un même réseau d'enseignement. En outre, des textes législatifs interréseaux voient également le jour en la matière, et répondent à l'intention d'instauration d'une souplesse dans le système scolaire, lequel permettrait le maintien des réseaux d'enseignement tout en assurant une uniformité des principaux facteurs intervenant dans la régulation de la carrière. Cette intention unificatrice n'efface toutefois pas l'existence d'inégalités de traitement importantes entre les trois catégories de personnel : l'enseignant temporaire, l'enseignant temporaire prioritaire et l'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). En effet, nous pouvons mettre en évidence que ces catégories administratives constituent un continuum statutaire s'étalant de la précarité et la stabilité d'emploi, l'évolution en son sein étant conditionnée par l'acquisition de jours d'ancienneté de fonction au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s).

Les trois sections composant cette étude des données documentaires nous ont permis de dresser les grandes coordonnées de régulation des marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Deux enseignements principaux en ressortent et révèlent une évolution fondée sur deux tendances, lesquelles impactent l'entrée dans la carrière et l'évolution en son sein : d'une part, une fragmentation du groupe professionnel enseignant en de multiples segments évoluant sur des espaces différenciés étant donnée la fonction occupée (enseignant du terrain, chef d'établissement, conseiller

pédagogique, inspecteur, etc.) et, pour les segments propres aux enseignants du terrain, compte tenu du réseau d'enseignement ciblé, de la qualification professionnelle détenue et du statut administratif endossé. D'autre part, une tendance, plus récente et soutenue par les organisations syndicales, à l'unification du groupe professionnel s'exprimant à travers l'élaboration de réformes transversales aux réseaux d'enseignement, s'opérant à un échelon moins local et ayant des répercussions sur la (quasi) totalité du groupe professionnel enseignant.

Cette première étude empirique nous a donc permis de présenter comment le groupe professionnel enseignant et les frontières – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – structurant ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles ont été institués. Ainsi, en exposant la manière par laquelle le groupe enseignant s'est professionnalisé à la suite de l'importance croissante octroyée à la détention de la qualification professionnelle requise, à la fermeture des marchés du travail y relatifs et à l'institution de cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières, l'étude des données documentaires nous permet de poser les jalons analytiques utiles à l'introduction et à la compréhension données quantitatives. Ces dernières nous permettront, ensuite, de mettre en évidence comment la régulation induite par les frontières structurant les marchés du travail des enseignants impacte tant les processus d'entrée dans la carrière enseignante que les parcours professionnels des enseignants débutants.

DEUXIÈME CHAPITRE

Etude quantitative de l'impact de la régulation induite par les frontières structurant les marchés du travail des enseignants sur les parcours professionnels

Introduction

Dans le premier chapitre empirique, nous avons développé une étude de données documentaires basée sur une méthodologie processuelle prenant appui sur l'approche abbottienne des professions. Nous avons détaillé les acteurs, les enjeux ainsi que les mécanismes institutionnels ayant peu à peu charpenté le groupe professionnel relatif aux enseignants professant en Fédération Wallonie-Bruxelles et les frontières structurant les marchés du travail sur lesquels il évolue : le réseau d'enseignement, la qualification professionnelle et le statut administratif.

Nous allons désormais analyser l'impact que peut générer la régulation induite par les trois frontières susmentionnées sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants. Ce deuxième chapitre empirique réside dans une étude de nature quantitative réalisée au départ d'une base de données administrative. Cette dernière traite de l'ensemble du personnel enseignant ayant travaillé au moins un jour dans l'enseignement fondamental ou secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles entre 2005 et 2011. Elle nous permet d'apporter, plus spécifiquement, des éléments de réponse à la seconde question de recherche. A cette fin, nous mobilisons une approche statutaire (Demazière, 2018) des parcours professionnels destinée à identifier les positions occupées par des enseignants débutants et cherchons à identifier les facteurs impactant leurs parcours professionnels. Cette analyse nous permet aussi de catégoriser les marchés du travail des enseignants débutants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles à la lumière des théories des marchés du travail propres aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), aux marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989).

Plus précisément, au sein de la première section, nous nous intéressons à la frontière relative au statut administratif, à travers la variable portant sur les statuts administratifs successivement endossés par les enseignants au fil de leur carrière. Nous soulignons l'existence de processus d'entrée dans la

carrière et de parcours professionnels différenciés sur les marchés du travail des enseignants pouvant être mise en évidence à la lumière de deux indicateurs : les conditions d'entrée dans la carrière et les conditions d'emploi en début de carrière. Ensuite, dans la deuxième section, nous approfondissons les variables propres au niveau d'enseignement, au réseau d'enseignement et à l'espace territorial. Nous analysons leur impact sur l'existence de parcours professionnels différenciés pouvant s'observer sur les marchés du travail des enseignants et ce, à l'aune de trois indicateurs : l'entrée singulière ou multiple dans la carrière, le moment d'entrée dans la carrière et les conditions d'emploi en début de carrière. Par ailleurs, dans le cadre de la troisième section, nous nous focalisons sur la qualification professionnelle sur la base des variables propres à la détention ou non d'un titre pédagogique ainsi qu'à la nature du titre le plus élevé dont l'enseignant est titulaire. Nous mettons en exergue leur influence sur l'existence de parcours professionnels différenciés sur les marchés du travail des enseignants au travers de deux dimensions : le(s) titre(s) académique(s) des enseignants débutants et les conditions d'emploi en début de carrière. Les données nous permettent de mettre en évidence sa centralité tant dans les processus d'entrée dans la carrière que dans l'acquisition d'une stabilité dans la profession. En outre, les données nous permettent également de témoigner du caractère inégalitaire de ces marchés du travail, lesquels offrent des conditions d'emploi plus favorables à certains segments du groupe professionnel, et de leur ouverture à des individus ne satisfaisant pas aux critères de qualification professionnelle requis. Enfin, dans la quatrième section, nous nous concentrons sur les taux de sortie précoce de la profession et les étudions par l'intermédiaire d'analyses univariées, bivariées et multivariées prenant en considération, de manière successive ou simultanée, l'influence de trois catégories de variables : des variables individuelles, des variables liées au contexte du travail et des variables propres aux conditions d'emploi.

Première section. L'entrée dans le métier : une dure lutte pour un emploi stable

1. Introduction

Dans cette première section, nous approfondissons l'impact de la frontière relative au statut administratif, à l'aide de la variable propre aux statuts

administratifs successivement endossés par les enseignants au fil de leur carrière. La section comporte deux sous-sections. Au sein de la première d'entre elles, nous détaillons, par l'analyse du moment d'entrée dans la profession, les conditions d'entrée dans la carrière, et mettons en exergue une double division des marchés du travail s'opérant entre les personnels débutant et chevronné, mais également entre les différentes catégories d'enseignants débutants. Dans le cadre de la seconde sous-section, nous nous intéressons aux conditions d'emploi au travers de la charge de travail prestée et du délai nécessaire à l'obtention du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Les résultats nous permettent de souligner la présence de caractéristiques spécifiques aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) sur les marchés du travail des enseignants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles.

2. Les conditions d'entrée dans la carrière

Sur la base des données, nous pouvons mettre en exergue que les postes ouverts au personnel débutant peuvent être classés en deux catégories : ceux à pourvoir en septembre et ceux se libérant en cours d'année scolaire. A ce titre, contrairement à ce qui pourrait être intuitivement envisagé, la majorité des enseignants débutants n'intègrent pas la profession en début d'année scolaire (mois de septembre). En effet, seuls quatre enseignants débutants sur dix (41,7 %) bénéficient de cette situation favorable, et peuvent être opposés à près du tiers de leurs homologues (31,4 %) enrôlés après le 1^{er} janvier. Quasiment 60 % des enseignants débutants se partagent, dès lors, d'une part, les postes additionnels créés après la rentrée scolaire et, d'autre part, les postes libérés temporairement ou définitivement par les enseignants chevronnés. Ces premiers éléments nous permettent de souligner que les modalités d'insertion en emploi (Mukamurera et al., 2013) ne sont pas identiques pour tous les enseignants débutants.

Plus exactement, au sujet des postes ouverts en septembre, en supposant que toutes les places soient libérées au 1^{er} du mois, en ce compris celles des enseignants nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné), 74.115 postes¹⁸⁵ seraient alors libres en moyenne en 2009-2010 et en 2010-2011, tous types d'enseignement

¹⁸⁵ Equivalents temps plein.

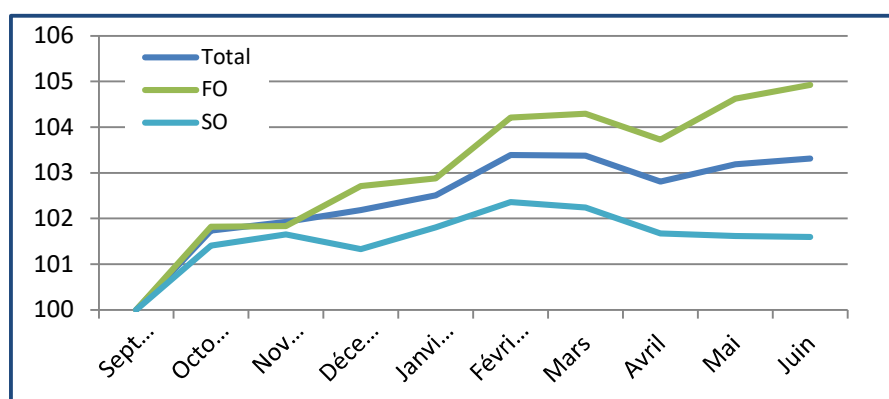
confondus. Une part significative de ces derniers sont cependant automatiquement attribués aux enseignants nommés/engagés à titre définitif, tandis qu'une partie complémentaire est réservée au personnel bénéficiant du statut d'enseignant temporaire prioritaire. Ces deux statuts administratifs regroupent majoritairement des enseignants chevronnés¹⁸⁶, même si certains enseignants débutants s'y rattachent et, inversement, si certains non-débutants n'en relèvent pas. Les données quantitatives disponibles ne nous permettent pas de tenir compte de ces exceptions, limitant la répartition des 74.115 postes en deux groupes : les postes détenus en septembre par le personnel chevronné et ceux occupés à la même date par le personnel débutant. Le premier groupe d'enseignants se partage 85 % des places disponibles en début d'année scolaire. Les cinq cohortes d'enseignants débutants ne peuvent, dès lors, se répartir que les 15 % de places restantes, à savoir 11.195 postes. Ils rassemblent ceux libérés définitivement par les non-débutants tels que les départs à la retraite ou en disposition précédent la pension de retraite (DPPR), les retraits temporaires de la profession ainsi que ceux « remis en jeu » par les enseignants débutants qui étaient en fonction à la fin de l'année scolaire précédente.

A ces postes disponibles au mois de septembre s'ajoutent d'autres places se libérant en cours d'année scolaire. Leur « mise sur le marché » est particulièrement importante pour le personnel temporaire qui constitue la catégorie susceptible de les occuper prioritairement. Celles-ci sont de deux types. Les premières résultent de la croissance du nombre de postes disponibles en cours d'année scolaire. Comme l'indique le graphique 5, le mois présentant le plus grand nombre d'équivalents temps plein occupés est 5 % supérieur à ceux comptabilisés au mois de septembre au sein de l'enseignement fondamental, près de 2 % supérieur dans l'enseignement secondaire, et plus de 3 % supérieur lorsque l'ensemble des types d'enseignement sont pris en considération. A ce titre, au sein de l'enseignement secondaire ordinaire, l'essentiel de cette augmentation se produit entre les mois de septembre et d'octobre. Elle résulte essentiellement du retard pris par les établissements ou par les pouvoirs organisateurs dans l'attribution des places disponibles, notamment au regard de la difficulté qu'éprouvent certains d'entre eux à trouver, dès la rentrée scolaire, des candidats pleinement qualifiés pour occuper tous les postes disponibles (voir

¹⁸⁶ La distinction entre enseignant débutant et enseignant chevronné, de même que la répartition des enseignants débutants au sein des cinq cohortes, sont détaillées dans la partie méthodologique.

étude des données qualitatives). Au-delà du mois d'octobre, la variation du nombre d'équivalents temps plein dans ce niveau d'enseignement est limitée. Cette importante progression entre les mois de septembre et d'octobre est, en outre, également observée dans l'enseignement fondamental ordinaire, niveau au sein duquel la croissance demeure, par ailleurs, élevée au-delà du début de l'année scolaire. Une telle progression continue résulte probablement essentiellement de la croissance du nombre de postes ouverts dans l'enseignement maternel, laquelle est consécutive au dispositif de comptage répété des effectifs d'élèves dont l'entrée en classe d'accueil n'est pas limitée au mois de septembre. Ces processus ont conduit, en fin d'années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, à une moyenne de 1.569 équivalents temps plein supplémentaires dans l'enseignement fondamental ordinaire, 535 au sein de l'enseignement secondaire ordinaire et 349 dans les autres types d'enseignement obligatoire.

Graphique 5 : évolution du nombre d'ETP par mois, selon le type d'enseignement (moyenne des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011)



Les autres postes ouverts en cours d'année scolaire résultent essentiellement du départ définitif ou temporaire d'enseignants non-débutants (pension, maladie, maternité, etc.). Ceux-ci sont, en effet, plus nombreux à « partir » qu'à « rentrer » au-delà du mois de septembre. Jusqu'au mois de mai, ils libèrent ainsi 841 équivalents temps plein à leurs homologues non stabilisés.

Ce processus conduit à la présence de 3.407 équivalents temps plein supplémentaires au mois de mai qu'en septembre. Cet ajout n'est pas négligeable puisqu'il représente 30,4 % des 11.195 équivalents temps plein mis à disposition des enseignants débutants pendant l'année scolaire. La compétition entre membres du personnel débutants est, dès lors, loin d'être

terminée à la rentrée. La partie supérieure du tableau 9 témoigne, à ce titre, qu'en dehors des mois d'avril et de juin, des places additionnelles sont mises à disposition des enseignants débutants durant toute l'année scolaire. Quant à sa partie inférieure, au sein de laquelle les mois sont regroupés par trimestre, elle présente des différences observables entre l'enseignement fondamental ordinaire et l'enseignement secondaire ordinaire. Ainsi, si au sein du premier, l'essentiel des postes mis sur le marché après septembre sont ouverts dans le niveau maternel, dans le second, une plus forte proportion des places créées résulte des flux de sorties des enseignants chevronnés, peu de nouveaux postes étant attribués après le mois d'octobre.

Tableau 9 : moyenne annuelle des postes accessibles aux débutants au cours des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011

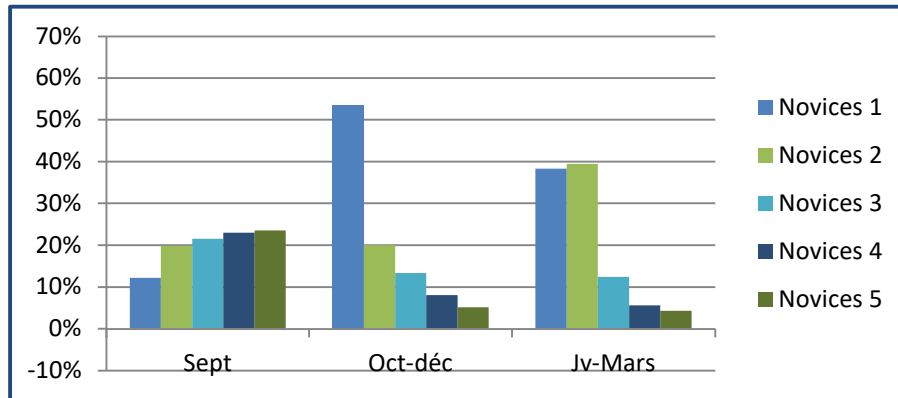
| Mois | Tous types d'enseignement | | | Fondamental ordinaire | | | Secondaire ordinaire | | |
|-------------------|---------------------------|-----------------------------|--------|-----------------------|-----------------------------|-------|----------------------|-----------------------------|-------|
| | Postes nouveaux | Postes libérés par non-déb. | Total | Postes nouveaux | Postes libérés par non-déb. | Total | Postes nouveaux | Postes libérés par non-déb. | Total |
| Septembre | | 11.195 | 11.195 | | 4.087 | 4.087 | | 5.698 | 5.698 |
| Octobre | 1.287 | -93 | 1.194 | 579 | -134 | 445 | 473 | 102 | 575 |
| Novembre | 141 | 229 | 370 | 6 | 159 | 165 | 82 | 86 | 168 |
| Décembre | 189 | 469 | 659 | 279 | 25 | 304 | -108 | 348 | 240 |
| Janvier | 239 | 85 | 323 | 54 | 54 | 107 | 159 | 41 | 200 |
| Février | 658 | 78 | 735 | 422 | -30 | 392 | 187 | 98 | 285 |
| Mars | -14 | 157 | 144 | 29 | 36 | 65 | -41 | 101 | 59 |
| Avril | -416 | -137 | -553 | -183 | 19 | -164 | -189 | -127 | -315 |
| Mai | 278 | 257 | 536 | 286 | 61 | 347 | -20 | 172 | 152 |
| Juin | 91 | -204 | -114 | 97 | -89 | 8 | -8 | -114 | -121 |
| Septembre | 0 | 11.195 | 11.195 | 0 | 4.087 | 4.087 | 0 | 5.698 | 5.698 |
| Oct.-Déc. | 1.617 | 605 | 2.223 | 864 | 50 | 914 | 447 | 536 | 983 |
| Janv.-Mars | 883 | 320 | 1.202 | 505 | 60 | 564 | 305 | 240 | 544 |
| Avril-Juin | -47 | -84 | -131 | 200 | -9 | 191 | -217 | -69 | -284 |

Note de lecture : postes nouveaux = accroissement mensuel du total des ETP ; postes libérés par les non-débutants = diminution mensuelle du nombre d'ETP des non-débutants ; total = somme des deux catégories.

Le graphique 6 met en évidence l'existence d'une attribution différenciée des postes aux cinq cohortes d'enseignants débutants sur la base des places « mises sur le marché » au cours du mois de septembre ainsi que lors des premier et deuxième trimestres de l'année scolaire. En septembre, les cohortes les plus anciennes se voient attribuer la majorité des postes. En effet, tous types d'enseignement confondus, le personnel débutant de première année de noviciat n'acquière que 12,5 % de ceux-ci alors que leurs collègues bénéficiant de cinq années d'expérience en obtiennent près de deux fois plus (23,5 %). Nous expliquons ce report de la précarité professionnelle sur les dernières recrues, au moins partiellement, par deux éléments centraux. D'une part, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières accordent une priorité à l'ancienneté de fonction et favorisent, dès lors, les enseignants se situant au minimum dans leur deuxième année de noviciat, et plus encore ceux d'entre eux bénéficiant du statut d'enseignant temporaire prioritaire ou d'enseignant nommé/engagé à titre définitif. D'autre part, le principe de libre choix de l'école par les familles complexifie la planification des places disponibles compte tenu de l'incertitude relative au nombre d'élèves inscrits au sein de chaque établissement, et génère des recrutements plus tardifs une fois les inscriptions clôturées. Il s'ensuit qu'au cours des mois d'octobre à décembre, la situation s'inverse. Le personnel débutant de première année de noviciat se voit attribuer plus de la moitié de ces places, tous types d'enseignement confondus. En effet, pendant le second trimestre de l'année scolaire, les enseignants débutants de troisième, de quatrième et de cinquième années de noviciat étant, pour la grosse majorité, déjà en poste, près de 80 % des postes sont répartis, de manière plus ou moins égale, entre les membres du personnel débutants de première et de deuxième années de noviciat.

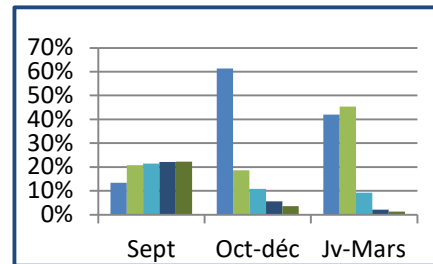
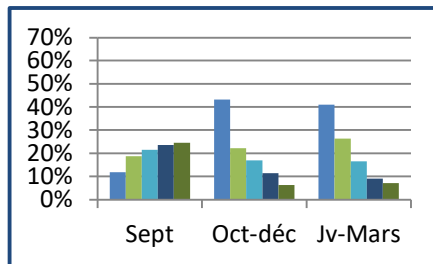
Graphique 6 : répartition des places « mises sur le marché des débutants » entre les cinq cohortes de débutants (moyenne des années 2009-2010 et 2010-2011)

Tous types d'enseignement confondus



Fondamental ordinaire

Secondaire ordinaire



Les tendances décrites s'observent tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire. Le personnel débutant le plus récemment recruté est, ainsi, « dominé » sur le marché du travail du mois de septembre et est, par contre, « dominant » sur les marchés du travail des premier et deuxième trimestres. Or, ce sont les postes mis sur le marché en début d'année scolaire qui présentent le plus de stabilité. Après la rentrée, les places libérées le sont majoritairement pour des courtes durées. Ce mode de régulation a pour conséquence de ne pas permettre à certains enseignants débutants « intérimaires » de persister dans la profession passé ces quelques mois au cours desquels ils ont endossé le rôle de variable d'ajustement utile au fonctionnement des marchés du travail lors d'absences du personnel chevronné.

Au-delà d'une attribution différenciée des postes disponibles entre cohortes d'enseignants débutants, nous pouvons mettre en exergue que l'accès

progressif à ceux-ci s'opère différemment au sein des niveaux fondamental et secondaire ordinaires et ce, pour chacune des trois périodes annuelles identifiées. En septembre, l'avantage des cohortes les plus anciennes est moindre dans l'enseignement fondamental qu'au sein de l'enseignement secondaire : en effet, si, au sein du niveau secondaire, seuls 9 % d'écart s'observent entre les parts de marché des cohortes disposant d'une à cinq années de noviciat et 1,5 % entre celles des cohortes bénéficiant de deux à cinq ans de noviciat, dans le niveau fondamental, ces valeurs sont respectivement égales à 12,7 % et 5,8 %. Cet état de fait signifie que, dans l'enseignement secondaire, le personnel débutant de première et de deuxième années de noviciat est moins pénalisé par rapport à ses aînés professionnels. Par contre, entre les mois d'octobre et de décembre, les écarts entre les plus jeunes recrues et les autres débutants sont nettement plus accentués dans l'enseignement secondaire. Enfin, de janvier à mars, les enseignants débutants de première et de deuxième années de noviciat font quasi-jeu égal dans l'enseignement secondaire, tandis que les cohortes plus chevronnées sont presque absentes ; dans l'enseignement fondamental, par contre, les parts de marchés décroissent régulièrement au fil des années d'ancienneté accumulées.

L'analyse approfondie des conditions d'entrée dans la carrière enseignante nous incite, dès lors, à souligner l'existence d'un système concurrentiel tacite et institué. Les jeunes recrues constituent des variables d'ajustement en compétition pour l'obtention des postes disponibles tout au long de l'année scolaire. Ces derniers prennent le plus souvent la forme de remplacements de courte ou de moyenne durée, et complexifient l'acquisition d'ancienneté de fonction indispensable à l'obtention d'une priorité lors des désignations ultérieures. Or, outre les enjeux qu'elle recouvre en matière de responsabilités professionnelles liées au fait de « faire classe », l'entrée en fonction en cours d'année scolaire fragilise les jeunes recrues car les « cadres » et les « règles » proposées ne sont pas toujours en adéquation avec ceux préalablement établis et familiers des élèves. Lors de remplacements de courte durée, elles n'auront, dès lors, pas l'occasion d'acquérir une connaissance suffisante des élèves leur permettant de réguler adéquatement leurs manières d'être et d'agir, le tout parallèlement à l'assimilation d'une quantité d'informations relatives au fonctionnement de l'établissement (Jelen et Nuytens, 2010).

3. Les conditions d'emploi en début de carrière

A travers le point précédent, nous avons mis en exergue l'existence d'une attribution différenciée des postes disponibles distinguant, d'une part, les enseignants débutants de leurs homologues chevronnés, et, d'autre part, les cinq cohortes de personnel débutant. A ce constat, nous pouvons adosser l'existence d'une insertion en emploi et de conditions de la tâche diversifiées (Mukamurera et al., 2013) se marquant au départ d'une analyse des conditions d'emploi détenues lors des premières années de noviciat à la lumière de la charge de travail prestée et de la rapidité (ou de la lenteur) d'accès à la nomination. Comme nous l'avons exposé dans l'étude des données documentaires, l'obtention du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) est conditionnée par l'accumulation d'ancienneté dans la fonction au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s). De plus, la législation en vigueur prévoit que seuls les membres du personnel prestant au moins un mi-temps en son sein acquièrent un jour d'ancienneté par jour de travail accompli, leurs homologues engagés pour moins d'une demi-charge n'en accumulant que la moitié.

Un approfondissement du temps de travail presté nous permet d'exposer que la proportion d'enseignants travaillant à temps-plein augmente à mesure que l'ancienneté de fonction s'accumule entre la première et la quatrième année de noviciat, et que ce pourcentage se stabilise ensuite aux alentours de 82 %, soit plus de 20 % de plus que les débutants de première année de noviciat. Cet indicateur tend toutefois à sous-estimer la proportion de postes à temps plein un jour donné car il est établi sur une base mensuelle (mai 2011) et considère, dès lors, comme engagé à temps partiel, un enseignant qui, bien qu'ayant un contrat à temps plein, n'a été engagé qu'une partie du mois. Bien que cette pratique ne soit pas la plus fréquente au mois de mai, ce biais peut être réduit en analysant les répartitions des enseignants prestant une charge de travail se rapprochant du temps plein (0,8 à 1 ETP). A ce titre, bien qu'elle présente une ampleur moindre, une distinction subsiste entre les membres du personnel se rattachant aux différentes cohortes de débutants.

Tableau 10 : répartition des enseignants des différentes cohortes selon leur temps de travail durant le mois de mai 2011

| Temps de travail | Débutants (selon l'année de noviciat) | | | | | Non-débutants |
|-------------------|---------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 0,1 | 0,3 % | 0,1 % | 0,1 % | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % |
| 0,2 | 0,9 % | 0,6 % | 0,3 % | 0,3 % | 0,2 % | 0,1 % |
| 0,3 | 1,5 % | 0,7 % | 0,5 % | 0,4 % | 0,4 % | 0,2 % |
| 0,4 | 2,3 % | 1,3 % | 0,8 % | 0,7 % | 0,7 % | 0,3 % |
| 0,5 | 6,4 % | 3,8 % | 2,9 % | 2,4 % | 2,1 % | 3,8 % |
| 0,6 | 4,8 % | 2,7 % | 2,4 % | 1,9 % | 1,5 % | 1,4 % |
| 0,7 | 6,6 % | 4,0 % | 4,0 % | 3,7 % | 3,4 % | 2,8 % |
| 0,8 | 6,9 % | 4,9 % | 4,7 % | 3,7 % | 3,6 % | 5,9 % |
| 0,9 | 10,0 % | 9,1 % | 6,8 % | 5,5 % | 5,0 % | 2,5 % |
| 1,0 | 60,3 % | 72,8 % | 77,5 % | 81,3 % | 83,1 % | 83,0 % |
| De 0,8 à 1 | 77,2 % | 86,8 % | 89,0 % | 90,5 % | 91,7 % | 91,4 % |
| Total | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

Note : Chaque classe de temps de travail est construite sur la base des arrondis. La classe 0,2 intègre par exemple les temps de travail compris entre 0,1500 et 0,2499. Le temps de travail mensuel est la multiplication de la fraction de charge par le nombre de jours prestés.

Si l'acquisition progressive d'un emploi à temps plein ou présentant une charge s'en rapprochant semble relativement aisée, l'obtention du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) est nettement plus complexe. En effet, l'évolution de la proportion d'individus intégrant la catégorie des enseignants nommés/engagés à titre définitif pour tout ou pour partie de leur charge, et donc stabilisés dans la carrière, croît à mesure que l'enseignant acquiert de l'ancienneté de fonction, mais demeure peu élevée. Ainsi, le tableau 11 présente le statut des enseignants et distingue les temporaires de leurs collègues stabilisés (pour tout ou pour partie de leur charge). Il nous permet de mettre en exergue qu'aucun individu ne bénéficie de ce statut privilégié en première et deuxième années de noviciat, et que seule une poignée l'est en troisième année. En quatrième année de noviciat, 15 % obtiennent une nomination (partielle dans un peu plus de la moitié des cas) et en cinquième année, ce statut ne profite qu'à 30 % des enseignants (dont 2/5^e partiellement).

Tableau 11 : statut des enseignants en fonction selon leur année de noviciat (mai 2011, calculs effectués sur la base des ETP)

| | Débutants (selon l'année de noviciat) | | | | | Non-débutants |
|----------------------------|---------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Temporaire | 100,0 % | 100,0 % | 99,7 % | 84,6 % | 69,1 % | 12,0 % |
| Nommé partiellement | 0,0 % | 0,0 % | 0,2 % | 8,1 % | 12,6 % | 5,4 % |
| Nommé | 0,0 % | 0,0 % | 0,1 % | 7,3 % | 18,1 % | 82,3 % |
| Autres | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,2 % | 0,3 % |
| Total | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

Ces éléments ont pour corollaire que près de 70 %¹⁸⁷ du personnel professant dans l'enseignement depuis au moins cinq années ne bénéficient ni du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) pour l'ensemble de leur charge, ni de ce même statut pour une fraction de cette dernière. De plus, parmi les 30,7 % d'enseignants en profitant, certains occupent un emploi non vacant pour une partie de leur charge, lequel exclut toute nomination ou engagement à titre définitif. Nous pouvons supposer que ce double constat d'instabilité persistante s'explique par le fait qu'un nombre de postes non négligeable soit affecté à des membres du personnel absents pour une longue durée (congé pour maladie, congé pour mission, congé politique, congé pour convenance personnelle, etc.), mais officiellement susceptibles de réintégrer la profession au terme de leur congé. Les enseignants les remplaçant doivent, par conséquent, accepter, parfois pendant de nombreuses années, de n'entrevoir aucune perspective de stabilisation ou de n'acquérir ce statut que pour une partie de la charge prestée. Nous pouvons, dès lors, soutenir que le personnel débutant constitue un vivier de flexibilité reflétant un système institué de report de la précarité sur les dernières recrues.

Ce mode de fonctionnement présente des caractéristiques des marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978). En effet, les marchés du travail des enseignants ne s'alimentent hors d'eux-mêmes qu'au niveau le plus bas des pyramides propres à chaque grade (enseignant temporaire) et favorisent la stabilité

¹⁸⁷ Pour l'enseignement secondaire, le rapport portant sur les parcours professionnels des enseignants du secondaire en début de carrière, coordonné par le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2015), montre que 79,2 % des enseignants ne sont pas nommés ni engagés à titre définitif au terme de leurs cinq premières années d'exercice.

professionnelle du personnel ayant acquis le statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné).

4. Conclusion

Cette première section nous permet de souligner l'existence d'un système concurrentiel, tacite et institué, dans le cadre duquel les derniers engagés se voient confier les places demeurant disponibles une fois les postes attribués à leurs homologues (plus) chevronnés. Celles-ci, généralement précaires, prennent le plus souvent la forme de remplacements de courte ou de moyenne durée et complexifient, de manière corollaire, l'acquisition d'ancienneté de fonction indispensable à l'obtention d'une priorité lors des désignations ultérieures. Il s'ensuit que près de 70 % du personnel professant dans l'enseignement depuis au moins cinq années ne bénéficient ni du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) pour l'ensemble de leur charge, ni de ce même statut pour une partie du poste. De plus, parmi les 30,7 % d'enseignants en profitant, certains occupent un emploi non vacant pour une partie de leur charge, lequel exclut toute nomination ou engagement à titre définitif. Ce constat se justifie par le fait qu'un nombre non négligeable de postes est affecté à des enseignants absents pour une longue durée, mais officiellement susceptibles de réintégrer la profession au terme de leur congé. Les enseignants occupant le poste dont ils sont titulaires doivent, par conséquent, accepter, parfois pendant de nombreuses années, de n'entrevoir aucune perspective de stabilisation ou de n'acquérir ce statut que pour une partie de la charge prestée.

Nous pouvons, sur cette base, préciser que les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles ne s'alimentent hors d'eux-mêmes qu'au niveau le plus bas des pyramides propres à chaque grade (enseignant temporaire). Les enseignants débutants constituent, par conséquent, un vivier de flexibilité reflétant un système institué de report de la précarité sur les dernières recrues. Ces modalités de régulation, présentant des caractéristiques des marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978), favorisent la stabilité professionnelle du personnel ayant obtenu le statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Le parcours professionnel préalable à l'obtention de ce

statut administratif n'est cependant pas identique pour tous les enseignants. De multiples segments coexistent, en effet, sur les marchés du travail des enseignants et présentent des conditions d'insertion en emploi ainsi que des conditions de la tâche diversifiées (Mukamurera et al., 2013).

Deuxième section. Des parcours professionnels contrastés en fonction des niveaux d'enseignement, des réseaux d'enseignement et des espaces territoriaux intégrés

1. Introduction

Dans la cadre de la présente section, nous nous intéressons au contexte de travail à la lumière de trois variables : le niveau d'enseignement, le réseau d'enseignement et l'espace territorial (province ou groupe de provinces) intégrés lors de l'entrée dans la carrière. Plus exactement, nous approfondissons leur impact sur les processus d'entrée dans la carrière et parcours professionnels des enseignants par l'intermédiaire de trois indicateurs détaillés dans le cadre de trois sous-sections : l'entrée singulière ou multiple dans la carrière, le moment d'entrée dans la carrière et les conditions d'emploi en début de carrière.

2. L'entrée singulière ou multiple dans la carrière

Comme nous l'avons développé dans la section précédente, l'obtention du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) est conditionnée par l'accumulation d'ancienneté dans la fonction au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s). Ce critère de régulation incite donc le personnel enseignant à concentrer l'ensemble de sa charge de travail dans un unique (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s)¹⁸⁸ et, par conséquent, au sein d'un unique réseau d'enseignement. Ceci étant, nombreuses sont les jeunes recrues devant multiplier les établissements, voire les pouvoirs organisateurs et les réseaux d'enseignement, afin de prester un temps plein ou une charge de travail s'en rapprochant, et de percevoir la rémunération y relative. Les

¹⁸⁸ Tous les établissements organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles sont considérés comme appartenant au même pouvoir organisateur.

données quantitatives nous permettent, à ce titre, de mettre en lumière que les entrées multiples dans la carrière ne sont pas atypiques en début de carrière. En effet, le tableau 12¹⁸⁹ indique que si la quasi-totalité (96,3 %) des enseignants débutants de première année de noviciat fréquente un unique réseau d'enseignement au cours du mois de mai 2011, près de 12 % d'entre eux professent dans plusieurs pouvoirs organisateurs, au risque de ne pas avoir la possibilité de valoriser l'intégralité de l'ancienneté de fonction acquise. De plus, près d'un enseignant sur quatre intégrant la carrière est enrôlé dans plusieurs établissements¹⁹⁰. Ces insertions multiples décroissent à mesure que l'ancienneté de fonction s'accumule, rares étant les membres du personnel chevronnés exerçant dans plusieurs pouvoirs organisateurs.

¹⁸⁹ Les valeurs supérieures à 1 peuvent renvoyer à des entrées multiples simultanées ou successives. L'option retenue d'agrégier toutes les informations d'un mois donné rend impossible la distinction de ces deux cas de figures.

¹⁹⁰ Les données relatives aux établissements sont moins valides que celles relatives aux réseaux d'enseignement et aux pouvoirs organisateurs. Il est, en effet, possible que lorsqu'un enseignant travaille dans un même pouvoir organisateur, ce dernier ne renseigne pas toujours ses entrées multiples ou ses changements d'implantation. A l'inverse, il est possible qu'un enseignant mentionné dans deux établissements preste effectivement dans un seul d'entre eux.

Tableau 12 : répartition des enseignants des différentes cohortes selon le nombre de réseaux d'enseignement, de pouvoirs organisateurs et d'établissements fréquentés en mai 2011

| Nombre réseaux | Débutants (année de noviciat) | | | | | Non-débutants |
|-----------------------|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | 96,3 % | 96,5 % | 97,2 % | 98,0 % | 98,2 % | 99,2 % |
| 2 | 3,6 % | 3,4 % | 2,8 % | 2,0 % | 1,8 % | 0,8 % |
| 3 | 0,1 % | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % |
| Total | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |
| Nombre PO | Débutants (année de noviciat) | | | | | Non-débutants |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | 88,3 % | 89,0 % | 90,8 % | 92,8 % | 92,8 % | 96,1 % |
| 2 | 9,8 % | 9,1 % | 7,8 % | 6,1 % | 6,0 % | 3,3 % |
| 3 | 1,4 % | 1,6 % | 1,1 % | 0,7 % | 0,8 % | 0,5 % |
| 4 et + | 0,5 % | 0,3 % | 0,3 % | 0,4 % | 0,4 % | 0,1 % |
| Total | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |
| Nombre établissements | Débutants (année de noviciat) | | | | | Non-débutants |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | 76,3 % | 76,9 % | 78,8 % | 80,9 % | 80,0 % | 87,4 % |
| 2 | 17,3 % | 16,7 % | 15,8 % | 14,4 % | 14,8 % | 8,9 % |
| 3 | 4,0 % | 4,2 % | 3,4 % | 2,6 % | 3,3 % | 2,1 % |
| 4 | 1,4 % | 1,1 % | 1,0 % | 1,0 % | 0,9 % | 0,8 % |
| 5 et + | 1,0 % | 1,1 % | 1,0 % | 1,1 % | 1,0 % | 0,8 % |
| Total | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

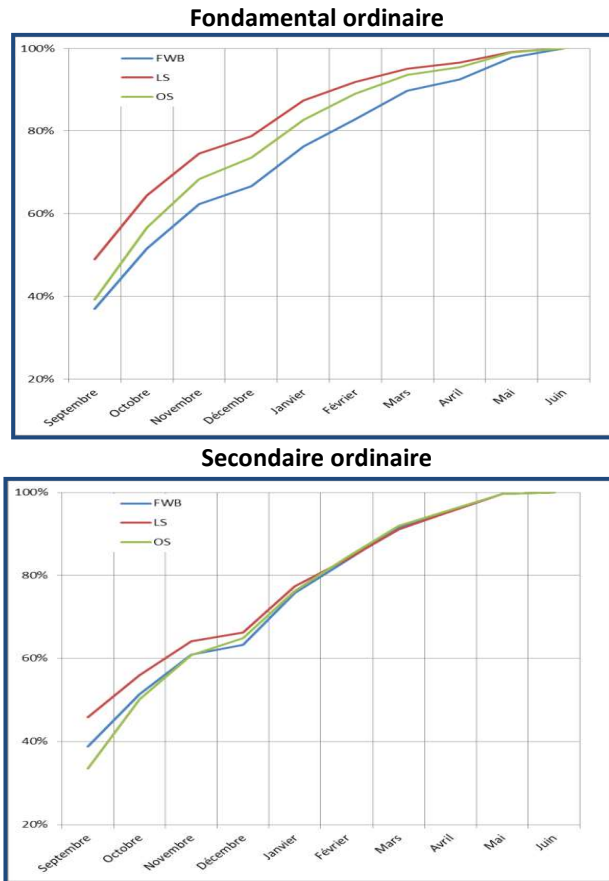
L'analyse du nombre d'organisations scolaires fréquentées au cours d'un unique mois de travail (mai 2011) nous permet de poser un double constat : d'une part, l'existence de conditions d'insertion en emploi (Mukamurera et al., 2013) différenciées entre les enseignants débutants intégrant la carrière, certains d'entre eux concentrant, dès leur entrée en fonction, leur charge de travail dans un seul établissement alors que d'autres multiplient le nombre de pouvoirs organisateurs voire de réseaux d'enseignement intégrés. D'autre part, bien qu'elle décroisse au fil de l'accumulation d'ancienneté, l'existence d'une dualité entre le personnel débutants et le personnel chevronné, la quasi-totalité de ce dernier professant au sein d'un unique pouvoir organisateur.

3. Le moment d'entrée dans la carrière

Dans le cadre de la section précédente, nous avons mis en exergue que plus de la moitié du personnel débutant n'intégrait pas la profession en début d'année scolaire. Les données nous permettent également de mettre en lumière que ce moment d'entrée dans la profession varie selon les niveaux et les types d'enseignement. Plus précisément, si le pourcentage d'enseignants entrant dans la profession en septembre est similaire dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire – ne variant qu'entre 40,3 % et 42,8 % –, ces taux se différencient fortement lorsque l'entrée dans la carrière s'opère plus tardivement. En effet, comme en témoigne le graphique 7, tous réseaux d'enseignement confondus, l'enseignement fondamental ordinaire se distingue de l'enseignement secondaire ordinaire par une entrée en fonction plus rapide des jeunes recrues¹⁹¹ :

¹⁹¹ La différence est, à ce titre, encore plus manifeste lorsque l'enseignement fondamental spécialisé est opposé aux Centre d'Education et de Formation en Alternance (CEFA).

Graphique 7 : pourcentage cumulé d’enseignants débutants selon le mois d’entrée dans la profession et le réseau d’enseignement dans lequel ils débutent leur carrière (cohortes des débutants 2005-2006 à 2010-2011)



Note : ces statistiques ne tiennent compte que des enseignants ayant travaillé exclusivement dans un seul réseau d’enseignement lors de leur premier mois de travail.

Une analyse différenciée des trois réseaux d’enseignement à la lumière du moment d’entrée dans la carrière nous permet, par ailleurs, de mettre en évidence que ces derniers pèsent aussi sur l’existence de parcours professionnels différenciés sur les marchés du travail des enseignants et ce, de manière plus marquée dans l’enseignement fondamental ordinaire. En effet, dans l’enseignement secondaire ordinaire, les différences entre réseaux d’enseignement sont relativement modestes, à l’exception des deux premiers mois de l’année scolaire au cours desquels le pourcentage d’enseignants enrôlés est nettement plus élevé dans le réseau libre subventionné. Par contre, dans l’enseignement fondamental ordinaire, les différences entre réseaux d’enseignement sont davantage persistantes. Le rythme d’entrée du personnel

débutant est nettement plus rapide dans le réseau libre subventionné que dans le réseau officiel subventionné, de même qu'il l'est davantage au sein de ce dernier que dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, jusqu'en décembre, ce sont plus de 12 points qui séparent les établissements des deux réseaux officiels de ceux appartenant au réseau libre subventionné, et des différences persistent jusqu'en avril.

Les données statistiques indiquent donc une entrée en fonction des enseignants débutants systématiquement plus précoce dans le réseau libre subventionné que dans le réseau officiel subventionné, et souvent plus rapide dans ce dernier que dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceci étant, les variables disponibles ne nous permettant pas d'approfondir l'analyse, seules quelques hypothèses peuvent être formulées afin de commenter ce constat : il pourrait s'expliquer par une évolution différente des effectifs d'élèves au sein des trois réseaux d'enseignement (une croissance permettant davantage d'ouvertures de postes relativement stables en septembre), par l'intensité variable des absences temporaires des enseignants chevronnés (une forte intensité étant synonyme de postes ouverts en cours d'année scolaire pour des périodes souvent courtes) ou encore par la variété de cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes entre les différents réseaux d'enseignement.

4. L'impact du niveau d'enseignement, du réseau d'enseignement et de l'espace territorial sur les conditions d'emploi en début de carrière

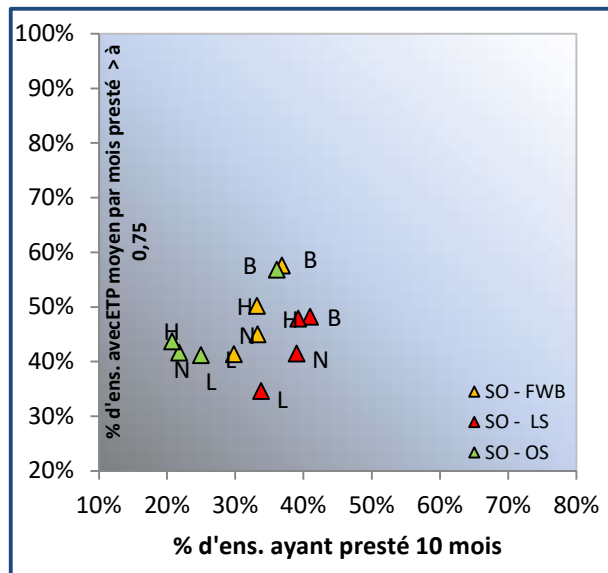
Outre une analyse du moment d'entrée dans la carrière, un approfondissement de l'impact des trois variables – relatives au niveau d'enseignement, au réseau d'enseignement et à l'espace territorial – sur les conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) nous semble riche d'enseignement. Dans ce sens, les conditions d'emploi vécues en début de carrière représentent également un indicateur objectivant l'existence de parcours professionnels différenciés se côtoyant sur les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour ce faire, en leur sein sont distingués les deux niveaux d'enseignement, les trois réseaux d'enseignement et quatre provinces ou ensemble de provinces¹⁹². En outre, pour chacun des vingt-quatre contextes

¹⁹² Les provinces de Brabant wallon, de Namur et de Luxembourg, situées sur l'axe de la Nationale 4, dont les profils sont assez similaires, ont été regroupées.

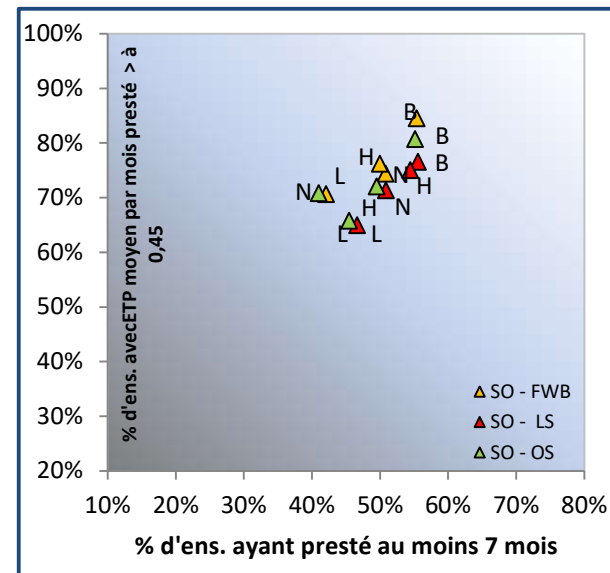
du travail identifiés (deux niveaux * trois réseaux * quatre ensembles territoriaux), les conditions d'emploi des enseignants en début de carrière sont caractérisées au départ de deux dimensions principales : l'équivalent temps plein moyen par mois presté et le nombre de mois de présence.

Secondaire ordinaire

Seuils stricts (ETP supérieur à 0,75 et 10 mois prestés)



Seuils moins stricts (ETP supérieur à 0,45 et 7 mois prestés)



Le premier constat que nous pouvons mettre en exergue par le graphique 8 est que la corrélation entre les deux dimensions relatives aux conditions d'emploi en début de carrière n'est que partielle et ce, de manière plus marquée au sein du niveau secondaire : une charge de travail s'approchant du temps plein n'est pas nécessairement synonyme d'un emploi tout au long de l'année scolaire. De plus, la dispersion du nuage de points étant moindre lorsque les seuils les moins exigeants sont retenus (graphiques de droite) signifie que les indicateurs construits avec les seuils plus exigeants (graphiques de gauche) permettent de discriminer davantage les contextes de travail. Aussi, bien que quelques modifications de positions s'observent çà et là, la comparaison des graphiques de gauche et de droite met en évidence que le positionnement des points les uns par rapport aux autres n'est pas bouleversé. Compte-tenu de ces constats et pour la pédagogie du commentaire, nous n'analyserons que les graphiques construits avec les seuils les plus exigeants (graphiques de gauche).

A ce titre, la comparaison des niveaux d'enseignement nous permet de souligner à la fois que la corrélation entre la charge de travail prestée et le nombre de mois d'activité est moindre dans l'enseignement secondaire et que l'ampleur des variations y est nettement moins importante. Ces éléments mettent en lumière qu'une dualité s'observe plus nettement au sein de l'enseignement fondamental, lequel héberge à la fois les contextes du travail les plus favorables et les plus défavorables. Par ailleurs, au sein des deux niveaux d'enseignement, chacun des graphiques nous permet de distinguer les dimensions composant les réseaux d'enseignement (sur la base des couleurs) et les espaces territoriaux (sur la base des lettres). Ainsi, pour les deux indicateurs de conditions d'emploi retenus, les différences entre provinces dans un même réseau d'enseignement apparaissent plus significatives que celles se manifestant entre les réseaux d'enseignement au sein d'un même espace territorial. Ce résultat, bien que plus ostensible dans l'enseignement fondamental, s'observe aussi dans l'enseignement secondaire. Au sein des deux niveaux d'enseignement, Bruxelles constitue le territoire le plus favorable aux enseignants débutants, tandis que Liège semble représenter la province la plus défavorable (à l'exception du réseau officiel subventionné). A ce titre, la dernière ligne du tableau 13 résume les quatre graphiques susdécrits et témoigne d'un même ordonnancement des espaces territoriaux lorsque les niveaux et les réseaux d'enseignement sont contrôlés : Bruxelles, Hainaut, Brabant Wallon-Namur-Luxembourg et Liège. Ce dernier n'est perturbé que dans l'enseignement fondamental du réseau de la Fédération

Wallonie-Bruxelles, mais l'effectif d'enseignants y est plus faible¹⁹³ et est, dès lors, propice à une moindre stabilité des mesures.

Tableau 13 : moyenne des classements des divers contextes du travail et ensembles de contextes par rapport aux quatre indicateurs de condition d'emploi durant la première année de noviciat (cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

| Niveau | Réseau | Bruxelles | Hainaut | Liège | BW-Namur-Lux |
|---|--------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Pour chacun des contextes | | | | | |
| FO | FWB | 8 | 5 | 11 | 10 |
| | OS | 2 | 7 | 12 | 5 |
| | LS | 1 | 3 | 9 | 4 |
| SO | FWB | 1 | 5 | 9 | 7 |
| | OS | 2 | 9 | 12 | 9 |
| | LS | 3 | 4 | 8 | 6 |
| Pour divers ensembles de contextes | | | | | |
| FWB (FO et SO) | | 4,50 | 5,00 | 10,00 | 8,50 |
| OS (FO et SO) | | 2,00 | 8,00 | 12,00 | 7,00 |
| LS (FO et SO) | | 2,00 | 3,50 | 8,50 | 5,00 |
| Ensemble | | 2,83 | 5,50 | 10,17 | 6,83 |

Mode de calcul : il est attribué à chacun des contextes du travail son rang obtenu pour chacun des quatre indicateurs retenus. Ces quatre rangs sont additionnés, puis, au sein de chaque niveau d'enseignement, les douze contextes sont classés en fonction de ce score global. Il est attribué la valeur 1 au premier classé et ainsi de suite jusqu'à 12. Ces rangs figurent dans la partie supérieure du tableau. La partie inférieure du tableau présente la moyenne de ces rangs pour un réseau d'enseignement donné.

Nous pouvons également observer des conditions d'emploi variées au départ d'une analyse fondée sur les réseaux d'enseignement, mais les différences sont de moindre ampleur que celles identifiées en étudiant les espaces territoriaux. Il apparaît, ainsi, que le réseau libre subventionné est, à niveau d'enseignement et à province constants, toujours le plus favorable aux enseignants débutants, à l'exception de l'enseignement secondaire bruxellois. Les résultats mettent, par ailleurs, en exergue qu'au sein du niveau secondaire, le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles leur est systématiquement plus favorable que son homologue officiel subventionné.

¹⁹³ Aux alentours de 2.700 ETP enseignants en 2013-2014 (ETNIC, 2014).

Nous pouvons avancer plusieurs hypothèses afin d'apporter des éléments de réponse aux différences de conditions d'emploi en début de carrière s'observant entre niveaux d'enseignement, entre réseaux d'enseignement et entre espaces territoriaux, et mettant en évidence la coexistence de segments multiples sur les marchés du travail des enseignants professant en Belgique francophone. La première supposition est d'ordre démographique. En effet, le processus d'accès à la carrière du personnel débutant peut être affecté par la croissance ou par la décroissance des effectifs enseignants dans un contexte de travail donné. Ainsi, les postes auxquels les nouvelles recrues peuvent prétendre sont de deux ordres : ceux laissés durablement libres (postes vacants) et ceux disponibles pour une période limitée (contrats de remplacement). Les premiers résultent essentiellement de trois processus, pouvant varier selon les contextes, à savoir le nombre de départs à la pension, en disposition précédant la pension de retraite (DPPR) ou de décès, le nombre de postes réinvestis par les pouvoirs publics indépendamment de la croissance des effectifs d'élèves, et le nombre de postes créés ou supprimés à la suite de la croissance ou du déclin des effectifs d'élèves. Plus ces postes « stables » sont nombreux, plus il est probable que les indicateurs relatifs à l'équivalent temps plein presté et au nombre de mois prestés dans la profession au cours de la première année de noviciat soient élevés. A cette première supposition peuvent s'adjoindre trois hypothèses supplémentaires. La première se rattache aux modalités de comptage des élèves, et à leurs répercussions sur l'ouverture de postes. L'enseignement maternel est spécifique à ce sujet étant donné que les jeunes élèves peuvent débiter leur scolarité en cours d'année scolaire. Cette disposition légale est à l'origine du recrutement institutionnalisé de nouvelles recrues tout au long de l'année scolaire et, corollairement, d'une réduction du nombre de mois de travail prestés la première année de noviciat pour cette catégorie de personnel. La deuxième hypothèse est liée aux différences existant entre les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes propres aux trois réseaux d'enseignement et ce, particulièrement en matière de gestion des règles de priorité. En effet, un mode de fonctionnement plus rigide, préservant strictement le respect des ordres de priorité ou établissant des classements laissant moins de latitude aux acteurs chargés des opérations de gestion des carrières, devrait globalement être défavorable aux enseignants débutants dans la mesure où il est davantage favorable à des réaffectations en cours d'année scolaire et, par conséquent, à l'interruption du contrat du personnel bénéficiant d'une ancienneté de fonction moindre. Enfin, la troisième hypothèse fait référence à la variété d'entités régulatrices des membres du personnel. Si dans les établissements

organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, les enseignants dépendent d'un unique pouvoir organisateur, dans les deux réseaux subventionnés, les pouvoirs organisateurs sont multiples et morcelés. L'impact de ce facteur est, cependant, difficile à évaluer de par, d'une part, le rôle joué par les instances supra pouvoir organisateur dans la gestion des carrières enseignantes (à l'échelon zonal ou interzonal) et, d'autre part, la taille très variable des pouvoirs organisateurs et ce, surtout au sein du réseau officiel subventionné.

Les données statistiques disponibles ne nous permettent toutefois pas de vérifier les différentes hypothèses formulées. Elles ne fournissent qu'une réponse partielle à la première d'entre elles, à savoir l'évolution des effectifs enseignants. Plus précisément, elles n'apportent pas d'information relative au rythme d'entrée à la pension ou en disposition précédant la pension de retraite (DPPR) et se limitent à documenter la progression du nombre absolu d'équivalents temps plein dans chacun des contextes de travail, laquelle reflète la croissance des effectifs enseignants liée tant à l'augmentation du nombre d'élèves qu'à l'investissement additionnel des pouvoirs publics dans un contexte spécifique, à démographie constante. Or, l'évolution démographique est contrastée selon les trois contextes identifiés. Elle l'est, dans un premier temps, entre les niveaux d'enseignement. Ainsi, entre mai 2005 et mai 2011, les équivalents temps plein enseignants décroissent de 0,4 % dans l'enseignement secondaire ordinaire alors qu'ils augmentent de 5 % dans l'enseignement fondamental ordinaire, sous l'effet d'un double processus de croissance des effectifs d'élèves et de réinvestissement des pouvoirs subsidiaires en matière de taux d'encadrement¹⁹⁴. En outre, à niveau d'enseignement et à province constants, des différences de croissance s'observent aussi entre réseaux d'enseignement, bien que les écarts soient de moindre ampleur. A ce titre, comme l'indique le tableau 14, à l'exception de l'enseignement fondamental du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles en raison des biais liés à ses effectifs faibles, celles-ci sont plus importantes dans le Hainaut, avec un avantage pour le réseau libre subventionné. Au sein de l'enseignement secondaire, abstraction faite de Bruxelles, le réseau libre subventionné connaît systématiquement une croissance plus significative (ou une décroissance de moindre ampleur) que le réseau officiel subventionné,

¹⁹⁴ Entre mai 2006 et mai 2011, le nombre total d'ETP en fonction est passé de 74.113 à 76.330, soit une augmentation de 3 %. Plus de 70 % de cette croissance concerne l'enseignement fondamental ordinaire qui, dans la même période, a vu passer ce nombre d'ETP de 31.730 à 33.334, soit une croissance de 5 %.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

tandis que ce dernier supplante, sur tout le territoire, le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Tableau 14 : indice de croissance du nombre d'ETP enseignants dans les divers contextes entre mai 2005 et mai 2011

| Niveau | Réseau | Bruxelles | Hainaut | Liège | Namur-BW-Lux |
|--------|--------|-----------|---------|-------|--------------|
| FO | FWB | 121,0 | 97,6 | 109,8 | 95,2 |
| | OS | 109,6 | 103,8 | 102,1 | 105,3 |
| | LS | 108,5 | 107,1 | 102,9 | 104,1 |
| SO | FWB | 103,3 | 94,1 | 94,8 | 97,9 |
| | OS | 102,6 | 100,1 | 95,0 | 98,4 |
| | LS | 102,8 | 100,2 | 99,1 | 101,2 |

Note. Ne sont pris en compte que les membres du personnel qui sont exclusivement enseignants ce mois-là et qui ne sont que dans un seul niveau d'enseignement et une seule province.

Ceci étant, si l'existence de variations en termes de croissance d'effectifs enseignants (pour certaines significatives) selon les contextes de travail est avérée, le tableau 15 précise que cet indicateur démographique est corrélé aux deux indicateurs caractérisant les conditions d'emploi du personnel débutant lors de sa première année de noviciat. Les taux de corrélation sont relativement élevés, en ce qui concerne tant la charge de travail prestée que le nombre de mois de présence dans la profession au cours de la première année de noviciat. La valeur la plus basse du taux de corrélation est, ainsi, égale à 0,456 et la plus haute à 0,949.

Tableau 15 : indices de corrélation entre l'évolution du nombre d'ETP et quatre indicateurs de conditions d'emploi des enseignants débutants durant leur première année de noviciat

| | Seuils stricts | | Seuils moins stricts | |
|--------------|---------------------------|------------------------|---------------------------|------------------------|
| | ETP moyen par mois presté | Nombre de mois prestés | ETP moyen par mois presté | Nombre de mois prestés |
| Tous niveaux | 0,528 | 0,687 | 0,762 | 0,855 |
| FO | 0,949 | 0,781 | 0,855 | 0,666 |
| SO | 0,456 | 0,489 | 0,556 | 0,703 |

Note : compte non tenu du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le fondamental.

L'analyse des contextes de travail identifiés nous permet, dès lors, de mettre à nouveau en exergue l'existence de parcours professionnels différenciés sur les marchés du travail des enseignants. Il peut, en effet, être exposé et ce, de manière plus marquée dans l'enseignement fondamental, que les conditions d'emploi des jeunes recrues varient sensiblement en fonction des espaces territoriaux et, dans une moindre mesure, selon des réseaux d'enseignement. A ce titre, les dernières recrues constituent un vivier de flexibilité sensible aux fluctuations démographiques s'opérant sur les marchés du travail. Ainsi, tant la charge de travail prestée que le nombre de mois d'activité augmentent dans le cadre d'une croissance des effectifs d'élèves et d'un investissement budgétaire en matière de taux d'encadrement. Cette composante n'apporte toutefois qu'une explication partielle de la variabilité des conditions d'emploi s'observant entre les différents contextes de travail, leur appréhension exhaustive requérant l'examen d'indicateurs supplémentaires, tels que les rythmes d'entrées à la pension ou en disposition précédant la pension de retraite (DPPR), mais indisponibles au sein des bases de données exploitées.

5. Conclusion

L'étude de l'impact des variables relatives au réseau d'enseignement, au niveau d'enseignement et à l'espace territorial (province ou groupe de provinces) a été réalisée à la lumière de trois indicateurs nous permettant de souligner l'existence de processus d'entrée dans la carrière et de parcours professionnels différenciés sur les marchés du travail : l'entrée dans la carrière singulière ou multiple, le moment d'entrée dans la carrière et les conditions d'emploi en début de carrière.

Plus exactement, l'analyse nous permet de confirmer la mise en lumière, dans la section précédente, d'un report de la précarité professionnelle sur les dernières recrues, en soulignant que près d'un enseignant sur six professe dans plusieurs pouvoirs organisateurs lors de son entrée dans la profession. Cet état de fait complexifie les possibilités d'évolution professionnelle à court, voire à moyen terme, puisque la régulation en vigueur prévoit que l'accumulation d'ancienneté de fonction s'opère au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s), et conditionne l'accès au statut d'enseignant temporaire prioritaire et, par la suite, d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). En outre, le nombre de jours d'ancienneté maximal pouvant être acquis au cours de la première année de noviciat est d'autant plus important que l'entrée dans

la carrière s'effectue dès l'entame de l'année scolaire. A ce titre, une analyse plus approfondie de la variable propre au réseau d'enseignement nous permet de préciser que l'entrée en fonction des enseignants débutants est systématiquement plus précoce dans le réseau libre subventionné qu'au sein du réseau officiel subventionné, et est, aussi, souvent plus rapide dans ce dernier qu'au sein du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Un élément d'explication pouvant être avancé réside dans la taille du pouvoir organisateur et dans la (dé)centralisation des modalités de gestion du personnel, un pouvoir organisateur de (plus) petite taille et une gestion décentralisée du personnel enseignant facilitant la planification des recrutements de par une proximité plus importante entre ce dernier et sa hiérarchie. Ceci étant, les analyses nous permettent de souligner que le réseau d'enseignement ne présente qu'un impact limité sur les conditions d'emploi mesurées au travers de la charge de travail prestée et du nombre de mois d'activité lors de la première année de noviciat. En effet, l'espace territorial affecte davantage les premières et ce, plus significativement dans le niveau fondamental. Elles sont, à ce titre, fortement influencées par les fluctuations démographiques de l'effectif d'élèves ainsi que par l'investissement budgétaire en matière de taux d'encadrement, lesquels sont à l'origine de la création ou de la suppression d'emplois. Dès lors, dans l'enseignement fondamental, le niveau maternel est sensible aux modalités de comptage des élèves, ces derniers pouvant débiter leur scolarité en cours d'année. Cette disposition engendre le recrutement institutionnalisé de nouveaux enseignants tout au long de l'année scolaire et, corollairement, une réduction du nombre de mois de travail prestés la première année de noviciat pour une part non négligeable de cette catégorie de personnel.

A l'instar de la section relative aux conditions d'entrée dans le métier, une approche par le contexte de travail nous permet de mettre en évidence deux enseignements principaux : d'une part, la coexistence de multiples segments sur les marchés du travail des enseignants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles sur la base desquels les conditions d'insertion en emploi et de condition de la tâche (Mukamurera et al., 2013) varient significativement. D'autre part, la présence d'un cadre législatif à l'origine d'un report de la précarité professionnelle sur les dernières recrues, lesquelles constituent un vivier de flexibilité sensible aux fluctuations démographiques s'opérant sur les marchés du travail.

Troisième section. Des parcours professionnels contrastés en fonction des qualifications professionnelles détenues

1. Introduction

Dans le cadre de la présente section, nous nous intéressons à la frontière propre à la qualification professionnelle, au départ des variables relatives à la détention ou non d'un titre pédagogique ainsi qu'à la nature du diplôme le plus élevé dont l'enseignant est titulaire. Nous approfondissons, plus précisément, leur impact sur les parcours professionnels s'observant sur les marchés du travail des enseignants et ce, par l'intermédiaire de deux indicateurs développés à travers trois sous-sections. Le premier indicateur nous permet d'analyser la proportion de détenteurs d'un titre pédagogique au fil de l'acquisition d'ancienneté. Quant au deuxième indicateur, il nous permet de préciser l'impact de la qualification professionnelle sur les conditions d'emploi. Nous pouvons, sur cette base, souligner que malgré l'assouplissement de la frontière propre au titre requis sous couvert de l'argument de pénurie, les marchés du travail des enseignants professant en Fédération Wallonie-Bruxelles continuent à présenter des caractéristiques des marchés du travail professionnels (Marsden, 1989) et ce, plus encore depuis l'entrée en vigueur du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire.

2. Le(s) titre(s) détenu(s) par les enseignants débutants

La base de données portant sur la population enseignante comporte une variable renseignant sur le(s) titre(s) détenu(s) par chaque enseignant. Ceci étant, comme nous l'avons détaillé dans la partie méthodologique, cette dernière souffre de quelques limites liées au pourcentage de données manquantes (7,4 %) plus élevé que pour les autres variables et à sa non-historicisation. Toutefois, les enseignements qu'elle apporte étant particulièrement éclairants pour analyser les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, cet indicateur a été mobilisé, tout en considérant les possibilités de biais. Ainsi, nous avons construit deux variables synthétiques au départ de la variable non standardisée d'origine. La première précise si l'enseignant est détenteur (ou non) d'un titre pédagogique (deux modalités : oui/non) et la seconde indique la nature du titre académique

le plus élevé (sept modalités : instituteur maternel, instituteur primaire, agrégation de l'enseignement secondaire inférieur-AESI, agrégation de l'enseignement secondaire supérieur-AESS, supérieur non pédagogique, secondaire non pédagogique et autre).

Comme nous l'avons développé dans le cadre de l'étude des données documentaires, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières en vigueur conditionnent tant l'accès à la profession que l'évolution en son sein à la possession du titre requis pour la fonction à pourvoir. La qualification professionnelle détenue constitue, dès lors, un critère central déterminant le processus d'appariement. Elle est, de plus, générale et transférable, ce qui confère aux marchés du travail des enseignants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles des caractéristiques se rattachant aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989).

Ceci étant, les données statistiques nous permettent de mettre en exergue que la proportion de détenteurs d'un titre pédagogique est nettement plus faible parmi les enseignants débutants que parmi leurs collègues plus chevronnés. Dans ce sens, le tableau 16 souligne qu'alors que près de 85 % du personnel non débutant est détenteur d'un titre pédagogique, selon les cohortes observées, ce pourcentage oscille entre 63,5 et 75,4 % pour le personnel débutant, et est plus faible pour les cohortes les plus récentes dans le métier (les enseignants entrés en 2009-2010 ou en 2010-2011). Ce constat ne doit toutefois pas être interprété comme le reflet d'une évolution des caractéristiques académiques du corps enseignant, mais comme l'écho d'un double mécanisme. D'une part, un assouplissement de la frontière propre à la qualification professionnelle, généralement justifié par un déficit de candidats pleinement qualifiés, et favorisant un processus de diplomation en début de carrière d'individus non titulaires du titre requis lors de leur entrée en fonction. D'autre part, un processus de sortie de carrière qui, comme nous le mettrons en lumière dans les prochaines pages, affecte davantage les non-diplômés pédagogiques que les autres enseignants. Cet état de fait engendre la présence d'un pourcentage non négligeable de ces premiers dans les cohortes de débutants et leur absence au sein des cohortes plus expérimentées. A ces éléments s'ajoute un biais lié à la non-historisation de la variable propre au diplôme et tendant à gommer le fait que certains enseignants chevronnés ont probablement également obtenu la qualification professionnelle requise une fois en poste.

Tableau 16 : proportion de détenteurs d'un titre pédagogique dans les différentes cohortes de débutants et de non-débutants (tous les enseignants présents au moins un jour entre janvier 2005 et juin 2011)

| Année d'entrée des enseignants débutants | | | | | | Non-débutants |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|
| 2010-2011 | 2009-2010 | 2008-2009 | 2007-2008 | 2006-2007 | 2005-2006 | |
| 63,5 % | 65,1 % | 72,7 % | 75,7 % | 74,1 % | 75,4 % | 84,7 % |

Note : Pour les cohortes de débutants, tous les enseignants sont pris en compte, y compris ceux qui ont arrêté pendant les cinq premières années de noviciat. Ce n'est pas le cas des non-débutants puisqu'il n'est pas tenu compte de ceux ayant arrêté avant le 1^{er} janvier 2005.

Une analyse croisant la possession (ou non) d'un titre pédagogique avec la nature du diplôme le plus élevé (tableau 17) nous permet de confirmer l'existence d'une ouverture des marchés du travail des enseignants destinée à pourvoir l'ensemble des postes disponibles. Ainsi, pour près d'un quart des enseignants débutants, le titre le plus élevé provient du supérieur non pédagogique. Toutefois, parmi ceux-ci, environ un cinquième disposent également d'un titre pédagogique, soit parce qu'ils ont acquis un titre supplémentaire de nature pédagogique, soit parce qu'ils avaient effectué une formation pédagogique avant d'entamer une formation non pédagogique dans une institution d'enseignement supérieur délivrant un grade de niveau plus élevé. Viennent, ensuite, les trois catégories de diplômes délivrées par l'enseignement supérieur pédagogique de type court (instituteur maternel, instituteur primaire et régent ou agrégé de l'enseignement secondaire inférieur-AESI). Enfin, les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) ou les titulaires d'un master à finalité didactique obtenu au terme d'un enseignement universitaire ou supérieur de type long sont, quant à eux, nettement moins nombreux.

Tableau 17 : répartition des enseignants débutants selon qu'ils détiennent ou non un titre pédagogique et selon le niveau de diplôme le plus élevé (cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

| Diplôme | Sans titre pédagogique | Avec titre pédagogique | Total | % |
|----------------------------|------------------------|------------------------|---------------|----------------|
| Instituteur maternel | | 3.052 | 3.052 | 10,5 % |
| Instituteur primaire | | 6.093 | 6.093 | 21,0 % |
| AESI | | 4.966 | 4.966 | 17,1 % |
| AESS | | 2.732 | 2.732 | 9,4 % |
| Supérieur non pédagogique | 5.487 | 1.333 | 6.820 | 23,5 % |
| Secondaire non pédagogique | 2.085 | 782 | 2.867 | 9,9 % |
| Autre | 261 | 179 | 440 | 1,6 % |
| Total | 7.833 | 19.137 | 29.079 | 100,0 % |

En outre, comme observé en analysant le caractère pédagogique ou non du titre, le tableau 18 dévoile une rupture dans la distribution des diplômes entre les cohortes d'enseignants entrés en 2009-2010 et 2010-2011 et celles de leurs homologues ayant intégré le métier précédemment. A la décroissance des diplômes du supérieur non pédagogique fait écho la (moindre) croissance des quatre diplômes du supérieur pédagogique, avec, probablement, la même double explication.

Tableau 18 : catégories de débutants et de non-débutants en fonction du niveau de diplôme le plus élevé

| Diplôme | 2010-2011 | 2009-2010 | 2008-2009 | 2007-2008 | 2006-2007 | Total débutants | Non-débutants |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| Instituteur maternel | 11,3 % | 11,4 % | 12,5 % | 11,9 % | 10,7 % | 11,6 % | 14,1 % |
| Instituteur primaire | 19,9 % | 20,5 % | 23,1 % | 24,6 % | 24,0 % | 22,4 % | 26,3 % |
| AESI | 18,5 % | 18,4 % | 19,1 % | 18,8 % | 17,9 % | 18,5 % | 26,3 % |
| AESS | 8,5 % | 7,6 % | 10,1 % | 10,8 % | 11,7 % | 9,7 % | 15,5 % |
| Supérieur non pédagogique | 28,7 % | 29,7 % | 23,2 % | 22,0 % | 23,5 % | 25,4 % | 10,1 % |
| Secondaire non pédagogique | 11,0 % | 10,9 % | 10,5 % | 10,5 % | 10,6 % | 10,7 % | 6,4 % |
| Autre | 2,1 % | 1,5 % | 1,5 % | 1,4 % | 1,6 % | 1,7 % | 1,3 % |
| Total | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

3. L'impact de la qualification professionnelle sur les conditions d'emploi en début de carrière

Dans le point précédent, nous avons mis en exergue l'existence de qualifications professionnelles diversifiées parmi les enseignants : ces différences s'observent entre les enseignants débutants et leurs homologues chevronnés, ainsi qu'entre les différentes cohortes de personnel débutant. A celles-ci peut s'adjoindre une différenciation se marquant au départ d'une analyse des conditions d'emploi en début de carrière dont bénéficient les membres du personnel appartenant à une même cohorte de noviciat ou détenant la même nature de diplôme. A l'instar de la deuxième section, nous les évaluons par l'intermédiaire de la charge de travail prestée et du nombre de mois d'activité au cours de la première année de noviciat. A ce titre, outre l'impact des données académiques propres au diplôme, celui expliqué par les données socio-démographiques relatives au genre (deux modalités : homme/femme) et à l'âge (quatre modalités : 18-24 ans ; 25-29 ans ; 30-39 ans ; 40 ans et plus) de l'enseignant est instructif. Pour ce faire, afin de focaliser le propos sur les résultats les plus significatifs, nous avons décidé de cibler quelques contextes du travail particuliers en termes d'espace territorial et de niveau d'enseignement, et non d'opérer une analyse multivariée transversale à l'ensemble de ces derniers. Ce choix se justifie de manière objective par le fait que ces deux dimensions contextuelles jouent prioritairement, et que les trois facteurs individuels s'expriment, éventuellement de manière variable, au sein de ce cadre. Les données disponibles ne nous permettent effectivement pas de poser un discours pertinent présentant la variation de l'impact des variables individuelles selon les contextes. Ainsi, elles n'apportent pas d'information quant à une expression différenciée des caractéristiques individuelles dans des contextes en contraction démographique ou dans des espaces territoriaux en expansion démographique. De même, elles ne démontrent pas si des variations entre contextes peuvent être attribuées à l'existence de cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes propres à chaque réseau d'enseignement ou à des morphologies variées de pouvoirs organisateurs.

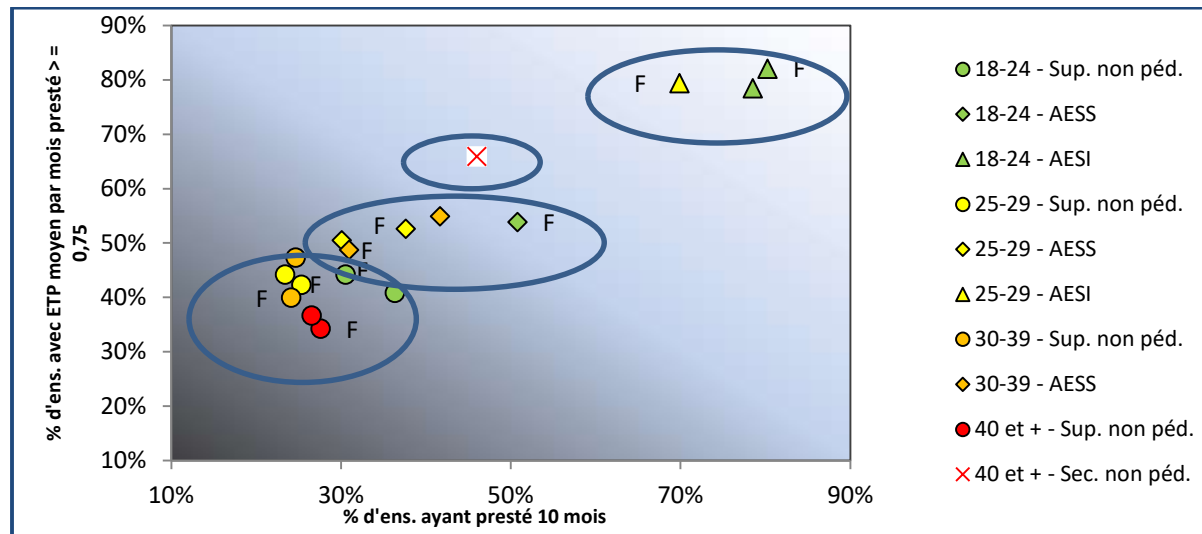
Nous avons, dès lors, ciblé trois contextes de travail : l'enseignement secondaire ordinaire bruxellois, l'enseignement secondaire ordinaire liégeois, et l'enseignement fondamental ordinaire bruxellois. De plus, au sein de chacun des trois contextes retenus, seuls les enseignants présentant les conditions d'emploi les plus favorables (un équivalent temps plein moyen par

mois presté supérieur à 0,75 et dix mois d'activité au cours de la première année de noviciat) et ont été étudiés. Sur la base de ce choix méthodologique, ceux-ci ont ensuite été regroupés en fonction de leurs profils, combinant les trois variables individuelles relatives au genre, à la classe d'âge ainsi qu'à la nature du diplôme le plus élevé¹⁹⁵. Les analyses statistiques conduisent aux trois graphiques suivants (la forme des pictogrammes se rattache à la nature du diplôme, tandis que la couleur renvoie aux classes d'âge et la lettre se rapporte au genre) :

¹⁹⁵ Des groupes ainsi constitués, seuls ceux comptabilisant au moins cinquante individus au total des six cohortes (ou trente individus dans l'enseignement fondamental) ont été conservés.

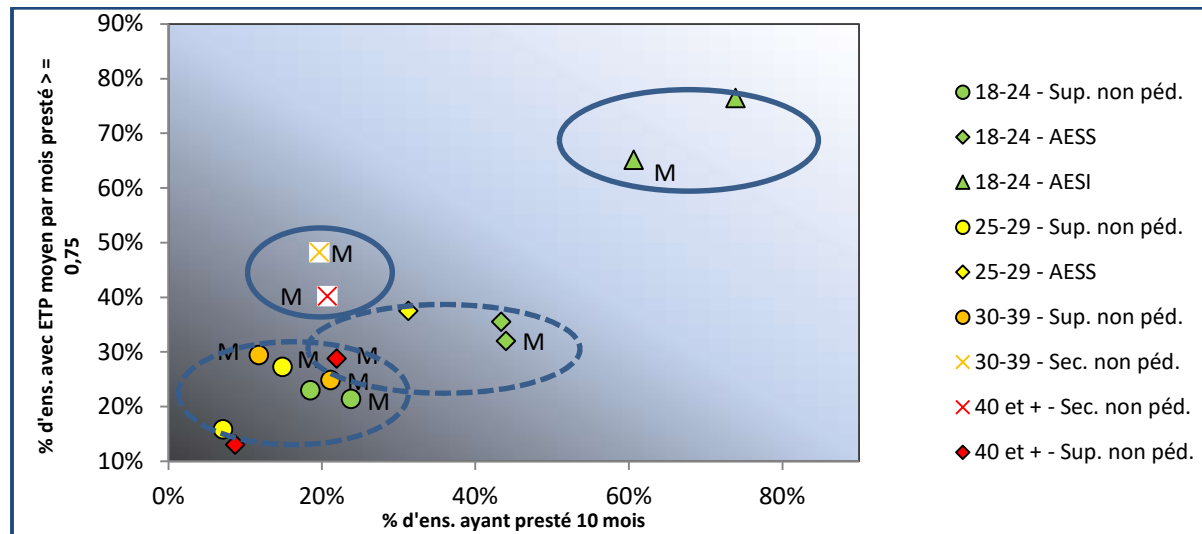
Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

Graphique 9 : comparaison des parcours professionnels de première année des différentes catégories d'enseignants du secondaire ordinaire bruxellois (cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



Note. Le graphique ne répertorie que les catégories comptant au moins cinquante enseignants au total des six cohortes. F = femmes

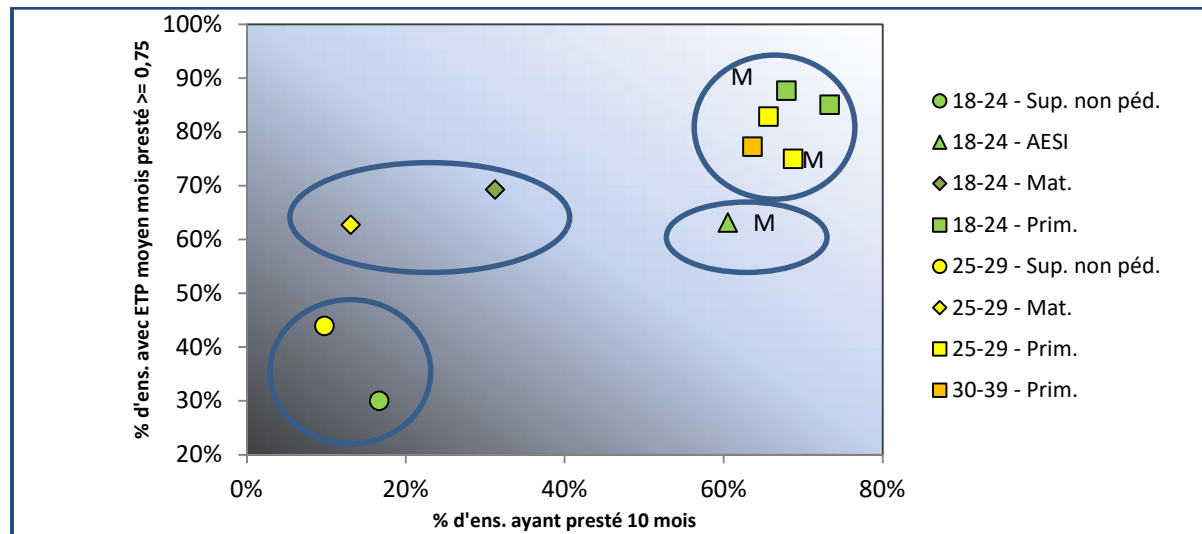
Graphique 10 : comparaison des parcours professionnels de première année des différentes catégories d'enseignants du secondaire ordinaire liégeois (cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



Note. Le graphique ne répertorie que les catégories comptant au moins cinquante enseignants au total des six cohortes. M = hommes.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

Graphique 11 : comparaison des parcours professionnels de première année des différentes catégories d'enseignants du fondamental ordinaire bruxellois (cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



Note. Le graphique ne répertorie que les catégories comptant au moins trente enseignants au total des six cohortes. M = hommes.

Le premier constat que nous pouvons mettre en exergue est que la qualification professionnelle constitue le facteur individuel expliquant le plus significativement l'existence de parcours professionnels différenciés sur les marchés du travail à la lumière des conditions d'emploi offertes au personnel débutant. Ainsi, au sein de l'enseignement secondaire, tant à Bruxelles qu'à Liège, les régents ou les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) représentent, incontestablement, la catégorie d'enseignants bénéficiant des conditions d'emploi les plus avantageuses. A l'inverse, les diplômés du supérieur non pédagogiques constituent le personnel débutant subissant les conditions professionnelles les plus défavorables. Les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et les titulaires d'un master à finalité didactique, de même que les détenteurs d'un titre non pédagogique de niveau secondaire, occupent, quant à eux, des positions intermédiaires, mais néanmoins plus proches de celle tenues par les diplômés du supérieur non pédagogique. Dans l'enseignement fondamental bruxellois, les instituteurs primaires profitent des positions les plus favorables. Ceux-ci présentent, par ailleurs, un équivalent temps plein moyen plus élevé que celui des régents ou des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), mais ne se différencient pas de cette catégorie en termes de nombre de mois prestés au cours de la première année de noviciat. En outre, les conditions d'emploi des diplômés du maternel sont plus précaires lorsque ce dernier indicateur est évalué, phénomène s'expliquant, à tout le moins partiellement, par l'engagement d'enseignants tout au long de l'année scolaire tel que nous l'avons détaillé dans les sections précédentes. Les titulaires d'un diplôme du supérieur non pédagogique évoluent, quant à eux, sur les segments de marchés du travail les plus précaires. Ces éléments nous permettent donc de mettre en exergue que l'ouverture de la profession à des individus ne répondant pas aux exigences requises en matière de qualification professionnelle est souvent synonyme de précarité professionnelle, cette catégorie d'enseignants étant généralement recrutée dans la cadre de remplacements temporaires et sous couvert de l'argument de pénurie. De plus, si l'accès à la nomination/ à l'engagement à titre définitif lui était accessible jusqu'à l'entrée en vigueur du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire, ce statut administratif est désormais réservé aux titulaires d'un titre pédagogique.

La comparaison des contextes géographiques relatifs à l'enseignement secondaire (Bruxelles et Liège) nous conduit à poser l'hypothèse selon laquelle les espaces territoriaux n'affectent pas significativement les positions

relatives des diverses catégories de diplômes, mais peuvent présenter une influence à la marge. Ainsi, par exemple, les trois catégories de diplômes les moins bien positionnées se différencient plus nettement de la plus avantageuse d'entre elles à Liège qu'à Bruxelles. Ce constat est, au moins partiellement, lié au contexte de croissance démographique à Bruxelles, lequel facilite l'évolution professionnelle du personnel débutant dans le métier, et, plus encore, les catégories d'enseignants traditionnellement les moins bien positionnées. De plus, comme nous l'avons développé précédemment, de par la non-historicisation de la variable relative au diplôme, une partie des enseignants non-détenteurs d'un titre pédagogique lors de leur entrée en fonction se trouvent comptabilisés parmi les diplômés pédagogiques.

Un approfondissement des variables propres au genre et à l'âge nous permet de mettre en évidence que si la seconde impacte les parcours professionnels s'observant sur les marchés du travail à la lumière de l'analyse des conditions d'emploi, le genre ne constitue pas un facteur explicatif principal compte tenu des données disponibles. La comparaison des positions occupées par les groupes féminins et masculins partageant les mêmes caractéristiques d'âge et de diplôme nous permet, en effet, de souligner des écarts de faible intensité, et ne poursuivant pas toujours la même direction. De plus, le risque de biais interprétatif n'est pas négligeable car certains effectifs enseignants sont limités. Il s'agit, par exemple, des effectifs masculins professant dans l'enseignement maternel et des effectifs féminins dispensant des cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire qualifiant. L'âge présente, quant à lui, un impact plus significatif et constant mettant en lumière que la classe d'âge propre aux 18-24 ans, et, dès lors, aux enseignants ayant, pour la plupart, intégré la profession au terme d'une formation de niveau secondaire ou supérieur de type court, présente les conditions d'emploi les plus favorables.

4. Conclusion

Nous avons effectué une analyse de l'influence de la qualification professionnelle sur les parcours professionnels s'observant sur les marchés du travail des enseignants en Belgique francophone à l'aune de deux indicateurs : les titres détenus par les enseignants débutants et les conditions d'emploi en début de carrière.

Plus précisément, l'étude des titres détenus par les enseignants débutants nous incite à faire l'hypothèse de l'existence d'un processus de diplomation en début de carrière, la proportion de titulaires d'un titre pédagogique étant nettement plus faible chez les enseignants débutants que parmi leurs collègues chevronnés. Ce constat peut, au moins en partie, être apparenté au développement, depuis quelques décennies, d'un discours de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail, lequel justifie leur ouverture à des individus n'ayant pas été préparés à l'exercice de la profession. Ceci étant, la primauté à la détention du diplôme requis lors du processus d'appariement continue à prévaloir – et s'accroît même depuis l'entrée en vigueur du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire –, ces marchés du travail présentant des caractéristiques des marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). En effet, les données nous permettent de mettre en exergue qu'à Liège et à Bruxelles, les diplômés du supérieur non pédagogique héritent des conditions d'emploi les plus précaires, les plus avantageuses étant attribuées aux diplômés de l'enseignement supérieur de type court. L'argument selon lequel certaines catégories d'enseignants peinent à être recrutées est, par conséquent, à l'origine d'une évolution de la morphologie des marchés du travail enseignant mais, également, d'une précarité professionnelle accentuée de ces individus appelés à enseigner sans disposer de titre pédagogique.

L'étude de la qualification professionnelle nous permet donc de confirmer et d'apporter des précisions aux conclusions mises en exergue dans le cadre des deux sections précédentes. En effet, de multiples segments coexistent sur les marchés du travail des enseignants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles et conduisent à des conditions d'insertion en emploi ainsi qu'à des conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) diversifiées. Parallèlement, la précarité professionnelle se voit reportée sur le personnel le plus récemment recruté, qui constitue une variable d'ajustement. Cette caractéristique peut également être adossée aux d'individus ne disposant pas de formation pédagogique et souvent enrôlés sous couvert d'un argument de pénurie. En effet, plus encore que leurs collègues débutants titulaires d'un titre pédagogique, cette catégorie d'enseignants constitue un vivier de flexibilité permettant de pallier les absences temporaires du personnel plus expérimenté.

Quatrième section. Des risques d'attrition professionnelle contrastés en fonction des qualifications professionnelles détenues et des conditions d'emploi vécues

1. Introduction

A travers cette quatrième section, nous cherchons à appréhender l'impact sur les risques de sorties précoces de la profession, d'une part, de la diversité de processus d'entrée dans la carrière et de parcours professionnels se côtoyant sur les marchés du travail et, d'autre part, du report de la précarité professionnelle sur les enseignants débutants. En effet, l'analyse de l'attrition des enseignants débutants a fait l'objet de recherches internationales plus ou moins récentes (Borman et Dowling, 2008 ; Geiger et Pivovarora, 2018 ; Ingersoll, 2002 ; Ryan et al., 2017). Il en ressort, le plus souvent, que les taux de sortie de la profession sont (très) élevés au cours des premières années de noviciat et qu'ils sont notamment liés au diplôme des enseignants et aux caractéristiques des établissements dans lesquels ils travaillent. Ainsi, nous débutons la section par des analyses univariées et bivariées mettant en évidence l'impact de variables individuelles ainsi que de variables liées au contexte du travail et aux conditions d'emploi sur les risques de sortie du métier. Nous poursuivons la section par l'étude de l'influence conjointe de ces variables sur ces mêmes risques. A ce titre, au regard des différences importantes observées entre l'enseignement fondamental (préscolaire et primaire) et l'enseignement secondaire, les analyses sont réalisées séparément pour chacun de ces deux niveaux d'enseignement.

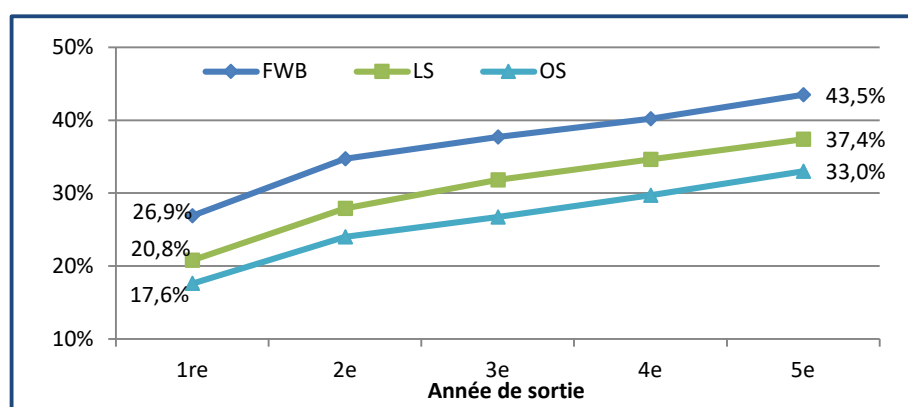
2. Analyse univariée et bivariée des risques de sortie de la profession

2.1 L'impact du contexte du travail

Au sujet du contexte du travail, les données statistiques disponibles nous permettent d'approfondir l'incidence du réseau d'enseignement fréquenté au cours de la première année de noviciat sur les taux de sortie du métier. Elles nous permettent de mettre en exergue que les enseignants exerçant au sein du réseau officiel subventionné sont les plus stables avec 17,6 % et 33 % de départs au cours respectivement de la première et des cinq premières années

de noviciat. Le réseau libre subventionné présente, quant à lui, des taux cumulés de sortie légèrement plus élevés au cours de la période d'observation. En effet, 20,8 % des enseignants y professant ne sont plus présents au terme de leur première année et 37,4 % ont quitté la profession avant d'avoir atteint leur sixième année de noviciat. Au sein du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ces taux cumulés de départ pendant la première et les cinq premières années de noviciat sont nettement plus élevés et atteignent, respectivement, 26,9 % et 43,5 %.

Graphique 12 : taux cumulés de sortie selon le réseau d'enseignement



Ces variations de taux cumulés de sortie mises en exergue entre les différents réseaux d'enseignement doivent toutefois être relativisées. Les variables propres au niveau et au réseau d'enseignement étant corrélées (par exemple, le réseau libre subventionné est nettement plus présent dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement fondamental alors que le réseau officiel subventionné est plus représenté dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire), elles nous incitent à analyser si ces variations entre les trois réseaux d'enseignement persistent une fois le niveau d'enseignement contrôlé ou si elles sont la conséquence de la surreprésentation de l'un d'entre eux au sein d'un réseau d'enseignement.

Le tableau 19 indique que, lorsque le niveau d'enseignement est contrôlé, la plupart des différences entre réseaux d'enseignement disparaissent presque intégralement. Dans l'enseignement secondaire, les taux de sortie sont presque identiques sur l'ensemble de la période d'observation, avec cependant des probabilités légèrement inférieures quand l'enseignant a effectué sa première année de noviciat dans le réseau libre subventionné. Au sein de l'enseignement fondamental, les enseignants débutants professant dans les

réseaux libre et officiel subventionnés proposent des conditions d'emploi en début de carrière similaires. Par contre, le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles se distingue fortement de ses homologues en témoignant de taux cumulés de départ nettement supérieurs.

Tableau 19 : taux cumulés de sortie selon le niveau et le réseau d'enseignement

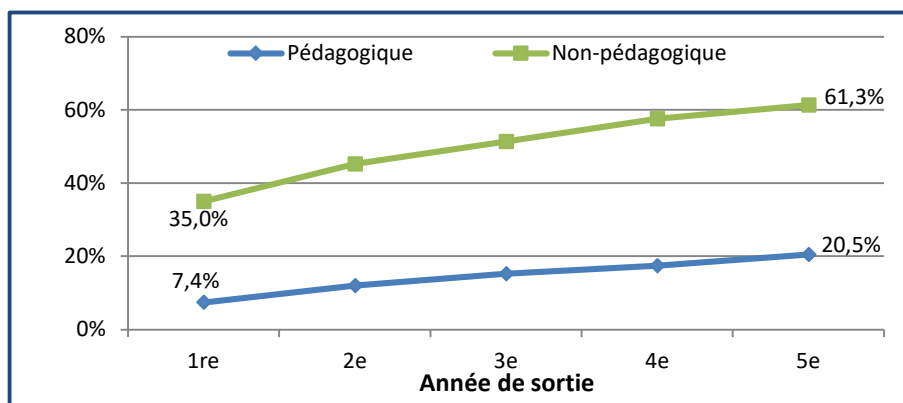
| Niveau | Réseau | 1re année | 2e année | 3e année | 4e année | 5e année |
|---------------------------|--------|-----------|----------|----------|----------|----------|
| Fondamental (FO + FS) | FWB | 22,7 % | 28,4 % | 31,1 % | 31,3 % | 34,5 % |
| | LS | 9,8 % | 14,9 % | 17,6 % | 21,1 % | 23,9 % |
| | OS | 11,4 % | 16,6 % | 19,4 % | 21,7 % | 24,8 % |
| Secondaire (SO + SS + SC) | FWB | 28,4 % | 36,7 % | 39,9 % | 43,0 % | 46,0 % |
| | LS | 26,0 % | 34,0 % | 38,2 % | 40,7 % | 43,5 % |
| | OS | 27,6 % | 35,5 % | 38,4 % | 42,5 % | 45,9 % |

Les données statistiques nous permettent donc de mettre en exergue que le réseau d'enseignement fréquenté lors de la première année de noviciat ne présente pas un impact important sur les taux de sortie de la profession en début de carrière, à l'exception d'un départ plus massif des instituteurs ayant intégré le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceci étant, comme nous l'avons mentionné précédemment, ce constat doit être nuancé de par le biais que peut engendrer l'effectif restreint d'enseignants dans l'enseignement fondamental encadré par ce réseau d'enseignement.

2.2 L'impact de la qualification professionnelle

En ce qui concerne la qualification professionnelle détenue, la littérature scientifique (Boe et al., 1997 ; Falch et Strom, 2005) met en évidence que les conditions d'emploi plus précaires que subissent une part non négligeable des enseignants ne disposant pas de titre pédagogique n'est pas sans impact sur les taux de sortie de la profession. En effet, comme l'indique le graphique 13, les enseignants titulaires d'un titre pédagogique présentent des taux cumulés de sortie nettement moins élevés que leurs collègues n'ayant pas reçu de formation pédagogique préalable à leur entrée dans la profession.

Graphique 13 : taux cumulés de sortie selon le caractère pédagogique ou non pédagogique du diplôme

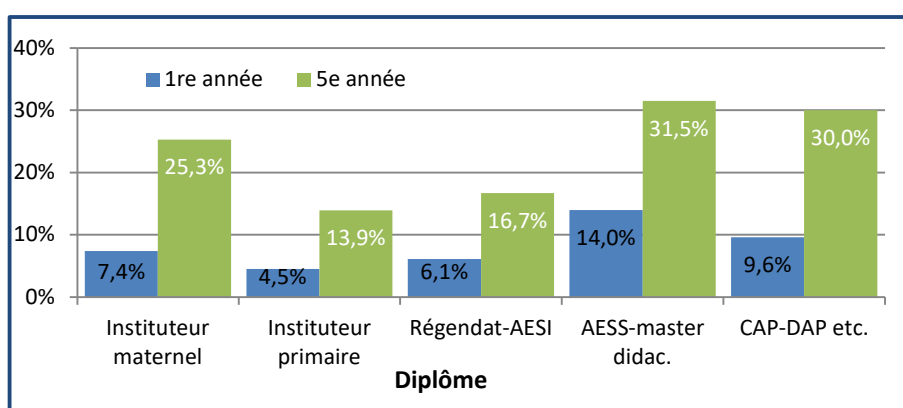


Cette distinction sur la base de la possession ou non d'un titre pédagogique se marque tout au long de la période d'observation. En effet, si seuls 7,4 % des individus titulaires d'un diplôme à caractère pédagogique ne sont plus présents à la fin de la première année de noviciat, cette probabilité de sortie est cinq fois plus élevée (35 %) parmi les enseignants débutants ne détenant pas de titre pédagogique. De même, au terme des cinq premières années, plus de 60 % des individus non titulaires d'un titre pédagogique ont quitté la profession, alors que ces départs précoces concernent à peine 20 % des enseignants disposant d'un titre pédagogique. De plus, le personnel débutant n'ayant pas de titre pédagogique est proportionnellement plus nombreux à s'être retiré du métier au cours de la première année : parmi les enseignants ayant suivi une formation pédagogique, seuls un tiers des départs survenus au cours des cinq premières années de noviciat se sont produits la première année, alors que plus de la moitié des sortants non titulaires d'un titre pédagogique avait déjà quitté la profession au terme de celle-ci. Ce constat est d'autant plus interpellant que les individus n'ayant pas bénéficié d'une formation pédagogique antérieure à l'intégration du métier représentent plus d'un quart des enseignants débutants exerçant au sein d'un établissement situé en Fédération Wallonie-Bruxelles, bien qu'une probable surévaluation des écarts apparaisse entre les deux groupes de débutants de par la non-historicisation de la variable propre au diplôme (voir partie méthodologique et section précédente).

En outre, une étude plus approfondie des titulaires d'un titre pédagogique nous permet d'exposer que des différences notoires se marquent également au sein de ce groupe. Comme le souligne le graphique 14, de manière générale, le personnel débutant ayant obtenu un diplôme délivré par l'enseignement

supérieur de type court est le plus stable. Les instituteurs primaires et les régents ou les agrégés de l'enseignement secondaire Inférieur (AESI) sont environ 5 % à être sortis du métier au cours de la première année et 15 % endéans les cinq premières années de noviciat. Leurs collègues détenteurs d'un diplôme d'instituteur maternel sont, quant à eux, plus instables sur le moyen terme. En effet, s'ils ne sont que 7,4 % à ne plus être présents dans la profession au terme de leur première année, un quart d'entre eux est parti après cinq années de noviciat. Par ailleurs, ces taux cumulés de sortie sont nettement plus élevés parmi les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et les titulaires d'un master à finalité didactique. Ces derniers sont 14 % et 31,5 % à être sortis du métier après respectivement un et cinq ans d'exercice. Ces taux peuvent s'expliquer par les conditions d'emploi moins avantageuses que nous avons exposées dans la section précédente, mais également par une employabilité plus importante des diplômés de niveau universitaire dans d'autres secteurs d'activité professionnelle. Finalement, les données nous permettent également d'étudier le comportement des titulaires d'un certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP), d'un diplôme d'aptitude pédagogique (DAP), d'un certificat d'aptitude à l'enseignement des arts plastiques (CAEAP) ou d'un certificat de cours normaux techniques moyens (CNTM). Les enseignants qui composent la catégorie présentent des taux cumulés de départ relativement similaires à ceux des titulaires d'un AESS ou d'un master à finalité didactique, avec 9,6 % de sortants au cours de la première année et 30 % au terme des cinq premières années de noviciat.

Graphique 14 : taux cumulés de sortie des principales catégories de diplômés pédagogiques



3. Analyse multivariée des risques de sortie de la profession

3.1 Les risques de sortie dans l'enseignement fondamental

Afin d'approfondir l'analyse et compte tenu des relations pouvant exister entre les variables, nous avons réalisé une analyse intégrant simultanément les facteurs préalablement étudiés. Ainsi, s'agissant de prédire la probabilité d'occurrence d'un événement (la sortie du métier) plutôt que celle d'un autre événement (la permanence dans la profession), les données sont analysées par l'intermédiaire de régressions logistiques et du calcul d'odds ratios (OR). Aussi, étant donné que la recherche porte sur l'ensemble de la population, et non sur un échantillon, l'évaluation de la significativité statistique des résultats obtenus (calculée à l'aide de la p-valeur) n'est pas requise. Enfin, eu égard au risque important de sortie au cours de la première année de noviciat, pour chacun des niveaux d'enseignement retenus, nous avons calculé deux modèles : un premier modèle prédit le risque de sortie de la profession lors de la première année de noviciat et un second modèle pronostique ce même risque entre la deuxième et la cinquième année. Ce second modèle n'inclut donc pas les enseignants qui ont quitté le métier en cours de première année et ne porte que sur les deux cohortes nous permettant de mener une analyse sur cinq années (cohorte 2005-2006 et cohorte 2006-2007). Pour chacun des modèles, trois variables relatives aux individus (le diplôme, le genre et l'âge), une variable relative au contexte du travail (province) et deux variables relatives aux conditions d'emploi lors de la première année de noviciat (nombre de mois de prestations et temps de travail moyen sur les mois prestés)¹⁹⁶ sont étudiées.

¹⁹⁶ La variable relative au statut socio-économique des établissements a été initialement introduite dans les modèles. Ceci étant, elle était pratiquement indépendante des taux de sortie et engendrait la perte d'un nombre élevé d'individus pour cause de données manquantes. Elle a, dès lors, été retirée des modèles. Nous pouvons toutefois noter que ce résultat peut, à première vue, paraître surprenant et contrasté par rapport à la littérature internationale (Guarino et al., 2006 ; Hanushek et al., 2004). Il mériterait des analyses supplémentaires mais un premier élément d'interprétation peut être esquissé. Il nécessite de prendre en compte les modes de régulation des systèmes éducatifs en Belgique francophone et, par contraste, dans d'autres régions du monde. Ainsi, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le système éducatif est historiquement très décentralisé (Dupriez et Maroy, 2003) et, comme

Le tableau 20 porte sur l'enseignement fondamental. Au sein du premier modèle se penchant sur les risques de sorties du métier au cours de la première année, l'analyse de la variable relative au diplôme dont l'enseignant est titulaire nous permet de préciser qu'une unique modalité se distingue significativement des instituteurs primaires, en présentant un risque de sortie quatre fois plus élevé (OR = 4,05) : la catégorie intitulée « Autres » regroupant des individus aux formations hétéroclites recrutés dans des contextes locaux de pénurie.

exposé dans le chapitre portant sur l'étude des données documentaires, le recours à un curriculum « national », à des standards et à des épreuves externes standardisées est récent. La notion de responsabilisation (*accountability*) des établissements ne fait effectivement qu'émerger et n'est aucunement comparable aux dispositifs de responsabilisation à enjeux élevés caractérisant, par exemple, plusieurs Etats américains (Carnoy et Loeb, 2002). Cet univers décentralisé, où la pression sur les performances des élèves et des écoles, bien que croissante, demeure modérée, constitue un environnement propice au déploiement d'une variété de manières de penser et d'assumer les projets éducatifs des établissements (Ball et Maroy, 2009 ; Dupriez et Cornet, 2005). Dans ce contexte, nous pouvons postuler qu'une multitude d'identités professionnelles trouvent à s'épanouir dans une diversité d'établissements. Dès lors, travailler dans un contexte socialement précaire peut représenter un choix positif pour certains enseignants, de la même manière que d'autres auraient une préférence pour des établissements plus favorisés sur le plan scolaire et/ou socio-économique. En effet, travailler en milieu plus défavorisé permet peut-être de développer une conception du métier où les dimensions relationnelles et sociales prennent plus de place que dans des établissements socio-culturellement plus favorisés, où les enjeux en termes d'apprentissage dominent.

Tableau 20 : analyse multivariée des risques de sortie pour les niveaux maternel et primaire

| | Sorties la 1 ^{ère} année (4 cohortes, N = 6.908) | | Sorties entre la 2 ^e et la 5 ^e année (2 cohortes, N = 3.174) | |
|---|--|--------------|--|--------------|
| | N | Odd Ratio | N | Odd Ratio |
| Variabiles individuelles | | | | |
| Diplôme (référence = instituteur primaire) | 3.901 | | 1.899 | |
| Instituteur maternel | 1.933 | 0,93 | 844 | 1,59 |
| Régents et AESI | 517 | 1,22 | 219 | 0,96 |
| Autres | 557 | 4,05 | 212 | 2,13 |
| Sexe (référence = femme) | 6.005 | | 2.770 | |
| Homme | 903 | 1,06 | 404 | 1,54 |
| Age (référence = 18-24 ans) | 5.347 | | 2.515 | |
| 25-29 ans | 991 | 1,27 | 408 | 1,29 |
| 30-65 ans | 570 | 0,86 | 251 | 1,20 |
| Variable liée au contexte (entrée) | | | | |
| Province (référence = Hainaut) | 1.847 | | 853 | |
| Brabant Wallon-Namur- Luxembourg | 1.848 | 1,29 | 831 | 1,45 |
| Bruxelles | 1.770 | 1,02 | 817 | 1,00 |
| Liège | 1.443 | 0,75 | 673 | 1,22 |
| Variabiles liées aux conditions d'emploi (1^{ère} année) | | | | |
| ETP (référence = temps plein) | 1.260 | | 618 | |
| 0,71 à 0,90 ETP | 2.000 | 1,41 | 947 | 0,78 |
| 0,41 à 0,70 ETP | 2.511 | 1,66 | 1.180 | 1,18 |
| 0 à 0,40 ETP | 1.137 | 2,95 | 429 | 1,68 |
| Nombre de mois (référence = 10 mois) | 2.661 | | 1.326 | |
| 8 ou 9 mois | 1.683 | 0,94 | 841 | 1,07 |
| Entre 4 et 7 mois | 1.741 | 2,75 | 742 | 1,89 |
| Maximum 3 mois | 823 | 8,49 | 265 | 2,88 |
| R² de Nagelkerke | | 0,256 | | 0,106 |

Ce résultat doit toutefois être quelque peu relativisé dans la mesure où cette modalité « Autres » se limite à 557 individus dans le premier modèle (8 % de la population) et à 212 individus dans le second modèle (6,7 % de la population). En outre, les hommes quittent la profession un peu plus souvent que les femmes, mais cette différence est modérée (OR = 1,06). De même, les

différences entre les groupes d'âge sont réduites et, sous contrôle des autres variables prises en compte dans ce modèle, il apparaît que les débutants de plus de 30 ans sont désormais les moins prompts à quitter le métier au cours de la première année de noviciat (OR = 0,86). Les différences en termes de contexte sont également de faible ampleur. De manière un peu surprenante, la province de Liège apparaît comme étant la zone géographique aux risques de sortie de la profession les plus bas (OR = 0,75). Nous pouvons supposer que ce constat s'explique par le fait que l'analyse multivariée contrôle les conditions d'emploi de la première année, lesquelles sont les plus défavorables au sein de cet espace territorial. A ce titre, les trois provinces plus « rurales », et caractérisées par des taux de chômage plus faibles, conservent des risques de sortie du métier plus élevés (OR = 1,29). Enfin, le résultat majeur de ce premier modèle réside dans la relation entre les conditions d'emploi et le risque de sortie du métier durant la première année de noviciat. Les jeunes recrues qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein durant leurs premiers mois d'activité ont, ainsi, un risque près de trois fois plus élevé (OR = 2,95) que leurs homologues ayant presté un temps plein au cours de la même période. Par ailleurs, la variable relative au « nombre de mois de travail » présente également une influence considérable en affichant un risque de sortie 8,5 fois plus élevé (OR = 8,49) pour les enseignants ayant professé au maximum trois mois par rapport à ceux ayant travaillé toute l'année scolaire.

Le second modèle nous permet de souligner la relation entre les mêmes variables prédictrices et la probabilité de quitter le métier entre la deuxième et la cinquième année de noviciat incluse. La valeur du R² de Nagelkerke, lequel rend compte du pouvoir explicatif du modèle, passe de 0,256 à 0,106. Cet élément signifie que les variables retenues sont nettement moins associées au risque de quitter le métier entre la deuxième et la cinquième année qu'à celui de sortir de la profession au cours de la première année. Ceci étant, à l'instar du premier modèle, les variables et les modalités qui se distinguent sont les diplômés « Autres » (OR = 2,13) et les enseignants dont les conditions d'emploi sont les plus défavorables lors de la première année. En effet, ceux d'entre eux qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein au cours de leurs premiers mois d'activité ont encore un risque de sortie plus élevé entre les deuxième et cinquième années, de même que leurs collègues ayant débuté leur carrière en prestant moins de trois mois lors de leur première année (OR = 1,68 et OR = 2,88, respectivement). Ces résultats attirent l'attention sur l'influence que revêtent tant la qualification professionnelle

détenue que les conditions d'emploi vécues lors de la première année de noviciat sur le risque d'attrition professionnelle lors de la première année, mais, également, quoique de manière plus modeste, sur les départs de la profession plus tardifs.

3.2 Les risques de sortie dans l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement secondaire, le pattern général de résultats est semblable à celui se rattachant à l'enseignement fondamental. Trois variables sont, en effet, plus particulièrement associées au risque de sortie de la profession au cours de la première année de noviciat : le diplôme, le temps de travail presté par mois et le nombre de mois prestés. Au sujet du diplôme, en comparaison avec les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (anciens « régents »), les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur sont plus instables (OR = 1,70), de même que la catégorie « Autres avec une formation pédagogique » (OR = 1,19). Ceci étant, la différence la plus significative caractérise les enseignants sans aucune formation pédagogique dont le risque de sortie est plus de cinq fois plus élevé (OR = 5,19).

Tableau 21 : analyse multivariée des risques de sortie pour le niveau secondaire

| | Sorties la 1 ^{ère} année (4 cohortes, N = 9.905) | | Sorties entre la 2 ^e et la 5 ^e année (2 cohortes, N = 4041) | |
|---|--|--------------|---|--------------|
| | N | Odd Ratio | N | Odd Ratio |
| Variabes individuelles | | | | |
| Diplôme (référence = régents et AESI) | 2.491 | | 1.161 | |
| AESS | 1.868 | 1,70 | 880 | 1,59 |
| Autres avec titre pédagogique | 1.645 | 1,19 | 797 | 1,05 |
| Autres sans titre pédagogique | 3.901 | 5,16 | 1.203 | 3,42 |
| Sexe (référence = femme) | 6.103 | | 2.470 | |
| Homme | 3.802 | 1,02 | 1.571 | 1,17 |
| Age (référence = 30-39 ans) | 2.115 | | 867 | |
| 18-24 ans | 4.065 | 1,31 | 1.823 | 1,00 |
| 25-29 ans | 2.286 | 1,50 | 832 | 1,47 |
| 40-65 ans | 1.439 | 1,02 | 519 | 1,04 |
| Variable liée au contexte (entrée) | | | | |
| Province (référence = Hainaut) | 2.823 | | 1.224 | |
| Brabant Wallon-Namur- Luxembourg | 2.489 | 1,27 | 963 | 1,18 |
| Bruxelles | 2.235 | 1,24 | 914 | 1,45 |
| Liège | 2.358 | 1,13 | 940 | 1,06 |
| Variabes liées aux conditions d'emploi (1^{ère} année) | | | | |
| ETP (référence = temps plein) | 2.072 | | 996 | |
| 0,71 à 0,90 ETP | 2.605 | 1,46 | 1.126 | 1,41 |
| 0,41 à 0,70 ETP | 2.913 | 1,78 | 1.143 | 2,13 |
| 0 à 0,40 ETP | 2.315 | 2,69 | 776 | 2,14 |
| Nombre de mois (référence = 10 mois) | 3.584 | | 1.743 | |
| 8 ou 9 mois | 1.646 | 1,29 | 729 | 1,31 |
| Entre 4 et 7 mois | 2.397 | 2,56 | 905 | 1,68 |
| Maximum 3 mois | 2.278 | 4,85 | 664 | 1,73 |
| R² de Nagelkerke | | 0,285 | | 0,161 |

Contrairement à l'enseignement fondamental, au sein de l'enseignement secondaire, les enseignants débutants sans aucune formation pédagogique sont particulièrement nombreux et représentent 39 % de l'ensemble de la catégorie de personnel. En outre, les résultats font également apparaître que, même après une prise en considération des différences en matière de diplômes, les deux variables liées aux conditions d'emploi demeurent lourdement associées au risque de sortie de la profession : les odds ratios sont, en effet, d'autant plus élevés à mesure que les conditions d'emploi sont défavorables. Dans ce sens, les jeunes recrues qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein durant leurs premiers mois d'activité présentent un risque de sortie nettement plus élevé (OR = 2,69) que leurs homologues ayant presté un temps plein au cours de la même période. La variable relative au « nombre de mois de travail » présente également une influence considérable en affichant un risque de sortie près de cinq fois plus élevé (OR = 4,85) pour les enseignants ayant professé au maximum trois mois par rapport à ceux ayant travaillé toute l'année scolaire. En ce qui concerne la variable liée au contexte du travail, les deux provinces wallonnes les plus industrielles (provinces de Hainaut et de Liège) demeurent celles au sein desquelles les risques de sortie sont les plus bas (odds ratios respectivement de 1 et de 1,13).

Le pouvoir prédictif de ce premier modèle est à nouveau assez élevé avec un R^2 de Nagelkerke d'une valeur de 0,285. Au sein du second modèle approfondissant la relation entre les mêmes variables prédictives et la probabilité de quitter le métier entre la deuxième et la cinquième année de noviciat incluse, ce coefficient est fortement restreint et équivaut à 0,106. Cet élément signifie qu'à l'instar des analyses développées au sujet de l'enseignement fondamental, les variables retenues sont nettement moins associées au risque de quitter le métier entre la deuxième et la cinquième année qu'à celui de sortir de la profession au cours de la première année. Au sein de ce second modèle, il apparaît néanmoins qu'une variable garde un pouvoir prédictif important (quoiqu'atténué eu égard au modèle précédent) : le diplôme. Celui-ci est, à nouveau, lié à un risque de sortie plus élevé pour les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (OR = 1,59) et, plus encore, pour les enseignants sans préparation au métier (OR = 3,42). Les conditions d'emploi demeurent également associées au risque de départ entre la seconde et la cinquième année, avec toutefois un poids légèrement atténué. Ainsi, ceux d'entre eux qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein au cours de leurs premiers mois d'activité ont encore un risque de sortie plus élevé entre les deuxième et cinquième années de noviciat, de même

que leurs collègues ayant débuté leur carrière en prestant moins de trois mois lors de leur première année (OR = 2,14 et OR = 1,73, respectivement). Du côté des provinces, les provinces de Hainaut et de Liège sont à nouveau caractérisées par les risques de sortie les plus faibles. De manière un peu surprenante, c'est Bruxelles qui présente l'odd ratio le plus élevé (OR = 1,45). Ces résultats nous permettent de confirmer la centralité des variables rattachées aux qualifications professionnelles et aux conditions d'emploi en début de carrière, dont le poids demeure très important dans l'ensemble des modèles multivariés étudiés.

4. Conclusion

L'analyse des risques de sortie du métier nous permet de faire ressortir que, tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, deux (groupes de) variables les prédisent plus particulièrement : la qualification professionnelle et les conditions d'emploi. En ce qui concerne la qualification professionnelle, d'une part, les données statistiques nous permettent de souligner que les enseignants détenteurs d'une formation pédagogique sont nettement plus stables que leurs homologues non préparés au métier. D'autre part, les données nous permettent de mettre en exergue que parmi les enseignants titulaires d'une formation pédagogique, ceux disposant d'un diplôme universitaire sont les moins stables, ce qui s'explique probablement par leur plus grande facilité à faire reconnaître leur qualification sur d'autres marchés du travail. Quant aux conditions d'emploi, l'équivalent temps plein et le nombre de mois prestés dans l'enseignement au cours de la première année de noviciat impactent tous deux de manière très significative la stabilité dans la carrière, les enseignants ayant presté un temps plein et ayant professé tout au long de l'année scolaire présentant des risques de sortie de la profession nettement moins élevés.

En outre, dans le cadre de l'analyse multivariée, nous avons également analysé l'impact de l'espace territorial (province ou groupe de provinces) sur le risque de sortie. Les données nous permettent de souligner que les provinces où ces derniers sont les plus élevés sont celles où les taux de chômage sont les plus faibles (Brabant wallon, Namur et Luxembourg). C'est, en outre, dans les provinces les plus industrielles que les risques de sortie sont les plus faibles.

Conclusion de l'étude des données quantitatives. Des marchés du travail aux parcours initiatiques différenciés

Dans le cadre de cette étude des données quantitatives, nous avons mobilisé une approche statutaire (Demazière, 2018) des parcours professionnels des enseignants débutants permettant de caractériser ces derniers au travers d'une analyse des conditions d'entrée dans la carrière, des conditions d'emploi au cours des premières années d'exercice, ainsi que des risques de sortie précoce de la profession. Par là même, cette étude contribue spécifiquement à répondre à la seconde question de recherche.

Nous renseignons, effectivement, sur la manière par laquelle les frontières se côtoient sur les marchés du travail des enseignants et induisent une régulation impactant tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants. Nous pouvons, en effet, souligner que ceux-ci sont variés sur les marchés du travail propres aux enseignants débutants professant dans les niveaux fondamental et secondaire en Belgique francophone. Cet état de fait témoigne de l'existence, non pas d'un unique marché du travail des enseignants, mais de multiples marchés du travail, liés entre eux, et se déclinant selon les dimensions spécifiques aux frontières se rattachant au statut administratif attribué, au réseau d'enseignement (ainsi qu'au niveau d'enseignement et à l'espace territorial) intégré ou encore à la qualification professionnelle détenue. Nous pouvons donc parler de marchés du travail au pluriel¹⁹⁷, à l'instar de David Marsden et des tenants de la sociologie institutionnaliste (Caire, 1993). A ce titre, une dualité entre enseignants débutants peut s'observer sur ces marchés du travail, certains d'entre eux intégrant, dès leur entrée en fonction, un marché pouvant être qualifié de primaire et présentant des conditions d'insertion en emploi et des conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) favorables et stables alors que leurs homologues doivent prendre part à un marché du travail plus précaire, caractéristique d'un marché du travail secondaire (Doeringer et Piore, 1971).

De plus, l'association des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières garantissant une stabilité professionnelle aux enseignants chevronnés et d'un principe de libre choix de l'école par les familles

¹⁹⁷ Afin de garantir une cohérence globale, le pluriel a donc été utilisé dans toute la thèse de doctorat.

complexifiant la planification des places disponibles compte tenu de l'incertitude relative au nombre d'élèves inscrits génère un report de la précarité professionnelle sur les dernières recrues. Celles-ci constituent, de ce fait, un vivier de flexibilité pouvant être qualifié de variable d'ajustement. Le recrutement d'enseignants s'effectue, à ce titre, au niveau le plus bas de la pyramide des statuts administratifs pouvant successivement être endossés, ce qui rapproche les marchés du travail des enseignants des marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978). Dans ce contexte, un système concurrentiel, tacite et institué, peut alors s'observer entre enseignants débutants. En effet, tant dans l'enseignement fondamental qu'au sein de l'enseignement secondaire, le personnel bénéficiant de l'ancienneté la plus restreinte est « dominé » par ses homologues plus expérimentés sur le marché du mois de septembre et est « dominant » sur les marchés des mois suivants. Ces dernières recrues se voient donc confier les emplois restant disponibles une fois les postes attribués à leurs homologues (plus) chevronnés. Les emplois mis à leur disposition consistent, dès lors, souvent dans des remplacements de courte ou de moyenne durée effectués en cours d'année, ce qui complexifie l'acquisition d'ancienneté dans la fonction indispensable à l'obtention d'une priorité dans le cadre des désignations ultérieures. Il s'ensuit que plus des deux tiers (70 %) des enseignants ayant intégré le métier depuis au moins cinq années ne bénéficient pas du statut de personnel nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) ni pour l'ensemble de leur charge, ni pour une partie de celle-ci.

Les conditions d'emploi – pouvant être qualifiées de conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) – diffèrent également et génèrent des processus d'entrée dans la carrière, de même que des parcours professionnels diversifiés. A ce titre, les enseignants intégrant la profession plus tardivement dans l'année scolaire héritent parallèlement de conditions d'emploi moins favorables en termes d'équivalent temps plein presté. En outre, l'analyse approfondie des variables spécifiques au réseau d'enseignement et au pouvoir organisateur nous permet d'exposer que près d'un enseignant sur six exerce au sein de plusieurs pouvoirs organisateurs lors de ses débuts dans la profession. De même, l'entrée en fonction des enseignants débutants s'effectue systématiquement plus tôt au cours de l'année scolaire dans le réseau libre subventionné que dans le réseau officiel subventionné et est, également, souvent plus précoce au sein de ce dernier que dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Or, tant une entrée multiple dans la carrière

qu'un engagement plus tardif complexifient l'acquisition d'ancienneté valorisée et retarde, dès lors, les possibilités d'accès au statut administratif d'enseignant temporaire prioritaire. Ce constat peut s'expliquer, au moins en partie, par le fait qu'un pouvoir organisateur de (plus) petite taille et une gestion décentralisée du personnel enseignant facilitent la planification des recrutements de par une proximité plus importante entre ce dernier et sa hiérarchie. Ceci étant, une analyse élargie au réseau d'enseignement, au niveau d'enseignement et à l'espace territorial (province ou groupe de provinces) nous permet de mettre en évidence que le réseau d'enseignement ne présente qu'un impact limité sur les conditions d'emploi. Effectivement, l'espace territorial les influence davantage et ce, plus encore dans le niveau fondamental. Elles y sont fortement affectées par les fluctuations démographiques de l'effectif d'élèves, et par l'investissement budgétaire en matière de taux d'encadrement, lesquels sont à l'origine de la création ou de la suppression d'emplois. A ce titre, le niveau maternel se caractérise par un recrutement institutionnalisé de nouvelles recrues en cours d'année scolaire étant donnée la possibilité offerte aux familles d'inscrire leur enfant après la rentrée scolaire. Cette modalité présente toutefois le désavantage de restreindre le nombre de mois de travail prestés la (ou les) première(s) année(s) de carrière pour un part non négligeable de cette catégorie de personnel.

Par ailleurs, les conditions d'insertion en emploi et les conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) varient également fortement sur la base de la qualification professionnelle détenue. A ce titre, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières en vigueur conditionnent tant l'accès à la profession que l'évolution en son sein à la possession du titre requis pour la fonction à pourvoir, ce qui rapproche ces marchés du travail des marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). En outre, l'étude des titres détenus par le personnel débutant nous permet de supposer l'existence d'un processus de diplomation en début de carrière, la proportion de détenteurs d'un titre pédagogique étant nettement plus faible chez ces derniers que parmi leurs collègues chevronnés. Cet état de fait n'est pas sans rapport avec l'instauration, depuis quelques décennies, d'un discours de pénurie incitant l'ouverture des marchés du travail des enseignants à des individus ne disposant pas du titre requis pour dispenser la matière qui leur est confiée. Or, les diplômés du supérieur non pédagogique héritent des conditions d'emploi les plus précaires, les plus favorables étant attribuées à leurs collègues diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique de type court. L'évolution

de la morphologie des marchés du travail des enseignants engendre, dès lors, une nouvelle forme de régulation de ces derniers légitimant le recrutement d'individus non préparés à l'exercice du métier dans des conditions d'emploi parfois très instables et précaires. Or, une analyse des taux de sortie précoce de la profession nous permet de mettre en exergue que ceux-ci sont trois fois plus élevés (60 %) endéans les cinq premières années de noviciat et cinq fois plus élevés (35 %) au cours de la première année pour le personnel ne disposant pas de titre pédagogique que pour leurs collègues titulaires d'un titre pédagogique. A ce sujet, parmi cette dernière catégorie, les enseignants débutants ayant obtenu un diplôme délivré par l'enseignement supérieur de type court sont les plus stables, étant données des conditions d'emploi globalement plus confortables, mais aussi, probablement, de par une employabilité plus importante des diplômés de niveau universitaire dans d'autres secteurs d'activité professionnelle. Ce constat témoigne, parallèlement, d'une adéquation relativement importante entre la formation suivie et l'emploi occupé (Giret et al., 2005 ; Tanguy, 1986 et 2008) pour les titulaires d'un bachelier pédagogique dispensé par l'enseignement supérieur de type court.

Une analyse multivariée du risque de sortie précoce du métier nous permet de confirmer le rôle central joué par les facteurs liés à la qualification professionnelle détenue, et, également, de souligner le poids que revêtent les conditions d'emploi vécues lors de la première année de noviciat (équivalent temps plein et nombre de mois prestés). Les risques de sortie de la profession sont, en effet, nettement plus élevés parmi les jeunes recrues ayant presté une charge incomplète au cours d'une période limitée. Ceci étant, tant au sein de l'enseignement fondamental qu'au sein de l'enseignement secondaire, il apparaît que le diplôme et les conditions d'emploi constituent toutes deux des variables prédictives de la probabilité de sortie de la profession. Cela signifie que les enseignants non-détenteurs d'un titre pédagogique sont les plus exposés au risque de sortie précoce, mais toutes choses étant égales par ailleurs en termes de diplômes, l'influence des conditions d'emploi sur la probabilité de sortie du métier demeure très élevée. Ce constat nous incite à souligner l'importance que revêtent également les conditions d'emploi offertes aux enseignants lors de leur entrée dans la profession.

L'existence conjointe, d'une part, d'un report de la précarité professionnelle sur les jeunes recrues et, d'autre part, de processus d'entrée dans la carrière et de parcours professionnels différenciés se déclinant selon les dimensions relatives au statut administratif attribué, au réseau d'enseignement intégré et

à la qualification professionnelle détenue, nous permettent de qualifier les marchés du travail des enseignants débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles de marchés du travail aux parcours initiatiques différenciés. Ces derniers affichent plusieurs dimensions des marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et professionnels (Marsden, 1989), tout en s'en distinguant sur certains aspects. Ainsi, tels les marchés du travail fermés, ils disposent d'instruments de régulation, édictés par l'Etat, conditionnant tant l'accès à la profession que l'évolution en son sein. Aussi, les principes d'une alimentation externe aux marchés du travail des enseignants ne s'opèrent qu'au niveau le plus bas de la pyramide des statuts administratifs (enseignant temporaire). Ceci étant, à l'image d'autres professions se rattachant à la fonction publique, ils se distancient de ce type de marchés du travail étant donné que le groupe professionnel enseignant cherche peu à contribuer à la fixation des règles organisant l'exercice de l'activité en vue d'assurer une clôture tant technique que symbolique et économique du marché du travail. En outre, ils affichent plusieurs dimensions des marchés du travail segmentés. Cette segmentation s'observe toutefois plus spécifiquement à l'échelle des emplois, les enseignants présentant des conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière variant en fonction des segments des marchés du travail intégrés. Enfin, ils répondent à certaines caractéristiques des marchés du travail professionnels en octroyant un intérêt central à la qualification professionnelle détenue, sans toutefois bénéficier d'un niveau de rémunération particulièrement élevé ni d'un système de promotions développé.

Les études portant sur les données documentaires et quantitatives, bien que complémentaires, ne nous permettent pas d'apporter des éléments empiriques relatifs à la manière dont ces processus d'entrée dans la carrière et ces parcours professionnels se construisent à la lumière des jeux d'acteurs se côtoyant sur les marchés du travail identifiés. Une troisième étude, de nature qualitative et basée sur une analyse d'entretiens, est, par conséquent, préconisée afin et de percevoir comment les acteurs de l'enseignement appréhendent et s'approprient les cadres réglementaires et institutionnels en vigueur lors des opérations de gestion des carrières se produisant tant au moment de l'appariement qu'une fois l'enseignant en poste.

TROISIÈME CHAPITRE

Etude qualitative de l'appropriation de la régulation induite par les frontières structurant les marchés du travail des enseignants par les acteurs y évoluant

Introduction

Les deux premières études empiriques, basées sur des données documentaires et quantitatives, nous ont permis d'approfondir, d'une part, les dynamiques ayant présidé à l'institution du groupe professionnel enseignant et des frontières structurant ses marchés du travail, et, d'autre part, l'impact de la régulation que ces dernières induisent sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants.

Au sein de la troisième étude empirique, nous adoptons une méthodologie de nature qualitative. Sur la base d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de trente-huit acteurs se côtoyant sur les marchés du travail des professeurs de cours généraux exerçant dans neuf¹⁹⁸ établissements d'enseignement secondaire ordinaire à Bruxelles, nous apportons un angle analytique additionnel à ceux développés jusqu'alors en mobilisant des apports théoriques provenant principalement de la sociologie des organisations et de la régulation sociale (Crozier et Friedberg, 1977 ; Reynaud, 1997 et 2003), de l'économie des conventions (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et de l'économie des singularités (Karpik, 2007 et 2009). Nous cherchons à détailler la manière par laquelle les modalités de régulation telles qu'étudiées dans le chapitre portant sur l'étude des données documentaires sont vécues par les différents acteurs interrogés et font l'objet d'une appropriation sur le terrain. Dans ce sens, l'analyse par entretiens nous permet d'apporter des éléments de réponse supplémentaires aux deux questions de recherche et, par conséquent, de contribuer à l'atteinte de l'objectif général poursuivi par le travail doctoral.

Au sein de la première section, nous prenons appui sur certains prescrits légaux approfondis dans le cadre de l'étude des données documentaires en vue de les mettre en perspective avec les déclarations des acteurs. Plus

¹⁹⁸ Les facteurs ayant présidé à la sélection des établissements sont détaillés dans la partie méthodologique.

précisément, nous mettons en exergue, premièrement, comment le report institué de la précarité professionnelle sur les dernières recrues est perçu par les acteurs évoluant sur les marchés du travail identifiés et, deuxièmement, comment les relations entre les enseignants et les acteurs impliqués dans les processus de recrutement et d'évolution dans la carrière enseignante (chefs d'établissements, acteurs en charge du recrutement à l'échelle des pouvoirs organisateurs, etc.) s'opèrent au sein d'un espace fortement régulé. Nous soulignons, à ce titre, la présence d'une régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) compte tenu de l'existence de cadres de régulation structurants. Dans la deuxième section, nous mettons en lumière que bien que le respect des prescrits légaux demeure central dans les processus de régulation des carrières enseignantes, les entretiens réalisés nous permettent de préciser qu'une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) s'observe également et se caractérise par l'existence de poches de flexibilité permettant le développement de marges de manœuvre locales et ce, tant lors du recrutement que dans le cadre des opérations de gestion des carrières ultérieures. Enfin, au sein de la troisième section, nous nous intéressons à la manière par laquelle le contexte de pénurie administrativement déclaré sur certains segments des marchés du travail engendre une recomposition de la dynamique mise en évidence entre régulation de contrôle et régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003).

Première section. Une gestion des carrières reposant sur le respect de cadres de régulation

1. Introduction

A travers la première section, nous approfondissons, à la lumière des déclarations des acteurs interrogés, un ensemble de dispositions légales détaillées dans l'étude des données documentaires et interrogeons la manière dont elles sont vécues sur le terrain. Nous mettons, ainsi, en évidence l'existence d'une régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) compte tenu de la centralité octroyée au respect des cadres de régulation en vigueur lors des opérations de gestion des carrières enseignantes s'effectuant sur les marchés du travail sélectionnés. Nous débutons la section par la mise en exergue d'une volonté d'impartialité entre membres du personnel ayant présidé à l'entrée en vigueur d'un cadre réglementaire et institutionnel de

gestion des carrières enseignantes unifié à l'échelle d'un réseau d'enseignement. Ce dernier n'occulte toutefois pas l'existence de statuts administratifs endossés successivement au fil du parcours professionnel, et à l'origine d'inégalités importantes se manifestant entre catégories d'enseignants : les enseignants temporaires, les enseignants prioritaires et les enseignants nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Le personnel rattaché à la première d'entre elles et, dans une moindre mesure, ses collègues bénéficiant du statut de temporaire prioritaire constituent, en effet, un vivier de flexibilité contraint d'accepter les conditions d'emploi les plus précaires. Nous exposons, ensuite, dans la deuxième partie de la section que la coexistence de statuts différenciés propres à chacun des réseaux d'enseignement est à l'origine de cultures organisationnelles distinctes impactant les opérations de gestion des carrières à l'œuvre dans chacun d'entre eux et engendrant des mécanismes d'insertion en emploi différenciés (Mukamurera et al., 2013). Nous achevons la section par la mise en lumière de la manière par laquelle, lors du processus de recrutement, la mobilisation d'un jugement d'ordre général, caractéristique du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Vultur, 2007), est privilégiée. En effet, la détention de la qualification professionnelle requise constitue le critère prédominant. Celle-ci a, à ce titre, été le théâtre d'une réforme de large ampleur ayant visé à établir une hiérarchisation actualisée des titres pour chacune des fonctions enseignantes pouvant être endossée dans l'enseignement fondamental et secondaire. Cette mise en relation entre un candidat à l'enseignement et un poste à pourvoir fondée sur des règles est toutefois à l'origine d'une importante incertitude sur l'adéquation entre celui-ci et le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009), laquelle se voit réduite grâce à la réalisation d'un entretien en face-à-face caractéristique du régime de l'interaction (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997).

2. Une régulation des carrières précarisant les enseignants débutants

2.1 Des cadres de régulation visant une impartialité entre enseignants

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre présentant l'étude des données documentaires, dès la fin des années soixante, le réseau organisé par l'Etat

(devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et, depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles) s'est doté de cadres organisant la carrière enseignante destinés à assurer une impartialité de traitement du personnel professant en son sein. Ils sont couchés dans la loi du 22 juin 1964 relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat ainsi qu'au sein de l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel. Au sein des réseaux subventionnés, cette harmonisation des cadres de régulation des carrières enseignantes ne trouve une assise légale qu'au cours des années nonante. Elle se traduit par l'entrée en vigueur du décret du 1^{er} février 1993 légiférant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné et du décret du 6 juin 1994 propre au statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné. Soutenus par les organisations syndicales, ces prescrits légaux visent à circonscrire la relation de travail entre l'enseignant et le pouvoir organisateur et, dès lors, à établir les droits et les obligations s'appliquant aux deux parties. Ils réduisent, en conséquence, le pouvoir jusqu'alors octroyé aux acteurs chargés des opérations de recrutement et de renouvellement du personnel enseignant. A ce titre, il est à noter que si les conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière sont structurées à l'échelle du réseau d'enseignement, l'acquisition d'ancienneté de fonction s'opère au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s). En effet, comme le stipule l'article 2 de la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, celui-ci demeure l'autorité morale juridiquement responsable des établissements scolaires qui le composent et sous couvert de laquelle les opérations de gestion des carrières des membres du personnel enseignant s'opèrent. L'ancienneté acquise dans la fonction constitue le critère prédominant dans l'évolution de la carrière ; elle positionne les enseignants les uns par rapport aux autres et désigne, de manière objective, les candidats remplissant les conditions pour prétendre, dans un premier temps, au statut d'enseignant temporaire prioritaire et, ensuite, à celui d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). L'existence de cadres de régulation des carrières enseignantes établit, dès lors, officiellement une harmonisation de la gestion des carrières enseignantes au sein d'un même réseau d'enseignement, tout en maintenant des spécificités propres à chaque réseau d'enseignement.

Nous pouvons, à ce titre, rapprocher ce mode de régulation de celui observé sur les marchés du travail fermés tels que décrits par Catherine Paradeise (1984 et 1988). Les marchés du travail des enseignants sont, en effet, régis par des règles, le recrutement du personnel enseignant s'effectue aux niveaux les

plus bas de la pyramide des statuts administratifs et l'évolution dans la carrière réside dans l'accumulation d'ancienneté de fonction réalisée au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s). Il incite, dès lors, les enseignants à restreindre leur mobilité entre établissements. Le pouvoir organisateur peut être étendu et comprendre un nombre très élevé d'organisations scolaires – comme observé au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et dans certains pouvoirs organisateurs communaux ou provinciaux tels que celui de la Ville de Bruxelles –, mais aussi se limiter à quelques établissements, voire à une unique organisation scolaire. En outre, bien qu'elles reconnaissent la progression que constituent ces statuts administratifs, les organisations syndicales déplorent deux éléments qu'elles jugent discriminatoires : d'une part, que l'accumulation d'ancienneté de fonction ne puisse s'opérer qu'au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) et, d'autre part, que les enseignants prestant moins d'un mi-temps voient l'accumulation d'ancienneté ralentie. Elles estiment qu'une valorisation élargie de l'expérience acquise dans la fonction permettrait, à tout le moins partiellement, de réduire ces effets pervers :

« Les règles statutaires qui font en sorte que quand vous commencez une carrière dans un réseau vous avez intérêt à la poursuivre dans un réseau. Donc ça c'est un frein à la mobilité. Quand vous prenez deux enseignants qui ont fait trois ans de carrière. Celui qui a travaillé dans le réseau Fédération Wallonie-Bruxelles, imaginons qu'il y a un emploi vacant au bout de trois ans. La troisième année il a ses 600 jours dans le réseau. La troisième année il peut postuler comme temporaire prioritaire. S'il est désigné comme temporaire prioritaire le mois de janvier qui suit, il est nommé. Ça c'est dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans le pouvoir organisateur de la ville de Bruxelles, l'avantage c'est que vous le faites sur l'entièreté de la ville de Bruxelles aussi. Donc ça c'est déjà une taille d'une commune. Par contre vous allez dans un pouvoir organisateur catholique qui en général se résume à une école donc votre possibilité de mobilité s'arrête à l'école. Alors celui qui est resté dans le réseau catholique mais qui a changé de PO, mais il n'a même pas une priorité à l'engagement encore. S'il a changé trois fois de PO il n'a même pas une priorité à l'engagement lui. Alors je ne vous dis pas celui qui a fait l'erreur [...] de commencer à la Fédération Wallonie-Bruxelles puis de travailler un peu dans le réseau catholique, il n'a aucune priorité nulle part mais en plus il est en retard en Fédération Wallonie-Bruxelles parce que lui il

ne saurait pas être nommé. Donc et ça honnêtement enfin ça rentre dans une politique syndicale. [...] C'est-à-dire que quelqu'un qui a trois ans d'enseignement, il ait une priorité à l'engagement par rapport à quelqu'un qui sort. Et je dis dans un autre job l'expérience acquise elle est en tous les cas beaucoup d'employeurs disent : 'Moi je préfère avoir quelqu'un qui a deux trois ans d'expérience et c'est un critère de recrutement'. Et donc il va dire : 'Moi je prendrais plus vite un ingénieur qui a travaillé deux ans qu'un ingénieur qui sort des études'. Mais dans l'enseignement pas.» (Représentant syndical – CSC-Enseignement)

Par ailleurs, la promulgation des deux décrets qui encadrent les statuts administratifs des enseignants professant au sein des réseaux subventionnés n'a pas été bien accueillie par certains représentants de pouvoirs organisateurs et chefs d'établissements estimant que l'officialisation des règles de priorités réduisait leurs marges de manœuvre. Plusieurs enseignants interrogés ayant été nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) dans leur fonction préalablement à l'entrée en vigueur de ces règles statutaires ont, en effet, mis en évidence que les critères appliqués à l'époque étaient nettement moins transparents qu'aujourd'hui. Bien que dans certains pouvoirs organisateurs, l'équité entre enseignants constituait déjà la valeur prédominante, d'autres privilégiaient un mode opératoire plus opaque dans le cadre duquel l'entretien de relations privilégiées avec la direction d'établissements et/ou les personnes-ressources à l'échelle du pouvoir organisateur pouvait précipiter l'accès à la stabilité dans la fonction :

« Quand le statut n'existait pas, la part de l'arbitraire était très grande. [...] Le statut dans le libre date des années 1990. [...] Donc à l'époque, il y avait une part d'arbitraire terrible qui jouait et les directions pouvaient faire passer quelqu'un d'autre avant vous, même si vous aviez une ancienneté plus grande. [...] Puis il pouvait prolonger la non-nomination pour une période je dirais d'essai, parce qu'on n'est pas sûr de nommer. » (Enseignant chevronné – professeur de géographie ; réseau libre subventionné)

Enfin, si les cadres de régulation des carrières enseignantes permettent de circonscrire les droits et les obligations de chacune des parties en présence lors des opérations de gestion des carrières s'appliquant aux enseignants, le personnel débutant interrogé affirme souvent peiner à se familiariser avec

ceux-ci tant le jargon et les règles sont complexes. Leur proactivité est, cependant, requise car toute évolution dans la carrière – qu'elle consiste dans un renouvellement, l'obtention du statut d'enseignant temporaire prioritaire ou encore l'accès à la nomination ou à un engagement à titre définitif – est conditionnée par l'exécution de formalités administratives souvent soumises à des délais stricts. Dans ce contexte, l'entourage professionnel – tel que les collègues enseignants, les directions d'établissements, le personnel administratif des établissements, les personnes-ressources à l'échelle des pouvoirs organisateurs ou les représentants syndicaux – joue, dès lors, un rôle précieux d'accompagnement quotidien des jeunes recrues vers la stabilité dans la carrière :

« C'est hyper compliqué je trouve pour des professeurs. J'ai encore été tantôt voir la secrétaire de direction pour savoir, ces nominations, ces priorités... Je suis prioritaire, tout ça, c'est hyper compliqué, il n'y a rien de clair. [...] On a l'information mais il y a tellement d'informations d'un coup qu'on ne sait pas pourquoi ça c'est plus important qu'une autre information. » (Enseignant débutant – professeur de sciences humaines ; réseau libre subventionné)

2.2 Des cadres de régulation favorisant les enseignants chevronnés au détriment des débutants

2.2.1 Les enseignants temporaires : une variable d'ajustement

L'entrée dans la carrière enseignante constitue souvent une période synonyme de précarité. Pour rappel, comme le qualificatif « enseignant temporaire » l'indique, cette catégorie de personnel est engagée temporairement, et, donc, pour la durée maximale d'une année scolaire. Son contrat prend, ainsi, automatiquement fin le 30 juin au plus tard (remise d'un C4-enseignement) et ne peut être renouvelé, au plus tôt, que le 1^{er} septembre suivant. Les jeunes recrues, et plus encore, celles briguant un poste pour lequel l'offre est supérieure à la demande, se voient, par voie de conséquence, souvent confier les remplacements des membres du personnel plus chevronnés temporairement absents pour divers motifs. Leur contrat prenant fin lors du retour au travail du collègue qu'elles remplaçaient, elles sont alors contraintes de chercher un nouvel emploi. Elles constituent, sur cette base, un vivier de flexibilité, que nous pouvons qualifier de variable d'ajustement. Dans ce contexte, si un nouvel emploi peut être trouvé au sein du même (groupe de)

pouvoir(s) organisateur(s) et de la même fonction, les jours d'ancienneté de fonction acquis seront accumulés en vue d'un rapprochement progressif du statut d'enseignant temporaire prioritaire. Par contre, si le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) ne peut proposer un autre remplacement, la seule possibilité qui s'offre à elles est de postuler dans d'autres pouvoirs organisateurs, voire dans d'autres réseaux d'enseignement et, donc, de se résigner à perdre l'ancienneté de fonction acquise précédemment. Aussi, afin de maximiser la possibilité de travailler à temps plein ou d'être, tout simplement, réengagées dans le secteur de l'enseignement, elles n'ont parfois pas d'autre choix que celui d'accepter un emploi dans une autre fonction pour laquelle elles ne disposent pas du titre requis et ne peuvent, dès lors, pas prétendre au barème correspondant à leur niveau de diplôme. A ce titre, il est à noter que, conformément à l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 14 mai 2009 portant sur la revalorisation des membres du personnel de l'enseignement porteurs d'un master, les titulaires d'un master à finalité didactique ou d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) dans une matière spécifique, et invités à dispenser cette même matière dans un autre niveau d'enseignement que le secondaire supérieur (l'enseignement fondamental ou l'enseignement secondaire inférieur), ne pourront bénéficier du barème 501 – réservé aux enseignants détenteurs d'un titre requis de niveau universitaire – qu'après avoir réussi un module de formation spécifique à la pédagogie propre à ces niveaux d'enseignement :

« D'abord, dans le communal, c'était à temps plein en français dans le supérieur, au barème 501. Puis, je suis rentrée [*dans le réseau libre subventionné*] et j'étais à trois-quarts temps au barème 301 et ¼ au barème 501. Cette année, je suis juste en 1^{ère} et en 3^{ème}. Je donne latin en 1^{ère}, français en 3^{ème} mais je fais juste un mi-temps. J'ai été au barème 301 jusqu'à la fin novembre mais j'ai passé une formation pour avoir le barème 501. Lorsqu'on a un AESS et qu'on donne cours dans l'inférieur, si on veut prétendre au barème 501 même si on donne cours dans l'inférieur, on doit passer une formation avec des examens, des travaux. Donc maintenant, j'ai le barème 501 pour tout. » (Enseignant chevronné – professeur de français ; réseau libre subventionné)

Outre l'instabilité professionnelle qu'ils subissent de par une entrée dans la carrière s'opérant au travers d'une succession de remplacements, parfois réalisés dans plusieurs réseaux d'enseignement et/ou plusieurs fonctions, de nombreux enseignants temporaires doivent également faire face à des

conditions d'emploi particulièrement difficiles. Les entretiens réalisés auprès d'enseignants débutants et chevronnés nous permettent, à ce titre, d'approfondir les résultats que nous avons exposés dans l'étude des données quantitatives. La large majorité du personnel débutant interrogé relate tant une insertion dans l'emploi que des conditions de la tâches difficiles (Mukamurera et al., 2013). Celui-ci précise que lors des premiers mois d'exercice, il ne disposait d'aucune emprise sur la durée du remplacement et la charge de travail endossée, ni, entre autres éléments, sur les classes confiées (type et niveau d'enseignement, profil scolaire et socio-économique des élèves, etc.), le nombre de matières différentes à enseigner ainsi que la grille horaire attribuée. En confrontant une proportion non négligeable des enseignants débutants aux volets les plus difficiles que revêt le métier, cet état de fait complexifie les processus de socialisation professionnelle et organisationnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Nault, 1999 ; Mukamurera et al., 2013 ; Périer et Guibert, 2012), ainsi que le travail identitaire de professionnalisation (Doray et al., 2004). Or, en amenant les membres du groupe à autoconfirmer régulièrement leur appartenance et leur maintien dans une communauté professionnelle, ceux-ci sont indispensables à une volonté de maintien à long terme au sein de l'enseignement. Si dans de nombreux métiers, les dernières recrues sont davantage encadrées et n'endossent que progressivement les responsabilités propres à leur poste, dans les fonctions enseignantes, elles sont confrontées à toutes les facettes du métier dès leur entrée en fonction et doivent souvent prendre des décisions rapides face aux élèves. Certains membres du personnel chevronnés interviewés déclarent, dans ce sens, que la situation de précarité caractéristique des premières années de noviciat est un « rite initiatique » communément admis et permettant d'assurer un statut avantageux au personnel nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). A ce titre, la législation en vigueur soutien l'octroi, aux enseignants stabilisés, d'une priorité sur leurs collègues bénéficiant de moins d'ancienneté de fonction lors du changement d'établissement à la suite d'une mise en disponibilité pour défaut d'emploi ou d'une demande de changement d'affectation. Aussi, l'article 14 du décret du 30 avril 2009 organisant l'encadrement différencié dans les établissements organisés et subventionnés par la Communauté française va dans le même sens en offrant la possibilité, aux membres du personnel enseignant ayant exercé dans un établissement en encadrement différencié pendant au minimum dix années, d'être prioritaires pour être engagés dans une organisation scolaire présentant un indice socio-économique plus élevé. La précarité des enseignants temporaires peut donc être considérée comme une

forme de passage obligé – d'intensité variable selon sa durée et les conditions d'emploi qui le caractérisent – collectivement accepté tant par les membres du groupe professionnel enseignant que par les acteurs impliqués dans la définition des cadres de régulation des carrières enseignantes, et au terme duquel des conditions d'emploi plus confortables sont obtenues :

« Quand vous avez eu allez les 2 P3 [*élèves en 2^{ème} année professionnelle qui triplent*] pour prendre mon exemple et pendant dix ans quand vous pouvez quitter la 2 P3 parce qu'il y a un nouveau qui arrive vous êtes content de lui refiler. » (Représentant syndical – CSC-Enseignement)

Plus concrètement, à l'échelle de l'échantillon d'enseignants interrogés, des conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière très variées s'observent. Si certains enseignants débutants et chevronnés déclarent avoir intégré la carrière « par la voie royale », d'autres, plus nombreux, ont relaté avoir été confrontés à des conditions d'emploi particulièrement précaires lors de leurs débuts dans la profession. Ainsi, par exemple, une enseignante de langues germaniques disposant du titre requis pour dispenser l'anglais et l'allemand a été engagée pour donner cours de néerlandais. Ces membres du personnel, pleinement qualifiés pour enseigner une ou plusieurs matière(s) spécifique(s), mais désignés dans des cours ne coïncidant pas au diplôme détenu, doivent donc faire part de facultés d'adaptation notables afin de mener à bien la mission qui leur a été confiée. La flexibilité requise peut aussi être importante pour les jeunes recrues devant dispenser plusieurs matières – pour lesquelles elles sont ou non titulaires de la qualification professionnelle requise –, se rattachant à des niveaux et/ou à des types d'enseignements différents, et auprès de publics scolaires parfois très hétérogènes. Cette diversité de tâches demande, de plus, un temps de préparation et de correction extrêmement important. Comme l'explique un enseignant chevronné, en début de carrière, la préparation d'une heure de cours peut parfois représenter plusieurs soirées/journées de travail, lesquelles, lorsqu'elles sont multipliées par le nombre d'heures enseignées à l'échelle d'une semaine, engendrent une implication personnelle colossale au mépris de la qualité de la vie privée. En effet, nombreux sont les enseignants temporaires qui s'investissent sans compter, tout en ayant conscience de la précarité de leur statut actuel et de la nécessité d'être évalué favorablement par le pouvoir organisateur/le chef d'établissement en vue de maximiser les possibilités d'un renouvellement de contrat :

« La première année, j'ai donné français, histoire économique, histoire. Et français, j'avais les premières et les deuxièmes. Et les premières bis aussi je crois. J'avais un horaire de fou. Parce qu'1h d'histoire, ça me prenait 2 jours à préparer. Et alors, comme j'étais débutante, j'avais un horaire de merde. On n'aide pas les nouveaux, ça c'est clair. C'est un gros défaut. » (Enseignant chevronné ; professeur de français ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

L'instabilité professionnelle, et les conditions d'emploi difficiles que rencontre une proportion non négligeable des enseignants intégrant le métier, peuvent conduire au découragement de certains d'entre eux. Dès lors, certains enseignants interrogés déclarent s'être sentis lésés en début de carrière en ne pouvant pas prétendre à un engagement à long terme. Ce sentiment est, cependant, moins marqué parmi ceux ayant été recrutés sur un emploi vacant dès le premier engagement. Le renouvellement du contrat et l'acquisition d'ancienneté de fonction qui lui est corollaire étaient, en effet, assurés sous réserve d'une évaluation favorable du chef d'établissement et de l'absence d'une demande de réaffectation au sein du poste. Ceci étant, comme nous l'avons mis en exergue dans l'étude des données quantitatives, cette précarité professionnelle est à l'origine du découragement – et de la sortie précoce de la profession – d'enseignants débutants s'apercevant que le contenu du métier est trop éloigné de leurs attentes ou pour lesquels l'accession à un avenir professionnel stable semble inatteignable. Néanmoins, fort heureusement, ceux s'accrochant afin d'accumuler jour après jour et, parfois, remplacement après remplacement, l'ancienneté de fonction requise pour prétendre au statut d'enseignant temporaire prioritaire, généralement considéré comme le premier pas notoire vers la stabilisation, demeurent majoritaires.

2.2.2 Les enseignants temporaires prioritaires : l'amorce d'une stabilisation

Le statut d'enseignant temporaire prioritaire constitue l'étape précédant la nomination (dans les réseaux officiels) ou l'engagement à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Il est à noter que le(s) poste(s) occupé(s) ne doit (vent) pas être impérativement vacant(s) pour que le changement de statut administratif puisse s'opérer, et que ce dernier peut prendre cours pour une partie ou pour la totalité de la charge prestée. Cette évolution dans la carrière officialise, dès lors, le premier pas vers la stabilisation, les membres du personnel attachés à cette catégorie étant, comme le stipule le qualificatif leur

étant attribué, prioritaires sur leurs homologues temporaires. Le risque de voir se succéder des périodes d'activité et d'inactivité est restreint, de même que celui d'enchaîner les remplacements de courte durée. Ce statut administratif facilite, par conséquent, l'accomplissement des processus de socialisation professionnelle et organisationnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Nault, 1999 ; Mukamurera et al., 2013 ; Périer et Guibert, 2012), et le travail identitaire de professionnalisation (Doray et al., 2004). Par ailleurs, le nombre de jours d'ancienneté de fonction requis pour prétendre à ce statut prioritaire peut être acquis dès la deuxième année de noviciat pour les enseignants réalisant un remplacement de longue durée ou engagés dans un emploi vacant. Cette évolution professionnelle est, en outre, souvent amorcée au cours des mois précédents. Les directions d'établissements et les acteurs en charge des opérations de gestion des carrières à l'échelle des pouvoirs organisateurs interrogés précisent avoir connaissance de ces spécificités, et considèrent donc le renouvellement du contrat de travail au terme de la première année de noviciat comme un signal témoignant de l'acceptation d'une collaboration professionnelle à long terme avec le membre du personnel.

2.2.3 Les enseignants nommés/engagés à titre définitif : la sécurité d'emploi

La désignation en qualité d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) est généralement vécue comme un soulagement synonyme tant de sécurité d'emploi que de stabilité professionnelle. Ainsi, ces statuts administratifs assurent une priorité à ces enseignants qui figurent parmi le personnel définitif engagé au sein du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Si le poste occupé peut être remis en question à la suite de la fermeture de l'établissement ou de la perte de nombre total de périodes professeurs (NTPP) en son sein, il sera réaffecté prioritairement dans une autre organisation scolaire attachée au (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Il bénéficie, dans ce cadre et sauf rares exceptions, d'une sécurité d'emploi tout au long de sa carrière d'enseignant.

L'obtention de ce statut administratif place l'enseignant dans une position confortable de laquelle, sauf situations extrêmes, il est nettement plus compliqué de le déloger s'il s'avère qu'il commet une faute professionnelle ou qu'il ne répond plus aux attentes du chef d'établissement. La procédure est plus lourde et le dossier à charge du membre du personnel doit être plus étayé. Cette stabilité « à vie » est toutefois critiquée, certains acteurs interviewés

estimant qu'elle est à l'origine d'un investissement minimal de certains enseignants. De plus, contrairement à de nombreux métiers pour lesquels une politique d'évaluation du personnel est menée (pluri)annuellement et conditionne le maintien au sein de l'emploi, à ce jour, dans le secteur de l'enseignement, une fois le premier renouvellement de contrat effectué, rares sont les procédures répressives développées dans le but d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé. En outre, plusieurs acteurs interrogés, qu'ils soient enseignants, chefs d'établissements ou représentants syndicaux, soulignent que dans le réseau libre subventionné, mais également dans les petits pouvoirs organisateurs du réseau officiel subventionné, un climat plus familial règne généralement et incite à une prise en charge interne des difficultés rencontrées avec certains enseignants :

« Il y a la culture catholique, le personnalisme chrétien qui joue. Une fois que la personne est nommée, l'école considère qu'il fait partie de la famille, et on règle les affaires en famille. [...] Parfois pour des délits graves parfois des choses ont été camouflées pas nécessairement à cause de la réputation de l'école mais c'est parce que c'est quelqu'un de la famille. Il y a beaucoup de gens du service public qui ne comprennent pas ce truc en disant : 'Mais tiens c'est à cause de la réputation de l'école'. Non il y a le côté famille. Mais c'est en train de diminuer. Ce côté-là en tous cas quand les enseignants déconnent ou n'enseignent plus correctement ça commence à diminuer. Mais j'ai quand même vu des écoles, parce qu'un enseignant n'enseignait plus correctement, qui essayent d'avoir des heures NTPP, un pot de solidarité, parce qu'il y a encore des systèmes entre autres dans le réseau où il y a des pots de solidarité pour l'écarter de la classe et lui faire faire tout à fait autre chose. Même le cas un prof de cours techniques... On voulait simplement pour qu'il n'ait plus de contacts avec les élèves et qu'il soit l'homme d'ouvrage de l'école sur des heures de cours. [...] Les gens, je veux dire, ont une espèce de nationalisme d'école dans l'enseignement catholique. [...] [*Ailleurs*], je le vois moins... Enfin si dans les écoles quand même primaires communales je le vois un peu. [...] Je vois quand même qu'il y a une espèce de défense etc. un peu dans le même style. » (Représentant syndical – SEL-SETCA)

De plus, à l'instar de l'obtention du statut d'enseignant temporaire prioritaire, l'ancienneté de fonction est prépondérante pour prétendre à ce statut administratif. En outre, la vacance de l'emploi est incontournable dans les trois réseaux d'enseignement, bien que des cultures organisationnelles

différentes se manifestent entre eux et engendrent des temps d'attente inégaux pour parvenir à la nomination ou à l'engagement à titre définitif. Aussi, ces derniers prenant cours au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), la taille variable de ceux-ci, de même qu'un contexte de croissance de l'effectif scolaire, offre à certains enseignants un panel d'emplois (vacants) nettement plus important et, dès lors, une stabilité d'emploi plus rapide. Ceci étant, de manière générale, le délai d'attente précédant la stabilisation a été fortement restreint ces dernières décennies. En effet, les enseignants chevronnés, les chefs d'établissements et les acteurs institutionnels recrutés en tant qu'enseignant avant les années deux mille sont nombreux à rappeler que leur entrée dans le métier s'était effectuée dans un cadre d'une pléthore d'enseignants. Ce contexte imposait la nécessaire acceptation, par la majorité des nouvelles recrues, d'une instabilité professionnelle de longue durée et d'un accès à la nomination/à l'engagement à titre définitif plus tardif qu'actuellement. A ce titre, la direction d'un établissement du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ayant intégré la profession au cours des années quatre-vingt comme professeur de mathématiques, explique avoir été contraint de patienter dix-sept années avant d'être nommé :

« J'ai des profs qui ont déjà reçu leur désignation le 15 juillet et les « anciens temporaires » ont déjà reçu leur désignation. Il faut aussi dire que, par la pénurie, les profs sont beaucoup plus vite nommés que de mon temps. Et ça stabilise aussi évidemment. Moi, j'ai travaillé 17 ans avant d'être nommé. Alors que maintenant, après 3-4 ans, ça fonctionne si c'est un emploi vacant. » (Directeur d'établissement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Par ailleurs, comme nous l'avons mis en évidence à travers l'étude des données quantitatives, l'acquisition du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) peut être partielle. A l'instar de celui d'enseignant temporaire prioritaire, ce statut administratif peut n'être attribué que pour une partie de la charge de travail prestée. Il est, effectivement, possible que seules quelques heures soient vacantes dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), et que l'affectation définitive pour le complément de charge ne puisse prendre cours que plusieurs mois voire plusieurs années plus tard. Le membre du personnel bénéficie, dès lors, de l'assurance d'une stabilité d'emploi pour une partie de son emploi et conserve son statut d'enseignant temporaire ou d'enseignant temporaire prioritaire pour le reste de sa charge. Certains enseignants déclarent, dès lors, se sentir dans une position inconfortable en étant stabilisés

pour quelques heures par semaine, et en sachant, de par la connaissance de l'âge et des projets professionnels de leurs collègues engagés définitivement dans la même fonction à l'échelle de l'établissement ou du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), qu'ils devront patienter plusieurs années pour pouvoir prétendre à une extension de leur nomination ou de leur engagement à titre définitif. Ce statut administratif peut, en outre, être acquis au sein de plusieurs établissements appartenant au même pouvoir organisateur, voire à des pouvoirs organisateurs différents, ce qui contraint alors le membre du personnel à travailler à long terme au sein de plusieurs organisations scolaires :

« Je sais que j'ai attendu longtemps pour être nommé. Donc j'ai été nommé dans l'inférieur, un horaire complet dans l'inférieur. Et puis quelques heures dans le supérieur. Et puis un horaire complet dans le supérieur. Mais je dirais que ça a bien pris 10-15 ans. » (Enseignant chevronné – professeur de mathématiques ; réseau libre subventionné)

Ce continuum de statuts administratifs différenciés conforte les constats que nous avons mis en lumière par l'étude des données quantitatives, lesquels nous permettent de rattacher les marchés du travail des enseignants à des marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978). Ces derniers constituent, en effet, des espaces sociaux dont l'alimentation en main-d'œuvre s'opère aux niveaux les plus bas de la pyramide des statuts administratifs. Ainsi, tant l'entrée dans la carrière enseignante que l'évolution en son sein sont circonscrites par des cadres de régulation impersonnels édictés à l'échelle du réseau d'enseignement et reportant la précarité professionnelle sur les dernières recrues.

3. Des cultures organisationnelles distinctes générant une entrée dans la carrière différente

3.1 Le processus de recrutement dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

Au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et, par voie de conséquence, dans l'unique pouvoir organisateur le constituant, huit

cellules de désignation – chacune avec à sa tête un désignateur¹⁹⁹ – sont en charge des attributions. Sous la responsabilité du ministre de l'Enseignement obligatoire, elles sont gérées par la Direction Générale des Personnels de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et couvrent, pour la plupart, le territoire spécifique à une zone géographique. Leur principale fonction est d'établir la relation entre un emploi propre à une fonction et un candidat potentiel pour les établissements qu'elles rassemblent, en veillant au respect des règles figurant dans l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel. Ce mode opérationnel caractérise, donc, une totale centralisation des recrutements d'enseignants. En effet, tous les chefs d'établissements interrogés indiquent qu'ils ne disposent d'aucun pouvoir décisionnel et sont en contact avec l'administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles tant en période de recherche de candidats qu'au moment des renouvellements de contrats. Ainsi, comme le synthétise l'un d'entre eux :

« Pour tout ce qui est désignation, c'est le désignateur. Je communique avec lui assez régulièrement, quand j'ai besoin de quelqu'un. Je lui dis que j'ai besoin de 15 heures en néerlandais, il me dit s'il trouve quelqu'un ou pas. C'est lui qui décide en fait. On communique beaucoup par téléphone et par mails. » (Directeur d'établissement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Les directions d'établissements endossent donc un rôle secondaire de transmission de l'information. Elles sont invitées à communiquer tout mouvement de personnel survenant dans leur établissement (départs à la pension, changements d'affectation, congés pour missions, etc.) ainsi que leurs besoins en nouvelles ressources enseignantes à la cellule des désignations. Une fois avisée, cette dernière applique, au travers d'une procédure informatisée, le cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières enseignantes en vigueur au sein du réseau d'enseignement afin que les droits de priorité relatifs à la détention du titre requis et à l'ancienneté soient appliqués et qu'aucun membre du personnel ne soit défavorisé au profit de l'un de ses homologues :

« Toutes les candidatures sont introduites dans un même programme informatique. C'est ce programme qui les classe automatiquement en fonction des titres requis ou pas, de la zone, de la fonction. Ce sont

¹⁹⁹ Le désignateur est chargé d'établir, en conformité avec le cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières, la relation entre un emploi propre à une fonction et un candidat potentiel.

vraiment les trois grands critères avec, en regard de ça, l'ancienneté des gens. Et donc, par fonction et par zone, on a des classements qui sont établis automatiquement et sur lesquels on n'interfère même pas. On ne fait jamais que nourrir la machine. » (Membre de l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Ceci étant, les acteurs interrogés – chefs d'établissements et représentants du pouvoir organisateur – précisent que les procédures de recrutement des enseignants diffèrent selon l'urgence de celui-ci. En ce qui concerne les recrutements prévisibles, majoritaires et généralement organisés dans le but de faire débiter les nouvelles recrues le premier septembre, la succession des étapes est automatisée, standardisée et imposée par les cadres de régulation des carrières enseignantes en vigueur. Elle ne dépend donc pas de décisions individuelles propres aux directions d'établissements. A l'échelle des établissements sélectionnés, la procédure est initiée aux alentours du mois de novembre de l'année scolaire précédente. La première étape consiste dans la notification des mouvements des membres du personnel enseignant déjà en poste. Sont alors répertoriés les enseignants nommés en perte partielle de charge ou mis en disposition par défaut d'emploi au sein de l'établissement. Ces individus sont respectivement sollicités pour remplir respectivement les documents requis (formulaires I.D.S. ou S.D.S) et sont prioritaires dans l'ordre d'octroi des postes vacants. Ensuite, au cours du mois de janvier, les candidats à une fonction d'enseignant – qu'ils soient déjà diplômés ou étudiants en fin de cursus – ainsi que les membres du personnel enseignant temporaires sont invités à répondre à l'appel aux candidats à l'enseignement émanant du Moniteur belge. Ceux-ci posent leur candidature pour une ou pour plusieurs zone(s) géographique(s). Cette même procédure doit être réalisée dans le courant du mois de mars pour les candidats à l'obtention du statut d'enseignant temporaire prioritaire. Cependant, ces derniers peuvent spécifier explicitement leur volonté d'intégrer un ou plusieurs établissement(s) précis. L'ensemble des candidatures sont alors transmises à la cellule des désignations de l'administration qui vérifie sa recevabilité et procède, en veillant au respect de la législation, à leur appariement avec un emploi à pourvoir. Parallèlement, les membres du personnel enseignant nommés ou temporaires prioritaires peuvent faire part de leur volonté de changer d'établissement en remplissant – respectivement avant les 15 février et 31 mars – une demande de changement d'affectation pour un établissement de la même zone géographique ou pour un établissement d'une autre zone. Selon

leur nature, ces requêtes seront traitées par les Commissions zonales et interzonales d'affectation et seront prioritaires sur le recrutement d'enseignants temporaires, de même que les demandes du personnel nommé prévaudront sur celles des collègues temporaires prioritaires.

A leur échelon, tout au long de l'année scolaire, les directions d'établissements doivent notifier dans les dix jours qui suivent l'annonce d'un départ à la retraite ou d'une mise en disposition précédent la pension de retraite (DPPR), les heures définitivement vacantes qui lui sont relatives. De plus, au cours du mois de mars, après avoir éventuellement réajusté les attributions des enseignants déjà en fonction dans l'établissement mais souhaitant voir leur charge modifiée en termes d'équivalent temps plein, de matière(s) dispensée(s) ou de classes assignées, elles informent la cellule des désignations de l'administration du nombre d'heures qui seront définitivement ou provisoirement vacantes l'année scolaire suivante ainsi que des caractéristiques de chacune d'entre elles. Dans le même temps, elles précisent qu'étant donnée l'existence de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996 – qui favorise la stabilité de l'équipe pédagogique en autorisant un enseignant temporaire, qui s'est acquitté de sa tâche de manière satisfaisante, à être à nouveau désigné dans le même établissement et ce, quel que soit l'ordre de priorité – elles peuvent transmettre leur volonté ou leur refus de renouveler le personnel temporaire, sous réserve que l'emploi ne soit pas réclamé par un enseignant nommé ayant formulé une demande de changement d'affectation. Il est à noter qu'au sein des établissements du réseau d'enseignement composant l'échantillon, les refus de renouvellement d'un membre du personnel sont presque systématiquement entendus et qu'un autre enseignant se voit alors désigné en lieu et place de son homologue n'ayant pas satisfait.

Par conséquent, lorsque l'emploi n'a pas été pourvu au travers d'un changement d'affectation ou du renouvellement d'un enseignant déjà en poste, le recrutement d'un candidat à l'enseignement peut s'opérer. Tant les chefs d'établissements que les représentants du pouvoir organisateur interrogés précisent que celui-ci ne s'effectue que sur la base du curriculum vitae du candidat et de sa recevabilité pour le poste. Le candidat sélectionné ainsi que la direction d'établissement sont alors informés de leurs identités respectives et sont incités à prendre contact afin d'envisager les conditions dans lesquelles se réalisera l'entrée en fonction. Cette procédure n'est valable que lorsque l'emploi peut être attribué grâce à la présence d'un (de) candidat(s) pour la fonction. En effet, si la cellule des désignations ne dispose

pas de candidat pour pouvoir au poste, les chefs d'établissements peuvent entamer des recherches destinées à trouver un candidat possédant les titres requis. Ceci étant, la désignation est également conditionnée par l'aval de la cellule des désignations, lequel est soumis à la recevabilité de la candidature :

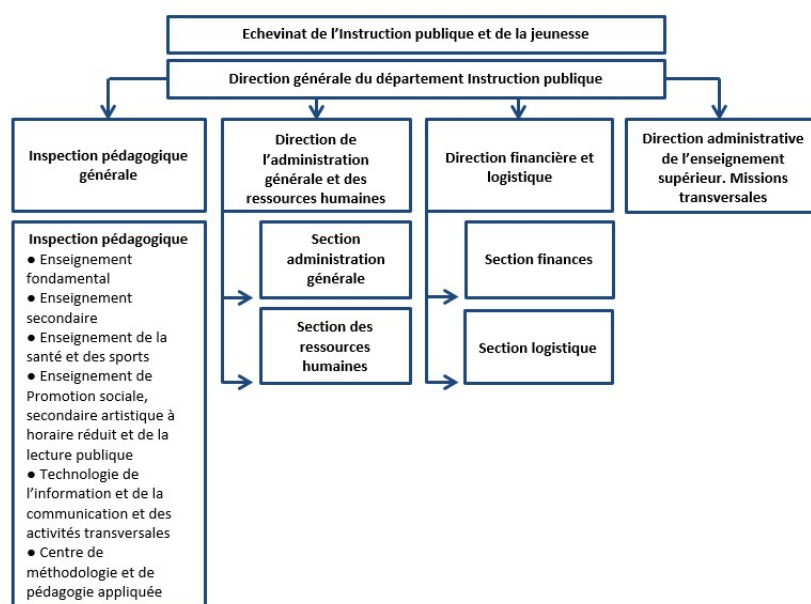
« Ce ne sont pas eux qui recrutent, c'est nous. C'est le service de désignation qui recrute dans toutes les écoles de la Communauté française. [...] Il y a des règles. Il y a le classement de la personne d'abord. À quelle position se trouve-t-elle dans la liste. S'il y a deux personnes, il faut voir le classement. Puis il y a le nombre de candidatures. Puis il y a la date de naissance et puis, si je ne me trompe pas, l'année du diplôme. Et après, on gère en bon père de famille, voir si la personne était déjà dans l'établissement préalablement. Et elle aura la priorité par rapport à l'autre. » (Désignateur ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

La procédure décrite nous permet donc de souligner le poids octroyé à la cellule des désignations lors du processus de recrutement et de la primauté du régime de l'institution développé par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997). Le jugement du recruteur est, en effet, d'ordre général (Vultur, 2007) et fondé sur des règles visant à mettre en relation les postes à pouvoir avec les qualifications professionnelles requises pour les endosser. Cette centralisation du processus peut, en outre, être rattachée à la logique civique développée par Jean-Louis Derouet (2000) qui considère les citoyens égaux devant la loi sans personnalisation des rapports sociaux. Elle a, dès lors, pour principal objectif d'assurer une totale impartialité dans le choix des candidats et de respecter le cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières privilégiant l'ancienneté de fonction dans la progression de la carrière enseignante.

3.2 Le processus de recrutement dans le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles rattaché au réseau officiel subventionné

Au sein du réseau officiel subventionné, le processus de recrutement s'opère à l'échelle des pouvoirs organisateurs, lesquels sont de plus petites tailles que celui caractérisant le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles puisqu'ils regroupent les établissements organisés par les communes, par les provinces ou par la Commission communautaire française (COCOF). Plus précisément, à la Ville de Bruxelles, les établissements scolaires ont pour pouvoir organisateur le Conseil communal de la ville de Bruxelles, qui

constitue l'employeur et est représenté par son Collège des Bourgmestre et Echevins. En outre, l'échevin de l'Instruction publique et de la jeunesse est lui-même assisté par le directeur général du département de l'Instruction publique. Au sein de cette configuration organisationnelle, le chef d'établissement dirige l'établissement, à la suite d'une délégation du pouvoir organisateur et sous le contrôle de l'Inspecteur pédagogique de niveau. Dès lors, schématiquement, l'organisation de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles est structurée comme suit (Ville de Bruxelles, sans date) :



Source : Ville de Bruxelles, sans date.

Figure 8 : organisation de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles

Sur cette base, de manière pratique, lors de la recherche d'un membre du personnel enseignant, les directions des établissements de la Ville de Bruxelles déclarent devoir prendre contact avec la section des ressources humaines de l'administration générale et des ressources humaines. Cette dernière a pour fonction d'établir, pour tous les établissements regroupés au sein du pouvoir organisateur, la relation entre un emploi propre à une fonction et un candidat potentiel en veillant au respect des règles statutaires en vigueur. Comme l'explique l'une des directions d'établissements interrogées, la gestion des recrutements du personnel enseignant est donc centralisée à l'échelle de l'administration communale de la Ville de Bruxelles :

« C'est la ville de Bruxelles qui recrute. Donc il y a un pôle de ressources humaines, il y a une adresse mail et tout le monde envoie les candidats. Bon maintenant si par hasard moi je reçois aussi des candidatures et que je lis et que je me dis tiens c'est intéressant je transmets aussi aux ressources humaines. Mais dans un premier temps ce sont les ressources humaines qui m'envoient. »
(Directeur d'établissement ; réseau officiel subventionné)

Dès lors, d'ordinaire, bien que l'interlocuteur privilégié soit le service des ressources humaines propre à la commune, à la province ou à la COCOF, et non le désignateur, à l'instar du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le processus de recrutement est également centralisé au sein des grands pouvoirs organisateurs du réseau officiel subventionné. Les chefs d'établissements endossent donc un rôle de transmission de l'information en notifiant tout mouvement au sein de l'équipe pédagogique en place, ainsi que toute nécessité de nouvelle ressource enseignante. Informé de l'ensemble des indications et des requêtes en provenance des chefs d'établissements du pouvoir organisateur, le service des ressources humaines peut procéder aux affectations et aux réaffectations des enseignants, en se précautionnant de respecter le cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières figurant au sein du décret du 6 juin 1994. Il est cependant à noter que l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996 portant sur la dérogation à l'ordre de priorité octroyée dans le but de favoriser la stabilité de l'équipe éducative est également d'application entre les enseignants temporaires.

Cette procédure décrite prévaut lors des recrutements prévisibles, majoritaires et généralement destinés à recruter des enseignants pour une entrée en fonction en début d'année scolaire. En effet, ces derniers sont conditionnés par la législation en vigueur, laquelle détermine les délais et les règles à respecter afin que la candidature puisse être recevable. Étant donné que les pouvoirs organisateurs couvrent les établissements circonscrits au territoire d'une commune, d'une province ou de la Région bruxelloise (COCOF), les relations avec l'administration sont généralement plus individualisées que dans le cadre de l'unique pouvoir organisateur regroupant tous les établissements liés au réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Aussi, contrairement à la procédure de recrutement spécifique au réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, les pouvoirs organisateurs rattachés au réseau officiel subventionné ne diffusent pas d'appel aux

candidats, ceux-ci devant prendre l'initiative de la démarche au moment de l'année qui leur sied le mieux. Plus précisément, les acteurs interrogés mettent en lumière que dans le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, les candidats à une fonction d'enseignant doivent faire acte de candidature auprès de la section des ressources humaines du département de l'Instruction publique en cours d'année scolaire. De plus, aux alentours du mois d'avril, s'ils désirent changer d'établissement tout en se maintenant au sein du même pouvoir organisateur, les membres du personnel enseignant déjà en poste sont invités à soumettre une demande de changement d'affectation auprès de la même section administrative de la ville. Ces requêtes internes sont prises en considération selon l'ordre de priorité stipulé au sein de la législation en vigueur et prévalent sur les candidatures émanant d'individus externes au pouvoir organisateur. Par ailleurs, les candidats à l'obtention du statut d'enseignant temporaire prioritaire doivent en faire la demande auprès du pouvoir organisateur avant le 31 mai :

« [...] On a tous les cas de figure possibles. Et donc il n'y a qu'un service comme les ressources humaines et la section secondaire qui a une vision globale du statut et de tous ces cas de figure. Et il y a : 'Untel a demandé effectivement une réduction d'horaire mais pour que deux ans, l'autre c'est une pause carrière'. Enfin voilà. Donc et puis l'année prochaine elle revient. Donc voilà, il faut lui retrouver une place. Donc les ressources humaines ont cette vision plus complète et plus parfaite de l'enjeu. » (Inspecteur de l'enseignement de la Ville de Bruxelles ; réseau officiel subventionné)

Du côté des établissements composant l'échantillon analysé, un comptage est réalisé au 31 janvier pour déterminer l'ouverture ou la fermeture de certaines sections l'année suivante et, par voie de conséquence, le nombre de ressources enseignantes nécessaire au bon fonctionnement de chaque établissement (nombre total de périodes professeurs – NTPP). Ceci étant, l'ouverture et la fermeture de sections concerne essentiellement l'enseignement qualifiant qui propose des sections accueillant parfois un nombre très restreint d'élèves. De même, les départs à la retraite ou ceux se réalisant pour toute autre raison doivent être notifiés afin d'être actés et remplacés. Aussi, les chefs d'établissements doivent faire explicitement part de leur volonté ou de leur refus de renouveler un enseignant temporaire ou temporaire prioritaire. Les rapports justifiant un refus de renouvellement sont transmis à la section des ressources humaines du département de l'Instruction publique afin d'être pris en considération lors de l'attribution des membres du personnel. Au sein des

établissements composant l'échantillon, les services administratifs disposent, dès lors, à la fin du mois de juin, de l'ensemble des postes à pourvoir pour l'année scolaire suivante et clôturent, dans le même temps, le processus d'appariement entre un emploi propre à une fonction et un candidat potentiel. Dans le but de traiter, dans les délais impartis, tant les candidatures à une fonction d'enseignement que les mouvements du personnel déjà en poste, au niveau de l'enseignement secondaire, l'étendue du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles nécessite le travail de plusieurs membres du personnel administratifs.

A l'instar du mode opératoire à l'œuvre dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, la succession des étapes destinées à accomplir le processus de recrutement du personnel enseignant au sein du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles et, plus largement, dans les grands pouvoirs organisateurs attachés au réseau officiel subventionné nous permet également de mettre en exergue une standardisation du processus, ainsi qu'une prévalence d'un jugement d'ordre général (Vultur, 2007) caractéristique du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et de la logique civique (Derouet, 2000). En effet, les diverses opérations de gestion des carrières sont centralisées au niveau l'administration communale ou de l'administration provinciale et ce, afin de veiller au respect du cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières en vigueur. Les candidats sont donc égaux devant la loi, sans personnalisation des rapports sociaux.

3.3 Le processus de recrutement dans le réseau libre subventionné

Au sein du réseau libre subventionné, le processus de recrutement s'opère au niveau du pouvoir organisateur local, lequel présente une taille restreinte, souvent limitée à un établissement. Ce dernier délègue, généralement, la tâche au chef d'établissement, lequel est chargé de représenter le pouvoir organisateur lors de la réalisation des opérations de gestion des carrières. Dès lors, si le pouvoir organisateur se charge du recrutement des cadres (direction, sous-direction, etc.), les directions d'établissements constituent généralement les personnes-ressources situées en première ligne lors du recrutement des membres du personnel enseignant :

« Dans l'enseignement libre, on est libre, beaucoup plus que dans l'enseignement officiel, certainement par rapport au recrutement. Je pense que c'est une force. Certains préfets, collègues préfets de

l'enseignement officiel me disent qu'on a de la chance, et eux n'ont pas cette liberté-là. [...] On fonctionne comme des entreprises privées. On peut très bien poster des annonces, contacter des gens, il y a des interviews, etc. On peut chercher un profil qui correspond au poste à pourvoir. » (Directeur d'établissement ; réseau libre subventionné)

Les chefs d'établissements interrogés déclarent, dès lors, être les seuls « maîtres à bord » et procèdent de manière indépendante tant à la recherche qu'au recrutement des enseignants amenés à exercer dans leur organisation scolaire. En effet, en veillant à respecter les modalités figurant dans le décret du 1^{er} février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, ils décident de la procédure à adopter et sont libres de l'appliquer en toute autonomie ou de souhaiter l'appui d'une (ou de plusieurs) personne(s) tierce(s). Par conséquent, si certains d'entre eux préfèrent adopter un processus décisionnel individuel, d'autres n'hésitent pas à recourir aux compétences de leurs collaborateurs administratifs ou à consulter le corps enseignant lors du recrutement de membres du personnel destinés à dispenser des matières dans lesquelles ils ne sont pas spécialisés. Dans le même ordre d'idées, lorsqu'elles en ressentent la nécessité ou lorsqu'elles sont à la tête d'un établissement regroupant plusieurs implantations, certaines directions d'établissements délèguent, à leur tour, la gestion des recrutements à leur(s) collègue(s) sous-directeur(s) :

« Il arrive de temps en temps, lorsque c'est très spécifique comme profil, que je me fasse accompagner, soit du directeur adjoint, soit d'un autre responsable de degré pour avoir la possibilité par après de discuter de certaines perceptions en fait, parce que ça peut être riche. Mais ce n'est pas systématique. Pourquoi, parce que ça prend beaucoup de temps. Si j'ai cinq postes à pourvoir et trois candidats, ça fait minimum 15 heures, rien que pour les entretiens, donc voilà, c'est très compliqué. » (Directeur d'établissement ; réseau libre subventionné)

Tout en respectant la législation en vigueur en matière de titres et fonctions ainsi que de règles de priorité, les chefs d'établissements sont donc libres de prendre la décision qui leur paraît être la plus adéquate et ne doivent recevoir l'aval officiel du représentant du pouvoir organisateur qu'une fois que la sélection est opérée et ce, pour que le recrutement soit effectif. A ce titre, très régulièrement, le chef d'établissement est administrateur délégué de l'association sans but lucratif (asbl) à laquelle se rattache le pouvoir organisateur. Ce statut lui confère une grande liberté dans la procédure de

sélection des enseignants, et l'exempte d'un recours au Président du pouvoir organisateur destiné à avaliser le recrutement :

« Au sein de l'enseignement libre, dans beaucoup de cas, le directeur est administrateur-délégué. [...] Maintenant c'est de moins en moins souvent le cas mais il y a encore un tas de directeurs qui sont administrateurs-délégués et qui donc engagent au nom du PO sans avoir besoin de l'avis du PO. » (Représentant syndical – SEL-SETCA)

Si le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles présentent des procédures centralisées de recrutement du personnel enseignant, le réseau libre subventionné octroie une liberté fortement étendue aux directions d'établissements, laquelle caractérise un processus décentralisé. La succession des étapes conduisant au recrutement du personnel enseignant est, par conséquent, nettement moins standardisée que celles précédemment décrites. En effet, tant lors des recrutements prévisibles que lors des recrutements urgents, les directions des établissements interrogées sont déchargées de toute contrainte la structurant. Ainsi, bien qu'officiellement cette dernière soit du ressort des pouvoirs organisateurs, dans la pratique, elles la gèrent, de manière indépendante, tout en se prémunissant de respecter la législation en vigueur et de recevoir l'assentiment du représentant du pouvoir organisateur. Ces spécificités procurent un caractère plus spontané au processus de recrutement reflétant les orientations de gestion des ressources humaines propres à chaque chef d'établissement. Ce report de la sélection au niveau de l'établissement, et l'inexistence d'acteurs intermédiaires chargés de rassembler les candidatures et de répartir les nouvelles recrues parmi les établissements avec lesquels ils sont en relation, engendrent une organisation interne entre les directions d'établissements et les collaborateurs administratifs dans le but de mener à bien la procédure de recrutement.

A l'instar du réseau officiel subventionné, les pouvoirs organisateurs se rattachant au réseau libre subventionné ne diffusent pas d'appel annuel aux candidats. En effet, le décret du 1^{er} février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné n'impose aucun délai spécifique ni aucune forme particulière de candidature. Les chefs d'établissements interrogés mettent donc en exergue que les candidats à l'enseignement doivent être à l'initiative de la démarche et postuler directement auprès des directions à la tête de l'établissement dans lequel ils souhaitent professer. Les demandes de changements d'affectation ainsi que

les demandes d'obtention du statut d'enseignant temporaire prioritaire sont, quant à elles, conditionnées par le respect d'une date butoir. En outre, les enseignants sont invités à les informer le plus rapidement possible de tout mouvement les concernant, qu'il soit imputable à un départ à la pension ou en disposition précédent la pension de retraite (DPPR), à un congé pour mission, à un congé de maternité ou à toute autre motif.

Par ailleurs, les directions d'établissements interviewées mettent en exergue que la première étape du recrutement consiste dans la restructuration de l'organisation interne de l'établissement. Ainsi, les postes vacants peuvent être distribués entre les enseignants déjà en place s'ils souhaitent voir leur charge de cours étendue ou modifiée ou si une réorganisation interne à l'établissement – telle qu'une ouverture/fermeture d'options ou la fusion/le dédoublement de classes – est envisagée. Les chefs d'établissements sont donc généralement prioritairement attentifs à répondre favorablement aux requêtes du personnel enseignant déjà en poste et mettent en place la véritable procédure de recrutement lorsque tous les mouvements internes ont été envisagés :

« Il y aurait un recrutement selon les besoins du service et il y a aussi le statut relativement protecteur, ce qu'on appelle le jugement de valeur, un statut qui existe et qui protège les droits des membres du personnel. Et donc il faut y être attentif. C'est non seulement légal et logique. Parce que ce statut protecteur tient aussi en compte l'ancienneté d'une personne. Et donc, ça dépend. Le recrutement est la dernière étape. Il y a effectivement des changements pour les prépensions, pensions, mutations, déménagements, créations d'options, fusions d'options, fusions de classes, dédoublement de classes, etc. On peut imaginer des protections d'emploi à tout ça. [...] Il faut d'abord penser aux priorités internes et c'est logique puisqu'on souhaite d'abord connaître finement les personnes, leurs capacités. Pour ma part, j'essaie de jauger l'envie de l'un ou l'autre membre du personnel parce que les affinités par rapport à certaines matières, si elles sont cohérentes avec les attributions, peuvent donner un gage d'efficacité. » (Directeur d'établissement ; réseau libre subventionné)

Pour les recrutements opérés en vue d'une entrée en fonction en début d'année scolaire, les informations relatives aux mouvements prioritaires du personnel étant connues dans le courant du mois de juin précédent, leur procédure débute généralement en fin d'année scolaire. Lorsque des candidatures spontanées

correspondent aux profils recherchés par la direction de l'établissement, leurs auteurs sont invités à un entretien d'embauche. Dans le cas contraire, au sein des organisations scolaires sélectionnées pour la recherche, les heures devant être pourvues font l'objet d'une offre d'emploi informatisée ou en format papier, généralement diffusée par les collaborateurs administratifs de la direction d'établissement. Afin d'attirer les candidats, celle-ci est transmise aux chefs d'établissements dépendant du même pouvoir organisateur, du même Centre d'Enseignement Secondaire (CES) ou, plus largement, de la zone Bruxelles-Brabant Wallon. Elle s'accompagne parfois d'une prise de contact avec d'autres acteurs tels que l'Association des Secrétaires de Direction de Bruxelles (SEDIBRU), le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) ou les services publics de l'emploi (ACTIRIS, FOREM et VDAB).

La succession des étapes destinées à mener à bien le recrutement du personnel enseignant témoigne d'une autonomie dans le processus. Les chefs d'établissements interrogés précisent, en effet, avoir la main sur le recrutement et être libres de le gérer de la manière qui leur semble la plus opportune, tout en veillant au respect de la législation en vigueur. Nous pouvons, dès lors, souligner que le régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) demeure central, mais s'adjoint d'une prise en considération plus importante de jugements d'ordre subjectif et local (Vultur, 2007), caractéristiques des régimes de l'interaction et du réseau (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997), qu'au sein des deux autres réseaux d'enseignement. Ceux-ci visent respectivement à octroyer une place centrale aux interactions pouvant s'opérer entre recruteur et candidat à l'enseignement, et à porter un intérêt particulier à la réputation professionnelle de ce dernier. Cette décentralisation de la procédure à l'échelle de l'établissement témoigne d'un mode de fonctionnement se rattachant davantage à la logique domestique mise en lumière par Jean-Louis Derouet (2000), laquelle accorde une importance particulière aux liens interpersonnels. Cette relation plus individualisée avec les candidats enseignants s'explique notamment par la petite taille des pouvoirs organisateurs, qui ne nécessite pas un aperçu global des besoins en ressources enseignantes pour un nombre élevé d'organisations scolaires, et permet de déléguer la procédure aux directions d'établissements.

4. Une focalisation sur le titre requis générant une incertitude sur l'adéquation entre la recrue et le poste²⁰⁰

Précision importante : la majorité des entretiens ont été réalisés avant la mise en œuvre du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. Cet état de fait justifie donc l'anachronisme de certains propos d'acteurs interviewés eu égard à la réalité actuelle du terrain. Afin d'assurer une cohérence globale à l'analyse, ces déclarations seront mises en perspective avec les prescrits légaux plus récents dans le cadre de la discussion conclusive du travail doctoral.

4.1 Une hiérarchisation des qualifications professionnelles existantes clarifiée et rigidifiée

Comme nous l'avons largement détaillé dans le cadre de l'étude des données documentaires, depuis l'entrée en vigueur de l'arrêté du 22 avril 1969 fixant les titres requis des membres du personnel, il est établi que tout individu se destinant à intégrer une fonction enseignante dispose du titre requis pour enseigner la(les) matière(s) considérée(s). Sur cette base, en ce qui concerne les enseignants de cours généraux au sein du niveau secondaire, la détention d'une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), d'un master à finalité didactique, d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), d'un certificat/diplôme d'aptitude pédagogique (CAP/DAP) ou de toute autre certification pédagogique officielle spécifiquement liée à la discipline enseignée offre la possibilité de dispenser la(les) matière(s) à laquelle/auxquelles il/elle se rattache. Cette concordance est toutefois très réduite et ne permet, le plus souvent, pas au titulaire d'un titre requis d'également posséder ce dernier dans une discipline voisine. Ainsi, par exemple, le détenteur d'un master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique, ayant effectué des stages tant dans l'enseignement du français que du latin au cours de sa formation universitaire, ne peut voir son diplôme reconnu comme un titre requis pour la dispense de cours de latin étant

²⁰⁰ Les éléments abordés dans ce point sont largement développés dans le chapitre relatif à l'étude des données documentaires. Ceci étant, la réforme ayant conduit à la promulgation du décret du 11 avril 2014 a régulièrement été mentionnée par les différents acteurs interrogés dans le cadre de l'étude des données qualitatives, les discours véhiculés par ces derniers apportant une dimension supplémentaire à l'étude de la frontière relative à la qualification professionnelle.

donné qu'il ne possède pas un master en langues et lettres anciennes à finalité didactique ou une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur adéquate.

Ce texte de référence circonscrit donc minutieusement les conditions devant être satisfaites pour accéder à l'enseignement de chacun des cours généraux. Ceci étant, il n'était plus en adéquation avec la réalité actuelle du terrain et a conduit à une longue réflexion collective destinée à le réviser. De plus, une volonté de disposer d'une liste exhaustive des titres et fonctions commune à l'ensemble des réseaux d'enseignement se manifestait. Dans ce sens, les acteurs de l'enseignement interrogés – enseignants, chefs d'établissements, représentants de pouvoirs organisateurs et organisations syndicales – sont unanimes quant au bien-fondé d'une telle réforme et à la rigueur avec laquelle les débats ont été menés. Elle a, en effet, demandé, dès 2011, l'implication de nombreux protagonistes étant intervenus sur des volets et à des niveaux différents, et a conduit, le 11 avril 2014, à la promulgation du décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. Son application a pour visée de permettre, tant aux candidats à une fonction enseignante qu'aux individus en charge de leur recrutement, de connaître précisément les cours pour lesquels la détention d'un diplôme spécifique constitue un titre requis, un titre suffisant, un titre de pénurie ou encore un titre non listé. Les acteurs syndicaux interrogés se félicitent, dès lors, qu'une double hiérarchisation puisse désormais être dressée, d'une part, entre le titre requis et l'ensemble des autres titres existants, mais également entre les différentes qualifications professionnelles n'étant pas reconnues comme un titre requis, et parmi lesquelles certaines s'avèrent s'en rapprocher davantage que d'autres²⁰¹ :

« Pour tous ceux qui n'ont pas les titres requis c'était la jungle. La réforme entend diminuer cette jungle en remettant des sous-règles selon lesquelles celui qui a un titre pédagogique peut être engagé avant quelqu'un d'autre. [...] Je vais prendre un exemple de quelqu'un qui n'a pas un titre requis dans le réseau organisé par la Fédération

²⁰¹ Pour rappel, cette catégorisation hiérarchique entre titre requis, titre suffisant, titre de pénurie et titre non listé existait déjà de manière similaire au sein des deux réseaux subventionnés. Au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, les individus ne possédant pas le titre requis étaient uniformément qualifiés d'article 20, en référence à l'article 20 du décret du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel dans ce réseau d'enseignement.

Wallonie-Bruxelles. Un vétérinaire qui a une agrégation en biologie n'est pas titre requis pour donner de la biologie. Donc il est Article 20. Et donc quelque part le jardinier du coin que le chef d'établissement connaîtrait pourrait très bien passer avant le vétérinaire qui a une agrégation en biologie. Parce qu'ils sont tous les deux Article 20. [...] La réforme, ce qu'elle doit pouvoir viser c'est qu'on ait un régime de fonctions identique. [...] C'est une réforme qui en termes de temps a bouffé une énergie à tout le monde énorme. [...] Parce qu'on a repris toutes les fonctions et puis on reprend tous les titres, on fait l'analyse des titres requis, des titres suffisants, des titres de pénurie listés. Donc nous ce qu'on veut viser par rapport à ça c'est dire quand quelqu'un a un titre on doit pouvoir dire quelles sont les fonctions qu'ils exercent et comment les réseaux doivent faire leur accroche cours-fonctions. [...]. On va pouvoir dire : 'Voilà, tu as des titres suffisants pour donner telle fonction, dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ça sera tel cours que tu pourras donner dans le réseau officiel subventionné, ça sera tel cours que tu pourras donner, dans le réseau libre, ça sera tel cours que tu pourras donner'. C'est intéressant pour les membres du personnel mais c'est aussi intéressant pour le pouvoir organisateur. Parce que le pouvoir organisateur, quand il a un cours qui est disponible, qu'il cherche quelqu'un, il doit savoir quels sont les diplômés qu'il va pouvoir recruter. Donc lui, il va pouvoir faire l'inverse. Donc lui, il saura forcément à quelle fonction il a lié le cours. Et puis comme il aura la fonction, il saura quelles sont les personnes qui ont le titre requis qu'il devra d'abord contacter. Et puis les titres suffisants, etc. [...] Le travail essaye d'être fait sérieusement. » (Représentant syndical – CSC-Enseignement)

En outre, il est à préciser que, comme le prévoit l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996, en vue de privilégier la stabilité des équipes pédagogiques, un individu possédant les titres requis pour la matière qu'il dispense, et engagé à temps partiel dans un établissement, est prioritaire pour compléter sa charge de travail dans l'école ou, à défaut, au sein d'un établissement du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Si aucun emploi pour lequel il est titulaire du titre requis ne peut lui être proposé, le décret du 11 avril 2014 prévoit une dérogation à l'ordre de priorités en lui permettant d'intégrer une fonction pour laquelle il dispose d'un titre suffisant, voire, le cas échéant, d'un titre de pénurie ou d'un titre non listé. Ceci étant, l'entrée en fonction en tant qu'enseignant rattaché à l'une de ces deux

dernières catégories de titres ne sera que temporaire. En effet, la nouvelle législation prévoit que l'accès à la nomination (dans les réseaux officiels) ou à l'engagement à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) requiert la régularisation de sa situation en acquérant le titre requis ou un titre suffisant, tous deux conditionnés par la détention d'un titre pédagogique :

« [...] Quelqu'un [...] qui n'a pas de titre pédagogique, s'il ne fait pas l'effort d'aller en chercher un, il n'aura aucune chance d'un jour d'être nommé. Il y aura des incitants barémiques. Le titre requis sera toujours payé à un barème supérieur que le titre suffisant qui sera lui-même payé à un barème supérieur que le titre de pénurie. Donc tout ça va un peu réguler le marché. On essaye de mettre un peu d'ordre. » (Représentant syndical – CGSP-Enseignement)

Ce complément d'études, imposé à l'ensemble des individus ne disposant pas du titre requis ou d'un titre suffisant, cherche à doter ces derniers de connaissances et de compétences indispensables à la pratique du métier, et de les inciter à témoigner de leur volonté de professer sur le long terme dans ce secteur professionnel. Cette disposition est largement soutenue par les représentants syndicaux interrogés, lesquels associent cette réforme à un possible changement plus structurel. Ils déplorent deux constats : d'une part, que la décision d'entreprendre une formation à caractère pédagogique soit trop souvent un second voire un troisième choix effectué suite à un ou à plusieurs échec(s) antérieur(s) dans une ou plusieurs autre(s) filière(s) d'études et, d'autre part, que le discours de pénurie véhiculé accrédite le recrutement d'individus non préparés à l'exercice de la profession et intégrant, pour certains, celle-ci de manière provisoire afin de se libérer d'une situation de chômage ou de tenter une reconversion professionnelle jusqu'alors peu mûrie. Or, les résultats que nous avons mis en exergue dans l'étude des données quantitatives ont largement souligné l'impact considérable que revêt la détention d'un titre pédagogique dans le maintien à long terme dans la profession. Ils soutiennent, par conséquent, la nécessité d'une professionnalisation du groupe enseignant se traduisant par une révision en profondeur de sa formation initiale, ainsi que par la possession du diplôme adéquat par tout individu exerçant une telle fonction.

Ceci étant, tous les acteurs de l'enseignement n'ont pas fait preuve du même engouement envers la réforme, certains d'entre eux ayant exprimé leur retenue dès les premières réflexions relatives à la création d'un référentiel de principes. Plus exactement, lors des négociations, le réseau libre

subventionné, représenté par le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC), s'y est formellement opposé en considérant qu'il réduisait l'autonomie tant des pouvoirs organisateurs que des directions d'établissements. Ses représentants soutenaient initialement la définition d'un champ large de diplômes associé à chaque titre requis afin que les acteurs du recrutement puissent continuer à bénéficier de marges de manœuvre notables dans la sélection des candidats à l'enseignement. Cependant, face à la retenue explicite des autres réseaux d'enseignement ainsi que des organisations syndicales et de l'inspection pédagogique – et au soutien qu'ils allouent tant à la nécessité de la mise en œuvre d'une réforme qu'à celle de la dispense d'un enseignement par de véritables professionnels –, ils ont accepté de les rejoindre et d'adopter le référentiel de principes, mais demeurent plus circonspects quant à la mise en pratique des décisions opérées.

4.2 La détention du titre requis : le critère conditionnant l'entrée dans la profession

La possession de la qualification professionnelle requise pour dispenser la matière pour laquelle le candidat postule conditionne donc l'accès à la profession. A ce titre, sur le terrain, quels que soient le réseau d'enseignement d'appartenance et le type d'enseignement dispensé par l'établissement qu'ils dirigent ou pour lequel ils interviennent lors de la désignation des enseignants, l'ensemble des acteurs interrogés impliqués dans le recrutement de cette catégorie de personnel mentionnent la prévalence accordée à la législation en vigueur en matière d'adéquation entre la finalité du diplôme et la matière à dispenser (Giret et al., 2005 ; Tanguy, 1986 et 2008). Cette focalisation sur les titres requis témoigne d'une mise en relation entre des postes à pouvoir et des candidats à l'emploi fondée sur des règles. En effet, le jugement porté envers les prétendants à un poste d'enseignant repose sur une catégorisation des compétences effectuée à partir d'une liste de critères prédéterminés ordonnant les candidats en fonction de catégories institutionnelles collectivement partagées. Il atteste de l'importance portée au régime de l'institution mis en évidence par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997). Les individus se destinant à professer comme enseignants doivent donc disposer conjointement de compétences disciplinaires et de compétences pédagogiques, lesquelles sont réunies dans le décret du 11 avril 2014 suscité, et dans les circulaires qui lui sont annexées. Ces actes législatifs – et, avant leur entrée en vigueur, les prescrits légaux les préexistant – constituent, sur cette base, les documents de référence sur la base desquels les acteurs en

charge du recrutement des enseignants interrogés affirment opérer leur première sélection. Ils déclarent, en effet, privilégier, de manière systématique, les candidats possédant le titre requis :

« Heureusement qu'il y a la loi, sinon ça serait n'importe quoi, n'importe comment et ça ne serait pas justifié. C'est justement pour faire respecter les droits des agents que nous [*la cellule des désignations*] sommes là et que nous avons ce statut. Sinon, on pourrait faire n'importe quoi. Mais que du contraire, ici, les gens ont fait des études et c'est quand même logique qu'on défende leurs droits puisqu'ils ont un titre pédagogique avec des études derrière. Si une personne a respecté en bon lieu et en bonne place, il y a lieu de respecter ce qui a été fait, même si un directeur veut absolument recruter quelqu'un. » (Désignateur ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Nous pouvons, dès lors, mettre en évidence que le titre requis constitue un critère incontournable et prédominant dans le processus de recrutement. Cette analyse, effectuée par l'intermédiaire de la lecture des candidatures reçues en format papier ou électronique, permet de réaliser une première sélection des candidats dans un temps restreint. Dans certains cas, il peut d'ailleurs constituer l'unique critère de sélection mobilisé par l'individu ou par le service administratif en charge du recrutement. Ainsi, le fait que les diplômes et les certifications soient délivrés par des institutions d'enseignement supérieur reconnues par l'Etat – ou, depuis la fédéralisation de l'Etat, les entités fédérées compétentes – qu'il s'agisse d'Universités, de Hautes Ecoles, d'Ecoles supérieures des Arts ou d'Institutions de Promotion sociale constitue une garantie de qualité, institutionnellement reconnue, certifiant l'acquisition de compétences et de connaissances théoriques et pratiques indispensables pour assumer, de manière adéquate, le métier d'enseignant.

4.3 La réduction de l'incertitude sur l'adéquation entre le candidat et le poste : la réalisation d'une entrevue

Restreindre le recrutement à une opération mécanique exclusivement fondée sur la détention de la certification pédagogique requise est réducteur. Il est effectivement peu aisé de cerner avec précision la qualité d'un candidat enseignant, et, conséquemment, tant ses compétences et ses connaissances que sa personnalité, à travers la lecture d'un curriculum vitae. Ce dernier est en mesure d'informer la personne en charge du recrutement quant à l'expérience

et aux titres acquis, mais ne rend pas précisément compte des spécificités de chaque individu. En effet, la mobilisation prioritaire, voire exclusive, d'un jugement d'ordre général caractéristique du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Vultur, 2007) est à l'origine d'une importante incertitude sur l'adéquation entre ceux-ci et le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009). Un entretien téléphonique contribue à l'amoindrir, bien qu'il occulte la gestuelle et tous les signes de caractère exclusivement perceptibles dans le cadre d'une entrevue. Dès lors, l'entretien en face-à-face représente le meilleur instrument permettant de réduire cette incertitude, sans toutefois l'annihiler.

A ce titre, toutes les directions d'établissements interrogées reconnaissent l'intérêt que représente la réalisation d'un entretien d'embauche dans le processus de sélection. Cependant, au sein du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles et plus encore dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, la configuration de la procédure de sélection rend peu aisée une interaction en face-à-face, que ce soit avec l'acteur chargé du recrutement ou avec le chef de l'établissement dans lequel le candidat à l'enseignement professera. Par conséquent, le plus souvent, la première interaction entre l'enseignant et la direction d'établissement se tient à la suite de la détermination de l'identité du candidat sélectionné par le service administratif compétent. Bien qu'elle ne constitue pas un entretien d'embauche à part entière, cette entrevue permet néanmoins à la direction de discuter avec la nouvelle recrue de son curriculum vitae et de percevoir sa personnalité avec plus de finesse. Au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, il prend davantage la forme d'un entretien d'accueil destiné à expliquer le fonctionnement de l'établissement ainsi qu'à présenter l'équipe pédagogique et administrative au nouvel engagé :

« [...] Je n'ai souvent pas le choix et la personne que je reçois est engagée. Donc je vais plus l'observer pour voir un peu de quelle manière il va réagir, etc., s'il s'est informé sur l'école. Mais moi, je ne prends pas la décision si oui ou non je l'engage. C'est la Fédération Wallonie-Bruxelles qui l'engage, pas moi. En général, c'est quelqu'un qui va travailler ici donc je suis attentif pour bien l'accueillir, pour qu'il se sente bien dans l'école et lui expliquer les rouages, les fonctionnements, les personnes importantes. Je vais aussi le présenter à d'autres profs de l'école pour qu'il soit pris en charge par des collègues et qu'il ne soit pas perdu. Donc c'est plus ce genre de chose-là qui se passe lors de l'interview. Ce n'est pas une interview d'embauche. »

(Directeur d'établissement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Dans le réseau officiel subventionné et, plus spécifiquement, au sein du pouvoir organisateur propre à la Ville de Bruxelles, le premier entretien avec la direction de l'établissement présente un caractère plus sélectif car il permet à cette dernière d'évaluer réellement si l'enseignant retenu correspond à son projet d'établissement. Le pouvoir organisateur concède, en effet, le « dernier mot » aux chefs d'établissements, lesquels ont la possibilité d'estimer, au travers d'un ou de plusieurs entretien(s) en face-à-face, d'une part, si le candidat répond à leurs exigences et, d'autre part, si, de manière plus pratique, ses disponibilités et ses attentes (en termes d'horaires, de classes, etc.) sont en adéquation avec celles de l'établissement. De plus, les candidats enseignants ayant la possibilité de postuler directement auprès des directions d'établissements, ces dernières reçoivent très régulièrement des candidatures spontanées. Elles sont systématiquement transmises à la section ressources humaines qui y donne suite lorsqu'elle répond aux critères de recevabilité et n'est pas devancée par une autre candidature posée par un individu titulaire des titres requis bénéficiant de davantage d'ancienneté de fonction. Dès lors, bien que le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles comptabilise plusieurs dizaines d'établissements, le territoire les accueillant est restreint et permet l'instauration de relations plus singulières entre les chefs d'établissements et les personnes-ressources des services compétents au sein de l'administration. Dans ce contexte, le pouvoir organisateur constitue donc le premier maillon procédant à l'appariement officiel avec le candidat, mais incite ce dernier à se présenter auprès de la direction de l'établissement qui lui a été attribué afin que le recrutement soit effectif. Celle-ci joue donc un rôle secondaire mais central dans le recrutement en se prononçant sur la sélection :

« [...] Ils [*les membres du service des ressources humaines de la Ville de Bruxelles*] n'ont pas le temps de recevoir tous les candidats eux. Donc au fond ce sont des papiers qui semblent plus intéressants les uns que les autres. Et ils nous envoient et comme ça nous on peut avoir un petit entretien et dire ben non il va se faire mouliner en classe, ce n'est pas possible. Donner notre avis. » (Directeur d'établissement ; réseau officiel subventionné)

Au sein du réseau libre subventionné, étant donné que, sous réserve de l'approbation du pouvoir organisateur, les chefs d'établissements sont les

seuls à décider de l'identité du candidat sélectionné, la procédure de recrutement varie d'un établissement à l'autre. Ceci étant, toutes les directions d'établissements interviewées expriment la nécessité de réaliser au moins un entretien d'embauche en face-à-face afin que la sélection s'opère parmi des candidats avec lesquels un premier contact a déjà été établi. L'objectif de celui-ci est d'aller au-delà du curriculum vitae et de percevoir la personne dans sa globalité, tant au travers de ses connaissances et de ses compétences professionnelles que de ses qualités propres et de sa personnalité. Plus encore, lorsqu'ils en ont la possibilité, certains chefs d'établissements cherchent à confronter plusieurs candidats se présentant pour le même poste afin de rencontrer des personnalités différentes et de juger de celle qui correspond au mieux aux exigences relatives à l'emploi à pourvoir. D'autres souhaitent aller encore plus loin dans la prise de connaissance des candidats en effectuant plusieurs entretiens d'embauche au terme desquels l'individu retenu est désigné :

« Pour un poste, je souhaite rencontrer minimum trois candidats pour avoir le choix mais surtout pour avoir des contacts qui me permettent de comprendre quel type de personnalité j'ai en face de moi. Quand je reçois une personne, je ne sais pas faire ce travail. Ça me force donc à rencontrer des personnalités différentes et pour voir les qualités que je trouve chez ces personnes et notamment trouver les qualités importantes pour la fonction à pourvoir. Mais l'entretien en lui-même ne dure pas très longtemps. En général, j'ai fait le tour de la question en 30 minutes même si tout reste encore à découvrir. Mais après 30 minutes et trois personnes, je suis assez content de moi, dans le sens où je recrute effectivement des gens qui ont de belles qualités. » (Directeur d'établissement ; réseau libre subventionné)

L'interaction en face-à-face constitue donc une étape centrale du processus de recrutement. Dans les trois réseaux d'enseignement, les chefs d'établissements sont unanimes quant à l'importance que constitue une rencontre dans le but de réduire l'incertitude sur leur adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009), laquelle permet de développer un jugement plus subjectif (Vultur, 2007). Ainsi, le curriculum vitae apporte un ensemble d'éléments d'information utiles au recruteur, mais ne permet pas de percevoir la personnalité de l'individu. Ceci étant, dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, étant donnée la nature centralisée de la procédure de sélection, les chefs d'établissements déclarent n'intervenir qu'une fois

que l'individu a été sélectionné par le service administratif compétent. La rencontre prend alors davantage la forme d'un entretien d'accueil. Toutefois, dans le pouvoir organisateur propre à la Ville de Bruxelles, les chefs d'établissements sont autorisés à donner leur avis sur le choix opéré et peuvent, s'ils jugent la sélection inopportune, demander au service des ressources humaines de leur présenter un autre candidat pour le poste et ce, sous la condition que la réserve de recrutement dispose d'un individu répondant aux critères de titres requis et d'ancienneté de fonction. Dans le réseau libre subventionné, le recrutement décentralisé au niveau des directions d'établissements octroie à celles-ci la possibilité de réaliser un ou plusieurs entretien(s) d'embauche préalable(s) à la sélection.

Loin de supplanter l'importance octroyée à la détention des titres requis, nous pouvons souligner que le régime de l'interaction (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) est également régulièrement mobilisé au cours du recrutement du personnel enseignant. En effet, la recherche d'un enseignant dont les éléments de personnalité correspondent aux attentes de la direction d'établissement ou du pouvoir organisateur constitue un critère de jugement supplémentaire, plus subjectif, ayant pour objectif de confirmer ou d'infirmer les premières impressions forgées sur le candidat lors de la lecture du curriculum vitae. Cette perception plus subjective (Vultur, 2007) des aptitudes du candidat permet de restreindre l'incertitude sur son adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009) et peut s'opérer par l'intermédiaire d'une interaction en face-à-face ou, dans une moindre mesure, au travers d'un entretien téléphonique.

5. Conclusion

Comme nous l'avons mis en exergue dans le cadre de l'étude des données documentaires, si l'accès formel à la profession est commun à l'ensemble des enseignants et officiellement conditionné par la détention du titre requis conformément au décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions, les modalités d'entrée et d'évolution dans la carrière s'opèrent en accord avec les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes en vigueur au sein de chacun des trois réseaux d'enseignement. Cette unification des prescrits légaux à l'échelle du réseau d'enseignement remonte à la fin des années soixante dans le réseau de l'Etat (devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et, depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles), mais est plus récente au sein des réseaux

subventionnés. Elle date de 1993 pour le réseau libre subventionné et de 1994 pour le réseau officiel subventionné. Largement soutenue par les organisations syndicales, ces modalités de régulation garantissent une impartialité de traitement entre enseignants au sein d'un réseau d'enseignement. Ceux-ci ne sont toutefois pas égaux quant aux conditions d'emploi et au processus d'évolution dans la carrière, trois statuts administratifs hiérarchisés se côtoyant et se voyant successivement endossés par chaque enseignant au cours de sa carrière. Plus exactement, tout enseignant débute en bénéficiant du statut d'enseignant temporaire et devient, au fil de l'accumulation d'ancienneté de fonction dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), enseignant temporaire prioritaire puis enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Cette dernière catégorie est généralement considérée comme étant synonyme de sécurité et de stabilité d'emploi pérenne et est atteinte au terme d'un nombre de mois/années pouvant fortement varier en fonction de multiples critères individuels et organisationnels. Les acteurs interviewés relatent également l'existence corollaire d'un report de la précarité professionnelle (périodes d'inactivités, remplacements de courte durée, temps partiels involontaires, classes/options/filières (plus) difficiles, horaires inconfortables, etc.) sur le personnel temporaire et, dans une moindre mesure, sur ses homologues temporaires prioritaires. Les conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) assignées aux enseignants débutants témoignent donc, pour un part non négligeable d'entre eux, d'une entrée dans la carrière relativement précaire, bien que le degré de précarité puisse fortement varier d'un enseignant à l'autre. Dans ce contexte, comme exposé dans l'étude des données quantitatives, nous pouvons qualifier les marchés du travail étudiés de marchés du travail à parcours initiatiques différenciés. A ce titre, les acteurs interrogés sont nombreux à déplorer les effets pervers liés à cette régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) reposant sur le respect formel des prescrits légaux. Ceci étant, à l'exception de quelques enseignants débutants, tous jugent que ce mode de fonctionnement constitue l'unique alternative garantissant une stabilisation progressive dans la profession et l'accès à une sécurité d'emploi définitive par l'intermédiaire de la nomination. Comme exposé dans l'étude des données quantitatives, ces caractéristiques rapprochent les marchés du travail des enseignants professant en Fédération Wallonie-Bruxelles des marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978). Ainsi, ces derniers ne s'alimentent hors d'eux-mêmes qu'aux niveaux les plus bas de la pyramide des statuts administratifs et la régulation en vigueur assure une

sécurité d'emploi à long terme aux enseignants ayant accumulé l'ancienneté de fonction nécessaire à l'obtention du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné).

Les cadres de régulation des carrières enseignantes étant propres à un réseau d'enseignement et non unifiés à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des cultures organisationnelles distinctes et un rapport à la règle (Crozier et Friedberg, 1977) différencié s'observent lors des opérations de gestion des carrières enseignantes. Ainsi, nous pouvons mettre en lumière que les acteurs intervenant dans le processus de recrutement et les étapes s'y succédant diffèrent selon le réseau d'enseignement, et peuvent être rattachés à plusieurs logiques, telles que décrites par Jean-Louis Derouet (2000). En effet, si le recrutement est de nature centralisée au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et, dans une moindre mesure, du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, il est décentralisé dans le réseau libre subventionné. Il s'ensuit que les logiques présidant au dispositif de recrutement diffèrent et peuvent être à l'origine, au moins partiellement, de conditions d'insertion en emploi (Mukamurera et al., 2013) variées. Plus exactement, la taille importante de la zone géographique²⁰² ou du pouvoir organisateur²⁰³ requiert une gestion des recrutements centralisée, destinée à disposer d'une vision transversale des besoins et des ressources existant au sein de chacun des établissements s'y rattachant. Le processus se voit alors confié à des acteurs intermédiaires, non liés à l'établissement au sein duquel le poste est à pourvoir, et garants du respect et de l'impartialité des règles statutaires en vigueur. Les acteurs impliqués dans le processus procèdent à un niveau centralisé et n'entrent, le plus souvent, pas directement en relation avec les candidats dont le nombre est généralement trop élevé. Ils déclarent, en effet, ne disposer que du curriculum vitae pour établir leur sélection, la qualification professionnelle occupant, dès lors, une place centrale dans le processus. Ce mode de fonctionnement se rattache à la logique civique (Derouet, 2000), qui considère les citoyens égaux devant la loi, sans personnalisation des rapports sociaux. En revanche, dans le réseau libre subventionné, le pouvoir organisateur comprend un seul ou un nombre restreint d'établissement(s) engendrant un recrutement plus décentralisé et personnaliste se déroulant à l'échelle du pouvoir organisateur, voire de l'établissement. Cet état de fait rend la procédure plus spontanée et révélatrice

²⁰² Au sein du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

²⁰³ Au sein du réseau officiel subventionné.

de la politique singulière de gestion du personnel développée au sein de l'établissement. Dès lors, une logique domestique (Derouet, 2000) s'y observe de manière complémentaire et accorde un intérêt particulier aux relations nouées directement avec le candidat à l'enseignement. Un jugement d'ordre général, caractéristique du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Vultur, 2007), y prévaut toutefois tout autant qu'au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, et octroie une priorité aux postulants titulaires du diplôme requis pour la fonction à pourvoir, de même qu'à ceux bénéficiant du statut d'enseignant engagé à titre définitif ou temporaire prioritaire. Cependant, étant donné que les directions d'établissements sont généralement mandatées pour la conduite du processus de recrutement, elles sont libres de prendre les dispositions individuelles nécessaires à l'évaluation des informations figurant dans le curriculum vitae, soit par l'intermédiaire d'un entretien téléphonique, soit au travers d'un dispositif d'embauche en vis-à-vis.

La qualification professionnelle détenue demeure donc centrale dans le processus de recrutement. A ce titre, nous pouvons mettre en exergue que la réforme ayant conduit au décret du 11 avril 2014 la place au cœur d'une triple évolution. Premièrement, les marchés du travail tendent à devenir plus fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et plus professionnels (Marsden, 1989), le décret prévoyant que seuls les titulaires d'un titre requis ou d'un titre suffisant, essentiellement de niveau postsecondaire, puissent accéder à la nomination de par la composante pédagogique que comprend leur diplôme. En second lieu, la frontière entre les marchés du travail internes et les marchés du travail externes (Doeringer et Piore, 1971) devient davantage normée. Ainsi, en l'absence de détenteurs du titre requis, pour toutes les fonctions et de manière commune pour l'ensemble des réseaux d'enseignement, une hiérarchie des titres pouvant endosser la fonction est définie avec précision. Troisièmement, le caractère interréseaux de la réforme témoigne d'une volonté de flexibilisation des marchés du travail des enseignants par l'intermédiaire de l'élaboration d'une topographie interréseaux (base de données Primoweb) susceptible de faciliter la mobilité entre réseaux d'enseignement ainsi qu'en instaurant une portabilité du titre pédagogique visant à simplifier la mobilité entre niveaux d'enseignement. Ce décret régule donc l'entrée dans la profession enseignante en distinguant les individus satisfaisant aux critères officiels d'intégration dans le métier des autres candidats à l'enseignement. Dans ce sens, une dualité entre les détenteurs du titre requis et leurs

homologues titulaires d'un titre suffisant, d'un titre de pénurie ou de tout autre titre professionnel se manifeste. De plus, l'accroche cours-fonction est différente pour chacune des matières enseignées, un diplômé doté du titre requis pour l'enseignement d'une matière donnée ne le possédant pas nécessairement pour dispenser un autre cours. Dès lors, parmi les professeurs de cours généraux composant l'échantillon sélectionné, la dispense des matières est confiée aux titulaires d'un diplôme de nature pédagogique tel que l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), le master à finalité didactique, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) ou le certificat/diplôme d'aptitude pédagogique (CAP/DAP) adéquat. Cet état de fait a pour corollaire que les savoirs disciplinaires et pédagogiques acquis sont jugés légitimes pour la dispense d'une matière spécifique, ce qui instaure une double frontière proscrivant l'accès à une fonction d'enseignement tant aux individus ne disposant pas de titre pédagogique qu'aux titulaires d'un titre pédagogique ne constituant toutefois pas le titre requis pour la matière à dispenser.

Dès lors, tous réseaux et tous types d'enseignement confondus, les acteurs interrogés intervenant dans le cadre du processus de recrutement sont unanimes quant à la centralité octroyée au titre requis lors de la sélection d'un candidat à l'enseignement. Le régime de l'institution, développé par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal (1997), et soutenant la prévalence des qualifications professionnelles sur les aptitudes, est donc central dans le processus d'appariement entre un poste à pourvoir et les candidats à l'enseignement. Ceux d'entre eux interrogés, et, plus encore, les chefs d'établissements, précisent cependant que restreindre le recrutement à une opération mécanique exclusivement fondée sur la détention de la certification pédagogique requise est réducteur, l'évaluation pouvant être davantage individualisée, centrée sur les aptitudes et laisser place à une négociation des compétences. Ainsi, nous pouvons mettre en exergue qu'un jugement plus subjectif, caractéristique du régime de l'interaction dans la même typologie (François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal, 1997 ; Vultur, 2007) et s'intéressant aux aptitudes de l'individu ainsi qu'à ses histoires professionnelle et personnelle, présente également un intérêt particulier à leurs yeux. Dans ce sens, si les opérations de gestion des carrières s'opèrent à un niveau plus centralisé dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles mais également au sein du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, les chefs d'établissements soutiennent unanimement la nécessité que se réalise(nt) une (ou plusieurs) interaction(s) avec le candidat –

préalable(s) au recrutement ou, à tout le moins, à l'entrée en fonction – afin de réduire l'incertitude sur l'adéquation entre celui-ci et le poste à occuper (Karpik 2007 et 2009). Ceci étant, lorsque le recrutement est centralisé et standardisé, cette évaluation individualisée n'est pas automatique et dépend de plusieurs facteurs tels que la taille du pouvoir organisateur et le contexte dans le cadre duquel la sélection s'effectue. Ces éléments mettent en exergue que les directions d'établissements représentent des interlocuteurs attentifs aux compétences émergentes dans le cadre de la relation interpersonnelle, s'attachant à appréhender, dans l'interaction, les repères leur permettant d'évaluer les possibilités d'un ajustement mutuel (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997).

Deuxième section. Au-delà des règles : l'existence de marges de manœuvre sur le terrain

1. Introduction

Bien que tous les acteurs du recrutement interrogés déclarent respecter la législation en vigueur, tous précisent réaliser la procédure d'appariement « en bon père/mère de famille » et veillent, lorsque celle-ci n'est pas endossée par les directions d'établissements, à satisfaire les requêtes émanant de celles d'entre elles avec lesquelles ils sont en étroite relation. Ainsi, au sein de cette deuxième section, nous mettons en lumière que ces cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes, caractéristiques d'une régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003), ne sont pas incompatibles avec le développement de poches de négociation sur le terrain, lesquelles témoignent de l'existence d'une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003). Dans ce cadre, la régulation est appréhendée comme une activité de création, de maintien ou de transformation des règles (Reynaud, 1997 et 2003), tout travailleur étant un acteur social et rationnel conservant une autonomie définie en termes de compétences, de conscience et de stratégies développées (Crozier, 1963 ; Friedmann, 1956). Ce dernier dispose d'une capacité à se conduire selon ses propres règles développées en marge ou contre un système de règles officielles (Crozier et Friedberg, 1977). Plus précisément, nous débutons la section en mettant en exergue que les enseignants posent des choix de carrière rationnels nécessitant la mobilisation de ressources, voire de stratégies, destinées à intégrer et, ensuite, à se stabiliser

au sein d'un établissement scolaire ou dans un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s). Ensuite, nous poursuivons la section en exposant que ces choix de carrière ne sont pas sans impact pour les établissements scolaires. Ils peuvent, en effet, être à l'origine du développement d'un climat concurrentiel à l'échelle interorganisationnelle dans le cadre de la recherche d'enseignants présentant le profil professionnel recherché mais également au cours de la stabilisation de ces derniers en leur sein.

2. Les enseignants : des acteurs rationnels posant des choix de carrière

2.1 Des critères de choix variés mobilisés pour intégrer une organisation scolaire

Lorsqu'un individu prend la décision d'intégrer la profession enseignante, la première étape du processus de recrutement consiste systématiquement dans le choix d'un (ou de plusieurs) réseau(x) d'enseignement, pouvoir(s) organisateur(s) ou établissement(s) d'enseignement. En effet, le préalable à tout processus d'appariement réside dans le fait que le demandeur de travail fasse connaître ses intentions professionnelles auprès de (ou des) l'offreur(s) de travail avec le(s)quel(s) il souhaite entrer en relation. A ce titre, compte tenu du manque d'informations à disposition du candidat quant aux critères objectifs inhérents aux caractéristiques de l'organisation scolaire et à la fonction endossée, cette prise de contact est généralement le fruit d'une réflexion basée sur l'acquisition d'informations aisément accessibles (Liu et Johnson, 2006 ; Newton et Witherspoon, 2007).

Dans ce sens, qu'ils soient débutants ou chevronnés, les enseignants de cours généraux interrogés font part de discours variés au sujet du choix d'un établissement et, plus largement, du choix d'un pouvoir organisateur ou d'un réseau d'enseignement. Si certains d'entre eux ont postulé dans les trois réseaux d'enseignement afin de maximiser leurs chances d'obtenir un emploi, d'autres se sont focalisés sur l'un ou sur deux d'entre eux avec le(s)quel(s) ils présentaient plus d'affinités. Plus exactement, sur la base des déclarations des acteurs, nous pouvons attribuer le choix posé pour certaines organisations scolaires à deux éléments principaux. Le premier a trait au caractère social de la prise de décision (Liu et Johnson, 2006), lequel fait référence au réseau social dans lequel le candidat s'insère et qu'il sollicite pour poser des choix

de carrière. La césure entre l'enseignement officiel et l'enseignement libre subventionné confessionnel est généralement la plus marquée. En effet, de par l'éducation familiale reçue ou à la suite d'un cheminement de pensée individuel, certaines futures recrues présentent des convictions philosophiques les incitant à postuler exclusivement dans l'enseignement confessionnel ou, à l'inverse, dans son homologue non confessionnel. Ce discours est davantage mobilisé par le corps enseignant se définissant comme « athées » ou « laïcs », ayant réalisé ses études supérieures dans l'enseignement officiel, et ne souhaitant, par conséquent, pas intégrer l'enseignement libre à caractère confessionnel. Les diplômés de l'enseignement supérieur libre subventionné confessionnel accordent, quant à eux, pour la plupart, moins d'importance à l'identité philosophique du réseau d'enseignement dans lequel ils envisagent de faire carrière. En outre, les institutions d'enseignement supérieur (Universités, Hautes Ecoles, Ecoles supérieures des Arts et institutions de Promotion sociale) entretiennent des relations privilégiées avec des établissements d'enseignement secondaire appartenant, généralement, au même réseau d'enseignement. Ceux-ci sont d'ailleurs régulièrement en relation directe avec certains établissements d'enseignement supérieur, tant lors de l'accueil d'étudiants dans le cadre de stages pédagogiques qu'au cours de la recherche de jeunes diplômés susceptibles d'intégrer leur institution. Le second élément concourant au choix est de nature plus cognitive (Liu et Johnson, 2006), et a trait aux représentations que les enseignants se font de la profession et aux caractéristiques de l'emploi qu'ils pourraient intégrer. Le caractère philosophique des réseaux et établissements d'enseignement n'est pas central, la décision d'intégrer l'un d'entre eux étant davantage liée à des facteurs multiples relevant de la réputation, du leadership de la direction, des caractéristiques socio-économiques et académiques du public scolaire, des filières et des options dispensées ou encore de la proximité entre le titre détenu et la matière à enseigner (Draelants et Dumay, 2016 ; Garant et Letor, 2014 ; Horng, 2009 ; Tutak et al., 2015). Par ailleurs, la taille des pouvoirs organisateurs, les modalités de gestion des carrières enseignantes et les attributions confiées aux chefs d'établissements différant selon les réseaux d'enseignement, certains candidats à l'enseignement déclarent préférer une gestion du personnel centralisée ou plus décentralisée. Cet argument est généralement mobilisé en faveur du réseau libre subventionné, qui se compose, le plus souvent, de pouvoirs organisateurs de petite taille et délègue davantage de responsabilités organisationnelles aux chefs d'établissements :

« Je sais comment ça se passe dans le réseau communal, c'est qu'on peut être envoyé à gauche et à droite mais moi ça ne m'intéressait pas. Je préférerais travailler dans une école de l'enseignement libre parce qu'on responsabilise plus le directeur d'école comme chef d'établissement que dans l'officiel. Il y aussi ce côté de gestion du personnel. C'est eux qui engagent les gens et on a un contrat avec eux et pas avec l'échevin ou la ministre. » (Enseignant chevronné – professeur de sciences humaines ; réseau libre subventionné)

Outre le caractère social et/ou cognitif que peut revêtir le choix posé pour un établissement ou, plus largement, pour un réseau d'enseignement, les entretiens réalisés nous permettent de souligner que la recherche d'emploi et le processus de recrutement peuvent présenter une dimension plus politique visant la mobilisation de diverses stratégies. Ainsi, afin d'obtenir un emploi, des membres du personnel ont déclaré avoir sollicité leur entourage proche ou plus éloigné. Comme le développe Mark Granovetter (1974), les liens forts (famille et amis proches) ainsi que les liens faibles (réseau social plus étendu) peuvent informer le candidat de l'existence d'un poste à pourvoir, mais aussi le mettre en relation avec l'acteur en charge du recrutement et contribuer, par là même, au façonnement d'un *a priori* favorable à son égard. Les liens faibles, plus nombreux et sélectionnés en fonction de la requête peuvent, à ce titre, avoir davantage d'impact que les liens forts. En outre, certains postulants vont au-delà de leurs liens faibles et prennent contact avec des individus qu'ils ne connaissent pas personnellement, mais qu'ils jugent influents (ministre, échevin, député provincial, évêché, diocèse etc.) et en mesure d'influencer favorablement l'issue concédée à leur candidature. Ce procédé n'est toutefois pas systématique, plusieurs enseignants ayant déclaré ne pas avoir souhaité être soutenus par une (ou par plusieurs) personne(s) tierce(s). Certains préfèrent, en effet, se focaliser sur leur curriculum vitae et leurs compétences intrinsèques. Ils peuvent alors faire valoir leur expérience professionnelle antérieure acquise dans d'autres fonctions propres au secteur de l'enseignement ou au sein d'autres secteurs professionnels. Ils peuvent également reprendre un cursus d'études destiné à obtenir des compétences disciplinaires et/ou pédagogiques. Cette dernière stratégie peut aussi être mobilisée par des individus titulaires d'un titre pédagogique souhaitant détenir un diplôme jugé plus porteur sur le marché de l'emploi. Par exemple, un enseignant interviewé agrégé de l'enseignement secondaire supérieur en histoire au terme de cinq années d'études universitaires a ensuite entrepris un

bachelier professionnalisant en Haute Ecole et obtenu une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) en mathématiques :

« À 18 ans, j'ai fait deux années à Saint-Louis en histoire. Après les candis, j'ai fait deux années de licence à l'UCL en histoire toujours. Et après, j'ai fait une année d'agrégation en histoire. Donc je suis agrégée et licenciée en histoire. Et après ça, j'ai repris trois ans et j'ai fait un régendat en maths. [...] J'ai tout de suite trouvé [*de l'emploi*] dans les maths. [...] Et c'est pour ça aussi que je me suis tournée vers les maths. J'ai un diplôme en histoire qui me permettrait de gagner mieux ma vie en histoire parce qu'il y a quand même une différence de salaire entre les régents et les licenciés. Mais l'histoire, je ne me suis pas tournée vers ça parce que je sais qu'il n'y a pas pénurie du tout, au contraire. L'année passée ici, on a perdu un prof d'histoire. C'était pourtant un prof d'histoire qui était là depuis quelques années. Et quelqu'un de plus ancien a demandé sa place et voilà, il est tombé. Et moi, je n'avais pas du tout envie de jouer à ce jeu-là. Je n'ai pas envie d'être ballotée d'une école à l'autre au gré des plus anciens, etc. » (Enseignant débutant – professeur de mathématiques ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Il est, en outre, possible qu'un candidat soit prêt à faire des concessions afin de pouvoir intégrer un établissement, un pouvoir organisateur ou un réseau d'enseignement spécifique. Ainsi, l'entrée en fonction ne peut parfois n'être effectuée qu'au sein d'un niveau inférieur à celui auquel l'enseignant peut prétendre – et, dès lors, à un barème inférieur – ou dans une discipline connexe ne correspondant pas directement à celle(s) couverte(s) par la qualification professionnelle dont il est titulaire. Dans le même ordre d'idées, des enseignants déjà en poste, mais désirant changer de pouvoir organisateur, acceptent de perdre leur ancienneté, voire, plus rarement, leur statut de personnel nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) :

« C'est vrai que c'est dommage mais ça valait le coup. Par contre, je n'ai pas perdu mon ancienneté pécuniaire donc c'est déjà bien. Le jour où on trouve l'école où on veut être, même s'il faut s'accrocher, on est content. Là, j'ai l'impression que ça a été plus facile de trouver un emploi et d'avoir une perspective dans une école qui ne me plaisait pas que dans une école qui me plaît. Pour chaque enseignant, le but est de trouver une école qui nous correspond. J'ai une amie qui a enseigné

pendant 1 an ici et qui a vraiment détesté donc ça dépend de chacun. Et pour ça, j'aime bien le réseau libre parce qu'on peut vraiment postuler chez un directeur alors qu'à la Communauté française, c'est centralisé. Je n'aime vraiment pas ça même si je le ferai et que je vais postuler avant le 31 janvier pour l'année prochaine à la Communauté française. » (Enseignant débutant – professeur de français ; réseau libre subventionné)

Aussi, si certains enseignants interrogés déclarent s'être focalisés sur un réseau d'enseignement, sur un pouvoir organisateur, voire sur un établissement, n'ayant pas pris en considération le reste de l'offre d'organisations scolaires disponible sur les marchés du travail voisins, d'autres affirment avoir maximisé leurs chances d'obtenir un emploi en postulant tous azimuts. Cette disposition à intégrer un établissement quel que soit le réseau d'enseignement ou le pouvoir organisateur dont il dépend caractérise essentiellement les candidats à l'enseignement n'ayant pas encore acquis d'ancienneté de fonction au sein de l'un d'entre eux. En effet, certains enseignants temporaires prioritaires ou nommés/engagés à titre définitif composant l'échantillon précisent que s'ils ont initialement prêté peu d'attention à l'appartenance de l'organisation scolaire intégrée, lorsque le mécanisme d'accumulation d'ancienneté a été enclenché et que l'ancienneté de fonction requise pour bénéficier d'un statut administratif plus stable que celui d'enseignant temporaire a été atteint, le changement volontaire de réseau d'enseignement ou de pouvoir organisateur leur était nettement moins envisageable :

« J'ai commencé à enseigner à 26 ans, juste après mon diplôme de régentat en maths. Et là, j'ai fait un an dans le catholique dans une école de Schaerbeek. Je pense que c'était une école à discrimination positive. J'ai fait un an là parce que je m'étais fait engager un an mais dès que j'ai pu, je suis partie et je suis arrivée ici. J'ai changé de réseau. [...] Disons que si j'avais eu six ans d'ancienneté, là oui, j'y aurais songé à deux fois. Mais là, non. [...] Je perdais donc de toutes façons mon ancienneté parce que si je quittais l'école dans laquelle j'étais, c'était pour aller dans une école qui était meilleure. » (Enseignant débutant – professeur de mathématiques ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Ceci étant, bien que l'ancienneté de fonction acquise au sein d'un réseau d'enseignement et dans un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) ne puisse

pas être valorisée dans d'autres, certains enseignants interrogés déclarent avoir changé de réseau d'enseignement après avoir été recrutés. Ce changement peut, en effet, parfois être inévitable et consécutif à divers facteurs tels qu'un déménagement, la fermeture d'un établissement ou encore l'impossibilité d'être stabilisé à court ou à moyen terme au sein du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) faute de postes vacants. Les deux premiers motifs peuvent également s'appliquer à des enseignants nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) qui demandent un changement d'affectation. Cette démarche est davantage caractéristique du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, ce dernier étant composé d'un unique pouvoir organisateur, tout changement d'affectation, qu'il soit interne ou externe à la zone géographique, assure le maintien tant de l'ancienneté pécuniaire que des acquis sociaux liés à la nomination. De plus, dans ce même réseau d'enseignement, à la suite du déficit de personnel enseignant auquel ils sont confrontés dans certaines disciplines, les établissements d'enseignement secondaire de la Région de Bruxelles-Capitale accueillent un nombre important d'enseignants domiciliés dans les provinces wallonnes et convoitant un accès plus rapide à une stabilité professionnelle. Une fois la nomination acquise, ils expriment alors leur volonté d'être mutés à proximité de leur domicile au travers d'un changement d'affectation si cela s'avère possible ou, lorsqu'ils professent depuis au moins dix années au sein d'un établissement en encadrement différencié, par l'intermédiaire de l'activation de l'article 14 du décret du 30 avril 2009 organisant l'encadrement différencié en Fédération Wallonie-Bruxelles et octroyant une priorité aux membres du personnel souhaitant professer au sein d'un établissement plus favorisé.

2.2 Des critères de choix variés mobilisés pour se stabiliser dans une organisation scolaire

Bien que nous ne puissions occulter qu'une proportion non négligeable des enseignants quittent précocement la profession pour des raisons variées de nature tant personnelle qu'organisationnelle (Dupriez et al., 2016 ; Lothaire et al., 2012), la plupart d'entre eux envisagent une carrière à long terme dans le métier (Delvaux et al., 2013). Si le(s) premier(s) établissement(s) intégré(s) ne correspond(ent) pas toujours aux attentes des jeunes recrues, selon leurs dires, la large majorité des enseignants chevronnés sont parvenus, au fil des remplacements réalisés lors des premiers mois d'exercice, à être engagés au sein d'un établissement ou d'un pouvoir organisateur dans lequel ils

ambitionnent de se stabiliser. Ces éléments nous permettent de mettre en évidence que les conditions d'affectation et le contenu de la tâche corroborent les attentes de l'enseignant, et que les processus de socialisation professionnelle, de socialisation organisationnelle (enculturation) et d'insertion dans la professionnalité (sentiment de compétence et d'efficacité professionnelle) (Dubar 1992 et 1996 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Mukamurera et al., 2013 ; Périer et Guibert, 2012) s'opèrent efficacement. Dans ce contexte, les stratégies et les ressources mobilisées dans le but d'intégrer un établissement, un pouvoir organisateur ou un réseau d'enseignement laissent progressivement place à celles destinées à s'y stabiliser.

Pour ce faire, lorsqu'une stabilisation à long terme dans un établissement spécifique est briguée, mais qu'aucun poste n'est à pourvoir dans la fonction, une stratégie peut consister dans l'accumulation de jours d'ancienneté de fonction dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) en étant en fonction au sein d'un autre établissement. Cette démarche permet à l'individu de progressivement devenir prioritaire sur ses homologues n'ayant jamais enseigné dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) et d'augmenter la probabilité d'être désigné dans l'emploi convoité. Par ailleurs, afin d'atteindre le même objectif, certaines recrues acceptent des conditions d'emploi difficiles (horaire inconfortable, charge de travail incomplète, nombre de classes important, cours ne correspondant pas directement au diplôme, etc.) en espérant que la situation évolue favorablement. Ainsi, plusieurs enseignants interrogés expliquent avoir été initialement engagés sur un contrat qu'ils jugeaient précaire, mais avec la promesse de la direction d'établissement ou de l'acteur chargé des opérations de gestion des carrières à l'échelle du pouvoir organisateur d'obtenir, à moyen ou à long terme, un emploi stable présentant des conditions considérées comme avantageuses. Il n'est effectivement pas rare que les mouvements prévisibles du personnel (départs à la pension ou en disposition précédant la pension de retraite (DPPR), changements d'affectation, congés pour mission, etc.) entrouvrent, de manière presque certaine, la possibilité d'une stabilisation, laquelle, bien qu'elle ne puisse pas être immédiate, prendra cours dans les mois ou dans les années à venir.

Certains enseignants interviewés ont, par ailleurs, eu la chance d'intégrer, dès leur entrée en fonction, l'établissement de leur choix pour y dispenser la matière souhaitée aux classes escomptées. Si l'emploi occupé est vacant, ils mettront alors tout en œuvre pour y être renouvelés et pouvoir prétendre, au fil de l'acquisition d'ancienneté de fonction, aux statuts de personnel

temporaire prioritaire, et, ensuite, de personnel nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Cette progression ne sera cependant possible qu'à la condition qu'aucun enseignant plus chevronné ne formule la demande d'intégrer le poste. Des stratégies et des ressources peuvent être mobilisées en vue d'y parvenir. En ce qui concerne les titulaires du diplôme requis, certains d'entre eux cherchent à objectiver le bénéfice qu'ils apportent à l'organisation scolaire en faisant valoir leurs compétences et aptitudes disciplinaires et pédagogiques, mais également en établissant des relations privilégiées avec les autres membres du personnel enseignant, administratif et de direction, ainsi qu'en s'investissant dans la vie de l'école et en contribuant au développement du projet d'établissement. En ce qui concerne les enseignants n'étant pas qualifiés pour les matières enseignées, bien que ces éléments demeurent centraux, compte tenu de la législation en vigueur, leur stabilisation professionnelle ne pourra être concrètement envisagée qu'après avoir obtenu le titre requis ou, à tout le moins, un titre suffisant à caractère pédagogique.

Ces éléments nous permettent de mettre en exergue que la configuration régulatrice du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles et les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes peuvent engendrer le développement d'une concurrence interindividuelle entre enseignants briguant le même poste ou un maintien dans le même établissement scolaire. Dans un tel contexte, la mobilisation de ressources, voire de stratégies, peut constituer l'un des éléments jugés nécessaires à l'atteinte des objectifs visés. En effet, une stabilisation dans l'établissement poursuivi contribue significativement à la satisfaction professionnelle (Ingersoll, 2001 ; Taylor et Tashakkori, 1995) et à l'engagement envers l'organisation (Tyree, 1996) manifestés par l'enseignant, tous deux concourant au maintien à long terme au sein de la profession (Lothaire et al., 2012).

3. Les organisations scolaires : une configuration régulatrice engendrant de la concurrence

3.1 Chefs d'établissements versus acteurs intermédiaires : un rapport à la règle différencié

Comme nous l'avons largement développé tant dans l'étude des données documentaires que dans la section précédente, en Fédération Wallonie-

Bruxelles, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes – pouvant être qualifiés de régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) – circonscrivent les coordonnées de fonctionnement des marchés du travail des enseignants. Officiellement, l'arsenal législatif en vigueur concède des marges de liberté restreintes aux acteurs chargés du recrutement et/ou de l'évolution professionnelle du personnel enseignant. Il cadenas, en effet, leurs possibilités d'action et structure tant la répartition des tâches que la succession des étapes destinées à accomplir les différentes opérations de gestion des carrières. A ce titre, l'ensemble des individus interrogés – qu'ils professent en tant qu'enseignants, que chefs d'établissements ou qu'acteurs intermédiaires rattachés à un pouvoir organisateur – précisent que le respect du cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières représente un élément central organisant ses tâches quotidiennes. L'acte du recrutement constitue, par conséquent, systématiquement la dernière étape d'un processus au cours duquel toutes les opérations de gestion des carrières relatives au personnel plus chevronné ont été préalablement prises en considération :

« Je vais d'abord donner les attributions des professeurs plus anciens. Je fais attention à leur nomination. Donc là je dois respecter. Si X est nommé pour cinq heures de maths et quinze heures de physique, je dois respecter ça le plus possible. [...] Je commence par les nommer. Et puis l'ancienneté dans la nomination. Et les heures pour lesquelles ils sont nommés voilà. Ça je fais attention. Mais le reste si on envoie X plutôt que Y ce n'est pas moi c'est eux, les ressources humaines. »
(Directeur d'établissement ; réseau officiel subventionné)

Cette configuration régulatrice peut, cependant, parfois être mal vécue, surtout par les enseignants et les chefs d'établissements pouvant se sentir « étouffés » par la quantité de prescrits légaux organisant le contenu de leur travail. Dans ce sens, bien que ces acteurs, tous réseaux d'enseignement confondus, soulignent, pour la grande majorité, l'importance de l'existence de statuts attribuant la priorité à l'ancienneté de fonction dans l'évolution de la carrière, ils manifestent, dans certaines circonstances, une retenue, voire une aversion, quant aux conséquences engendrées par la législation en vigueur. Par exemple, lorsqu'un enseignant temporaire se voit contraint de quitter l'établissement ou d'y perdre des heures consécutivement à une demande de changement d'affectation émanant d'un membre du personnel nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné), ils sont nombreux à préciser que, le plus souvent, ils auraient souhaité privilégier le

maintien en poste du premier d'entre eux. Ils appuient, d'ailleurs, la nécessité de protéger l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996 concernant la dérogation à l'ordre de priorité entre enseignants temporaires, octroyée dans le but de favoriser la stabilité de l'équipe éducative. Les acteurs rencontrés insistent, en effet, sur la nécessité d'assurer autant que possible une stabilité de l'équipe éducative, tant pour le bon fonctionnement de l'établissement que pour l'épanouissement et la réussite des élèves qui y sont scolarisés :

« Quand on a quelqu'un qui s'investit, qui fait du bon travail et qui, du jour au lendemain, n'est plus là, c'est difficile pour les élèves. Parce que ça ne va peut-être pas bien se passer quand ils vont accueillir la personne qui remplace. Et c'est aussi difficile pour les collègues aussi parce qu'on est comme une famille. » (Directeur d'établissement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Outre la problématique de la prévalence de l'ancienneté de fonction et des priorités qu'elle induit, certains acteurs interrogés, essentiellement des directions d'établissements, qu'elles soient rattachées aux réseaux officiels ou au réseau libre subventionné, manifestent leur insatisfaction au sujet de la rigidité qui caractérise les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières, et de la multiplication des documents législatifs et administratifs circonscrivant tant le recrutement d'enseignants que les étapes de leur carrière. Ils estiment que ces statuts sont trop inflexibles et ne laissent pas suffisamment de marge de manœuvre aux acteurs du terrain chargés des différentes opérations de gestion des carrières. Par conséquent, afin de leur octroyer davantage d'autonomie, ils préconisent que chaque établissement bénéficie de la possibilité de décider librement du candidat qui correspond le mieux à ses exigences ainsi qu'à son projet :

« Je suis très démonté contre la technobureaucratie qui envahit tous les champs et notamment l'Ecole qui va finir par bloquer le système. Mais c'est vrai que le statut est une usine à gaz épouvantable dans laquelle il faut un cabinet de juristes pour s'y retrouver donc ça me prend chaque année un temps très conséquent. C'est beaucoup trop compliqué. Je comprends qu'on protège les travailleurs, je suis d'ailleurs aussi protégé par le statut. Moi, je souhaiterais qu'on laisse quand même plus d'autonomie, plus de liberté, même si je ne vote pas libéral. Mais de ce point de vue-là, je trouve qu'on devrait pouvoir jouir de plus de liberté en termes d'engagement et de recrutement de son personnel. Je suis

convaincu que les écoles peuvent et doivent avoir une vision propre de l'enseignement, même si on fait tous de l'enseignement. On doit un peu travailler au même programme défini par la Fédération Wallonie-Bruxelles mais la culture éducative, de la formation, on a tout avantage à ce qu'elle soit très marquée et spécifique. Je suis attaché à ça. Et donc, quand on impose toute une série de règles de recrutement, ça me gêne. »
(Directeur d'établissement ; réseau libre subventionné)

Au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et du réseau officiel subventionné, les acteurs intermédiaires se voyant confier les opérations de gestion des carrières à l'échelle du pouvoir organisateur témoignent généralement d'un rapport à la règle (Crozier et Friedberg, 1977) plus positif. Ils appuient l'importance que celle-ci revêt dans la garantie d'une impartialité pour tous les membres du personnel, qu'ils soient candidats à un poste d'enseignant ou personnels enseignant au sein d'un établissement dépendant du pouvoir organisateur. Ainsi, la zone géographique de Bruxelles et le pouvoir organisateur propre à la Ville de Bruxelles regroupant chacune un nombre important d'établissements, le respect à la lettre du cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières enseignantes leur permet de mener à bien les opérations de gestion des carrières en assurant une parfaite égalité de traitement à la fois entre tous les établissements et entre tous les (futurs) membres du personnel :

« Pour moi, ça fonctionne sans problème. Il y a quelques petits bémols qui peuvent arriver comme dans tout système car ce n'est pas possible d'être parfait. Il y a toujours certaines choses à améliorer mais depuis qu'il existe, il [*le statut*] a quand même pérennisé beaucoup de choses et permis à beaucoup de personnes de faire des carrières. [...] Pour moi, elles [*les règles*] ont leur utilité et elles doivent être telles qu'elles sont là-maintenant. Elles sont garantes du respect des agents. »
(Désignateur ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Ces éléments nous permettent de mettre en lumière l'existence d'un rapport à la règle (Crozier et Friedberg, 1977) différencié selon les catégories d'acteurs interrogés. Si les acteurs intermédiaires impliqués dans la gestion des ressources humaines à l'échelle d'un pouvoir organisateur s'y déclarent favorables, les enseignants et les chefs d'établissements se montrent plus critiques à leur égard. Ces éléments questionnent la problématique de l'autonomie professionnelle qui peut être envisagée comme une réaction à l'égard de la régulation en vigueur, et de l'appropriation de cette dernière par

des acteurs rationnels dans le cadre de leurs pratiques quotidiennes (Boudon, 2009 ; Crozier, 1963 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedmann, 1956 ; Reynaud, 1997 et 2003 ; Weber 1995a et 1995b).

3.2 Une configuration régulatrice engendrant une concurrence interorganisationnelle

Pendant longtemps, les établissements scolaires ont été appréhendés comme des entités relativement indépendantes des autres établissements géographiquement proches. Depuis une trentaine d'années, un intérêt croissant est toutefois porté, tant au niveau scientifique que politique, aux relations qu'ils entretiennent. La plupart des recherches menées dans ce sens se sont, à ce titre, focalisées sur les interdépendances compétitives (Delvaux et Joseph, 2003) pouvant s'observer entre établissements lors du recrutement des élèves (Ball, 2004 ; Delvaux et van Zanten, 2006 ; Felouzis et al., 2013 ; Leurs et Friant, 2016). En effet, dans un contexte de libre choix des familles et de subventionnement des établissements au prorata du nombre d'élèves inscrits tel que rencontré en Fédération Wallonie-Bruxelles, ces derniers constituent une ressource cruciale. Or, la configuration régulatrice du système éducatif et des carrières des enseignants professant en Belgique francophone peut également générer des interdépendances, voire une concurrence, parfois acerbe, entre organisations scolaires lors de la recherche d'enseignants. Celle-ci se manifeste essentiellement au cours du recrutement de membres du personnel débutant dans la profession, mais peut aussi se révéler lors du processus d'évolution dans la carrière et dans le cadre du changement d'affectation d'enseignants chevronnés. Elle peut être attribuée à de nombreux facteurs dont trois ont été mis en évidence de manière récurrente par les directions d'établissements et les acteurs en charge du recrutement interrogés. Premièrement, la situation géographique de l'établissement peut impacter le développement d'un climat concurrentiel. En effet, si certaines communes wallonnes peu peuplées bénéficient d'une offre d'établissements clairsemée, les grands centres urbains voient parfois se côtoyer plusieurs établissements dans la même rue. Au sein des communes rurales, bien que la concurrence ne soit pas insignifiante, elle est réduite, la proximité géographique entre le lieu de domicile et le lieu de travail restant une priorité pour de nombreux travailleurs. Dans les grandes villes wallonnes et plus encore à Bruxelles – région belge au sein de laquelle la densité de population peut dépasser, dans certaines communes, 20.000 habitants par kilomètre carré – les besoins en termes d'établissements scolaires sont nettement plus élevés. Cette situation

est à l'origine d'un confinement d'organisations scolaires favorisant l'instauration d'une relation concurrentielle entre elles. La proximité géographique offre effectivement à l'enseignant un panel d'établissements dont, le plus souvent, plusieurs présentent des caractéristiques répondant à ses exigences. Dans ce contexte, tant les individus visant à changer de pouvoir organisateur/réseau d'enseignement et/ou de type d'établissement que ceux désireux d'intégrer un autre établissement tout en restant dans le même pouvoir organisateur/réseau d'enseignement et/ou le même type d'établissement ont la possibilité de satisfaire leurs ambitions à l'échelle d'un territoire géographique restreint. Cet élément témoigne de l'importance que revêt l'offre d'enseignement proposée pour le personnel enseignant. Elle constitue le deuxième facteur influençant la situation de concurrence interorganisationnelle. Les acteurs en charge du recrutement interviewés soutiennent effectivement que certains enseignants émettent explicitement la volonté d'intégrer une forme d'enseignement (général, technique, professionnel ou artistique) ou une option spécifique (dominante scientifique, classique, littéraire, sportive, technique, professionnelle, etc.). Il s'ensuit que les établissements géographiquement proches proposant des offres d'enseignement similaires peuvent donc être en concurrence pour le recrutement d'enseignants et ce, de manière d'autant plus marquée lorsque ces derniers présentent un profil recherché. Enfin, étant donné que l'ancienneté de fonction s'acquiert au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s), la taille de ce(s) dernier(s) constitue un troisième élément pouvant impacter la concurrence. En effet, ceux d'entre eux accueillant un nombre élevé d'établissements scolaires connaissent généralement une mobilité des enseignants en interne plus importante, laquelle est ressentie de manière variée par les chefs d'établissements et les acteurs en charge du recrutement. Si certains jugent que l'appartenance à un pouvoir organisateur de grande taille est un avantage étant donné sa visibilité et le nombre élevé d'enseignants qu'il accueille, d'autres considèrent qu'elle est à l'origine d'une instabilité plus grande du personnel enseignant, celui-ci se montrant davantage enclin à quitter l'établissement pour circuler au sein du pouvoir organisateur.

Etant donné les désagréments que cette configuration régulatrice peut occasionner lors des processus de recrutement ou d'évolution dans la carrière, celle-ci est au cœur de réflexions. Plus exactement, certaines initiatives visant la mise en place d'instances de concertation ou de coordination sont prises localement pour circonscrire la concurrence et développer des collaborations

entre établissements d'un même pouvoir organisateur, entre pouvoirs organisateurs d'un même réseau d'enseignement, voire, dans les situations les plus favorables, entre réseaux d'enseignement. Au sein du réseau libre subventionné bruxellois, des Centres d'Enseignement Secondaire (CES) regroupent plusieurs pouvoirs organisateurs. Aussi, les directions d'établissements sont régulièrement membres des autres pouvoirs organisateurs, ce qui réduit la concurrence interinstitutionnelle et contribue à l'instauration d'un climat collaboratif. Dans le même ordre d'idées, une expérience de fusion entre les réseaux d'enseignement a vu le jour il y a une quinzaine d'années dans le Hainaut. Le pouvoir organisateur propre à la Province de Hainaut, dépendant du réseau officiel subventionné, a repris à sa charge la plupart des établissements d'enseignement secondaire ayant un pouvoir organisateur communal, ainsi que l'Athénée royal Jean d'Avesnes appartenant jusqu'alors au réseau organisé par la Communauté française. Ce dernier est devenu l'Athénée provincial Jean d'Avesnes en 2005. L'intention première était d'optimiser l'offre d'enseignement en évitant de multiplier les établissements proposant les mêmes options sur un territoire géographique restreint, et sous l'égide de pouvoirs organisateurs ou de réseaux d'enseignement différents. Depuis lors, en étant rattachés au pouvoir organisateur provincial, ces établissements se sont réparti les principales options dispensées :

« Une particularité sur Bruxelles dans le secondaire catholique c'est que les directeurs en fait sont tous membres de PO des autres écoles. Donc c'est une espèce de cooptation entre pairs et donc il y a quelques extérieurs. Il y a aussi un tas de directeurs pensionnés mais, donc, quand on regarde la composition de PO, beaucoup sont composés majoritairement de directeurs d'autres écoles. Donc c'est une manière aussi d'éviter une forme de concurrence et donc tout le monde se tient par la barbichette aussi. Mais donc aussi, ça veut dire qu'il n'y a pas trop d'extérieurs. » (Représentant syndical – SEL-SETCA)

et

« Donc il fallait impérativement essayer de remettre de l'ordre, éviter un peu cette gabegie qui fait que dans une même rue vous trouvez parfois une école libre, une école communale et une école du réseau de la Communauté qui organisent les mêmes sections avec chacun presque un même nombre d'élèves [...]. Mais il y a trois ateliers avec trois professeurs. [...] Je pense à la reprise par la province du Hainaut de

l'enseignement communal de Mons secondaire et d'une école de la Communauté française. Ça s'est fait très intelligemment. La province a bien prévenu les parents, les élèves de la façon dont elle allait procéder. [...] Maintenant un étudiant à Mons qui veut faire des études de bois dans l'enseignement officiel il sait qu'il va à telle école. Mais il trouve évidemment des ateliers parce qu'on a concentré le poste. Et puis électricité c'est une autre et puis mécanique auto c'est peut-être une autre. Et ils sont en augmentation de population. Donc les choses peuvent être faites intelligemment en supprimant ces concurrences. [...] Vous savez que nous à la CGSP on réclame un réseau unique et public. Mais ça je sais que ça ne sera pas beaucoup suivi. Mais au moins forcer les collaborations, ça c'est important aussi. Donc ce n'est pas tout de supprimer les concurrences, il faut aussi de forcer les collaborations. C'est l'argent le nerf de la guerre. Et de dire : 'Bon on arrêtera de distribuer des subsides à tout le monde, vous allez faire vous-même un effort, échangez-vous des sections, planifiez mieux vos formations'. Tout ça a été un travail de très longue haleine mais absolument nécessaire. Sur Bruxelles on a tellement d'écoles que vous ne savez pas aller très loin à Bruxelles sans rencontrer une école. » (Représentant syndical – CGSP-Enseignement)

Dès lors, les déclarations des acteurs nous permettent de souligner que la pluralité des formes de coordination de l'action (caractérisée par la coexistence du marché, de l'organisation hiérarchique, de l'Etat et de l'association – Hollingsworth et Boyer, 1997 ; Dupriez et Maroy, 1999 ; Dupriez et Maroy, 2003) qui structure le système éducatif belge francophone est à l'origine de la présence de niveaux de pouvoir multiples aux prérogatives différenciées (la Fédération Wallonie-Bruxelles, les réseaux d'enseignement, les pouvoirs organisateurs et les établissements scolaires). Cette réalité n'est pas sans conséquence sur le développement d'interdépendances compétitives (Delvaux et Joseph, 2003) entre établissements scolaires lors du recrutement d'élèves comme largement développé dans la littérature (Ball, 2004 ; Delvaux et van Zanten, 2006 ; Felouzis et al., 2013 ; Leurs et Friant, 2016), mais aussi dans le cadre des opérations de gestion des carrières enseignantes. Bruxelles-Capitale présente, à ce titre, un profil particulier en regroupant une grosse centaine d'établissements d'enseignement secondaire sur un territoire géographique restreint. Cette proximité peut être à l'origine d'une intensification de ce climat concurrentiel interorganisationnel et mener au développement de ressources, voire de stratégies, destinées à se procurer

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

l'enseignant recherché. Ces dernières répondent toutefois à une culture organisationnelle spécifique au contexte dans lequel l'établissement s'insère.

3.3 Les ressources et les stratégies mobilisées dans le but d'attirer les enseignants

Comme nous l'avons détaillé précédemment, compte tenu de la législation en vigueur, généralement, les individus enclins à changer de pouvoir organisateur ou de réseau d'enseignement sont ceux n'ayant pas encore acquis le nombre de jours d'ancienneté de fonction nécessaires à l'obtention du statut d'enseignant temporaire prioritaire. De plus, ces enseignants constituent souvent l'unique possibilité pour les chefs d'établissements de disposer d'une équipe pédagogique complète à la suite d'absences inopinées de membres du personnel en début mais également, et surtout, en cours d'année scolaire. Dans ce contexte, face à la concurrence à laquelle ils sont parfois confrontés lors de la recherche de certains profils d'enseignants, des directions d'établissements et des acteurs chargés du recrutement interrogés déclarent mobiliser des ressources internes, voire, dans certaines situations, développer des stratégies destinées à attirer de nouvelles recrues.

Les ressources internes mobilisées sont variées. Elles peuvent se situer à l'échelle de l'établissement et peuvent, entre autres choses, relever de la renommée dont il jouit. En effet, certaines organisations scolaires sont davantage sollicitées que d'autres situées à proximité géographique immédiate car elles bénéficient d'une réputation plus flatteuse (Draelants et Dumay, 2016). Ce prestige peut faciliter le recrutement des élèves en plaçant avantageusement l'établissement sur le quasi-marché scolaire (Felouzis et al., 2013), mais également favoriser le recrutement (et le maintien) d'enseignants. Il peut être attribué à un ensemble de conditions organisationnelles telles que le leadership mobilisé par la direction (Draelants et Dumay, 2016 ; Garant et Letor, 2014 ; Tutak et al., 2015), le climat général caractérisant l'établissement (Debarbieux et al., 2012), le projet pédagogique développé, les filières et les options proposées ou encore les caractéristiques scolaires et socio-économiques du public scolaire accueilli (Draelants et Dumay, 2016 ; Horng, 2009). Chacun de ces facteurs a, à ce titre, été mis en évidence par certains répondants.

Au-delà des ressources existantes, certains acteurs interrogés soutiennent explicitement développer des stratégies destinées à attirer les enseignants au sein de leur organisation scolaire. Ces dernières peuvent notamment être de

nature publicitaire et permettre une visibilité plus importante de l'établissement, ou de nature relationnelle et instaurer des relations privilégiées avec des acteurs ressources (d'autres établissements d'enseignement secondaire, des établissements d'enseignement supérieur, des associations de parents, etc.) susceptibles de plébisciter l'établissement. Ce réseautage peut constituer un atout non négligeable au cours de la quête d'enseignants présentant un profil plus inhabituel ou recherché. Lorsqu'elle s'opère dans un même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) dans les deux réseaux subventionnés ou au sein d'une même zone géographique dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, et sous réserve qu'elle respecte la législation en vigueur et agrée toutes les parties en présence, cette manière de procéder est usuellement acceptée, voire courante. Au sein du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, un enseignant chevronné ayant, en outre, été proviseur dans le même pouvoir organisateur explique qu'annuellement, toutes les directions d'établissements se réunissent en vue d'« échanger » les enseignants lors de la constitution de leurs équipes pédagogiques :

« Une fois par année au mois de juin [...] ils viennent avec tous les professeurs. Ceux dont ils voudraient se débarrasser parce qu'ils ont des mauvais rapports. Et puis ceux qu'ils cherchent. Donc tout le monde vient avec ses attendus et il y a une espèce de bourse d'échanges. [...] C'est toujours dans la légalité mais on essaye de bricoler tout ce qu'on peut. » (Enseignant chevronné – professeur de mathématiques ; réseau officiel subventionné)

Par ailleurs, certains chefs d'établissements avouent même contourner volontairement la législation afin de pouvoir choisir explicitement l'identité de l'enseignant recruté. Ainsi, lorsqu'ils ont été satisfaits d'un stagiaire ou qu'ils connaissent un candidat à l'enseignement qui correspond à leurs attentes, ils attendent que les attributions relatives au personnel nommé/engagé à titre définitif et temporaire prioritaire aient été réalisées avant de proposer le recrutement ou le renouvellement du candidat qu'ils souhaitent voir professer au sein de leur établissement. Cette pratique, loin d'être systématique, se manifeste principalement dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que dans le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles où les directions d'établissements ne sont pas directement en charge des opérations de gestion des carrières. Les extraits ci-dessous mettent en exergue la revendication de cette façon de procéder par un chef d'établissement du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, et la

connaissance de celle-ci par les acteurs ayant formellement la responsabilité de la sélection du personnel enseignant et de la gestion de leur carrière :

« Il y a la rentrée parce que si on a, par exemple, un stagiaire qu'on aime vraiment bien et qu'on a envie de garder, on doit être stratégique et attendre que tout le monde soit désigné avant de lui demander. Il [l'emploi] est déclaré mais il n'a pas été attribué à un temporaire prioritaire ou un changement d'affectation. » (Directeur d'établissement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

et

« Il peut y avoir des tendances, relativement rares mais on les débusque, d'un chef d'établissement qui tombe sur un bon jeune qu'il apprécie et c'est souvent quand le jeune n'a pas le titre requis que cette situation se produit. Et on « cache » les heures de ce jeune : l'emploi apparaît en septembre alors que les classes sont déjà formées et qu'officiellement, il nous a dit qu'il n'y avait pas de place pour cet emploi-là. C'est une petite pratique qui peut exister. » (Administration générale de l'Enseignement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Aussi, des chefs d'établissements prennent l'initiative de convier les candidats qui se sont manifestés auprès d'eux dans le but de dispenser un « cours-test » leur permettant d'évaluer si le postulant est en adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009). Bien qu'ils ne bénéficient légalement d'aucun pouvoir sur le recrutement, cette manière de procéder leur offre la possibilité d'anticiper la procédure de sélection lorsqu'ils savent qu'un poste sera prochainement vacant et qu'il est peu probable qu'un membre du personnel enseignant plus chevronné le revendique. Elle prend tout son sens dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles – où les directions d'établissements se doivent d'accueillir l'enseignant retenu par le service des désignations – mais est moins précieuse dans les deux autres réseaux d'enseignement. Pour rappel, dans le réseau libre subventionné, les directions d'établissements sont directement en charge du recrutement des enseignants, alors qu'au sein du pouvoir organisateur propre à la Ville de Bruxelles, elles sont libres de refuser d'accueillir un individu à la suite d'un entretien ultérieur à la première sélection opérée par le service des ressources humaines :

Dans d'autres cas, le mode opératoire usité est nettement plus concurrentiel et peut être qualifié de débauchage. Quelques chefs d'établissements interrogés déclarent prendre directement contact avec les enseignants qu'ils

ambitionnent de voir intégrer leur organisation scolaire, sans se préoccuper préalablement qu'ils soient demandeurs d'emploi ou déjà engagés par un autre employeur (un autre pouvoir organisateur). Ces propos sont corroborés par des enseignants qui affirment avoir déjà été approchés par un acteur chargé du recrutement des enseignants au sein d'une autre organisation et ce, alors qu'ils n'envisageaient pas de quitter l'établissement dans lequel ils professaient et n'avaient effectué aucune démarche dans ce sens. Cet état de fait met donc en exergue l'existence d'une concurrence entre organisations scolaires dont l'origine peut se situer dans le chef des enseignants qui intègrent ou changent intentionnellement d'établissement et se retrouvent, par voie de conséquence, sur les marchés du travail, mais également à l'échelle des directions d'établissements parmi lesquelles certaines n'hésitent pas à solliciter des enseignants déjà en poste sans qu'une demande de changement d'affectation n'ait été explicitement formulée. Une telle manière de procéder peut être observée entre établissements d'un même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), mais aussi entre établissements rattachés à différents pouvoirs organisateurs/zones géographiques ou à plusieurs réseaux d'enseignement. Au sein d'un même pouvoir organisateur, d'une même zone géographique, et dans certains cas, d'un même réseau d'enseignement, un dialogue préliminaire est généralement engagé entre les directions des établissements impliqués dans la procédure de recrutement ou de changement d'affectation. Le climat est, cependant, souvent moins collaboratif lorsque la pratique s'opère entre réseaux d'enseignement ou entre pouvoirs organisateurs/zones géographique d'un même réseau d'enseignement plus distants pour des raisons diverses telles que la distance géographique ou les cultures et identités organisationnelles :

« Il y a des tentatives de débauchage, il y a même du débauchage qui réussit. J'en ai connu un qui m'a terriblement déçu. Mais parce que c'est quelqu'un qui a une formation très spécifique. On a inauguré il y a deux ans une nouvelle école secondaire axée sur la pédagogie active. Et on a désigné donc un psychopédagogue qui est vraiment branché pédagogie active. On l'a désigné à mi-temps pour précisément superviser, soutenir, aider les profs de cette école dans cette démarche de pédagogie active. Puisque c'est quand même tout à fait particulier. Et il nous a été piqué cette année par le libre non confessionnel. [...] Je veux dire, je n'en veux pas au gars. Enfin ça c'est logique, ils lui proposent un temps plein nous on lui proposait qu'un mi-temps. Mais en même temps, j'ai été terriblement déçu. Parce que ce type c'est nous qui l'avons formé.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

Il était psychopédagogue à la Haute Ecole, il a tout appris chez nous. Et puis quand il a eu tout appris, il s'est cassé. » (Membre du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles ; réseau officiel subventionné)

Si certains acteurs interrogés intervenant dans le processus de recrutement des enseignants confient pratiquer le débauchage dans le but de compléter leur équipe pédagogique lors de la recherche d'un enseignant présentant un profil dont ne disposent pas les candidats ayant officiellement postulé auprès d'eux, la majorité d'entre eux affirment ne pas mobiliser ce type de stratégie. Nombreux sont ceux mettant, en effet, en exergue le souvenir précis du débauchage d'un enseignant de leur équipe les ayant affectés et déclarant ne pas procéder de la sorte.

3.4 Les ressources et les stratégies mobilisées afin de (ne pas) stabiliser les enseignants

Une fois le recrutement entériné, lorsque la nouvelle recrue correspond aux attentes de la direction d'établissement, cette dernière peut mettre à disposition les ressources internes en sa possession, voire développer des stratégies dans le but de stabiliser l'enseignant et, par là même, de réduire le turnover d'enseignants en leur sein. Si les marges de manœuvre dont bénéficient les chefs d'établissements lors des opérations de gestion des carrières varient en fonction des réseaux d'enseignement, toutes les directions d'établissements interrogées ont exprimé leur totale liberté dans la procédure de renouvellement des contrats du personnel temporaire. En effet, tant dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles que dans le réseau libre subventionné, celles-ci ont le pouvoir, lorsque l'emploi à pourvoir n'est pas revendiqué par un enseignant statutairement prioritaire²⁰⁴, de renouveler ou non le contrat de travail des enseignants temporaires professant dans leur établissement. Bien que ces demandes de renouvellement doivent officiellement être avalisées par les pouvoirs organisateurs, sous couvert de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 30 août 1996 favorisant la stabilité des équipes

²⁰⁴ Pour rappel, étant donné que les cadres de régulation des carrières enseignantes fondent les règles de priorité sur l'ancienneté, quelles que soient leurs compétences disciplinaires et pédagogiques, les individus débutant dans la carrière ne peuvent voir leur contrat de travail renouvelé que si aucun enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) n'a manifesté, à l'échelle du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s)/de la zone géographique, la volonté d'intégrer l'établissement.

pédagogiques, ces requêtes sont presque systématiquement honorées. Cet état de fait engendre une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) plus importante des chefs d'établissements et ce, de manière d'autant plus marquée au sein des pouvoirs organisateurs composés d'un nombre restreint d'établissements puisque la réserve d'enseignants y est plus réduite. A ce titre, parmi les directions d'établissements interrogées, celles appartenant au réseau libre subventionné affirment plus souvent pouvoir influencer le parcours professionnel de leur personnel. Les déclarations des enseignants vont dans le même sens :

« Oui ça [*l'accès à la nomination*] a été rapide. Et puis ici, dans l'enseignement, dans le Collège, il n'y a rien à faire. S'ils nous trouvent bons, on grimpe vite les échelons et il y a moyen facilement d'être nommé. » (Enseignant chevronné – professeur de sciences ; réseau libre subventionné)

Au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, les pouvoirs organisateurs regroupent un nombre plus élevé d'établissements, ce qui peut mener à la perte d'un enseignant peu chevronné à la suite du jeu des règles de priorités. Dans tel cas, tant les chefs d'établissements que les enseignants interviewés précisent que toutes les ressources internes à disposition sont mobilisées et que, lorsqu'elles sont insuffisantes, des stratégies peuvent être mises en œuvre. Ces dernières peuvent consister dans une négociation entre les chefs d'établissements lorsque le membre du personnel bénéficiant de plus d'ancienneté de fonction n'émet pas explicitement la volonté d'intégrer un établissement spécifique, sous réserve de l'assentiment du pouvoir organisateur. De même, si le changement d'affectation de l'enseignant plus chevronné est inévitable, des solutions temporaires peuvent parfois être trouvées en attendant que la situation évolue :

« Il [*le préfet*] m'a déjà dit qu'il resterait quand même 10 heures et il m'avait dit que pour les 10 autres heures, on pouvait imaginer un mi-temps administratif ou bien, il m'a dit que je pouvais trouver 10 heures ailleurs. Mais donc il voulait vraiment m'aider parce qu'il m'a proposé ces 10 heures en administratif, il voulait vraiment que je reste. En plus, la secrétaire des élèves était aussi en congé de maladie et donc il avait aussi besoin de quelqu'un pour ça. Et il avait aussi envie d'avoir une personne en qui il avait confiance [...]. Il pensait au bien-être de l'école. Mais si je voulais trouver 10 heures ailleurs, faire deux mi-temps, ou

même trouver tout un horaire ailleurs, il m'avait dit que je pouvais et qu'il n'y avait pas de problème. » (Enseignant débutant – professeur de français ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

A l'inverse, lorsque l'enseignant temporaire n'a pas répondu aux attentes du chef d'établissement, ce dernier peut requérir de ne pas reconduire son contrat de travail auprès du pouvoir organisateur, et, par conséquent, de ne pas le désigner à nouveau dans l'organisation scolaire. La requête doit être motivée par la réduction du nombre total de périodes professeurs (NTPP), par la demande de changement d'affectation d'un enseignant nommé/engagé à titre définitif dans la même fonction désirant intégrer l'établissement ou par la rédaction d'un rapport défavorable à l'encontre du membre du personnel. Dans les deux premiers cas, la direction d'établissement est amenée à se séparer d'un enseignant et, les dernières recrues étant les premières à perdre leur emploi lors de la redéfinition des attributions, le non-renouvellement de l'enseignant peut s'opérer. En ce qui concerne la rédaction d'un rapport défavorable circonstancié, il ne peut concerner qu'un enseignant temporaire, et non le personnel temporaire prioritaire ou nommé/engagé à titre définitif. Les enseignants en faisant l'objet sont, le plus souvent, lorsqu'un emploi est à pouvoir, désignés dans un autre établissement du réseau d'enseignement/de la zone géographique ou du (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). En effet, une seconde chance leur est généralement accordée afin d'éviter que l'avis d'un seul établissement suffise pour exclure un individu du réseau d'enseignement/de la zone géographique ou du pouvoir organisateur. Ceci étant, si un second rapport défavorable est rédigé à l'encontre de ce même enseignant, celui-ci rencontrera des difficultés plus importantes pour se maintenir dans la profession. Il reste, néanmoins, libre de « tenter sa chance » auprès d'un autre réseau d'enseignement, d'une autre zone géographique ou d'un autre pouvoir organisateur.

A ce titre, étant donnés les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières en vigueur, l'accès au statut d'enseignant temporaire prioritaire s'effectuant après 600 (au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles) ou 360 jours (au sein des réseaux subventionnés) dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), lorsque la ou les première(s) affectation(s) du personnel temporaire couvre(nt) toute l'année scolaire, le moment du renouvellement est central. En effet, si l'emploi attribué est vacant, les jours d'ancienneté de fonction accumulés au cours de la première année lui permettront de prétendre au statut d'enseignant temporaire prioritaire lors de la deuxième année de noviciat, et de rapidement prétendre à la nomination

(réseaux officiels) ou à l'engagement à titre définitif (réseau libre subventionné) dans la fonction qu'il occupe. La procédure de licenciement à entreprendre si l'enseignant ne répond pas aux attentes se voit alors fortement complexifiée. Or, les nombreuses attributions confiées aux chefs d'établissements ne leur octroient pas toujours le temps nécessaire à une évaluation objective et détaillée des compétences professionnelles d'un enseignant. Conscient des enjeux qu'il représente, l'ensemble des chefs d'établissements interrogés expriment un intérêt particulier pour le moment du renouvellement afin de ne pas être contraints de collaborer sur le long terme avec un individu qui ne répond pas à leurs attentes :

« Au-delà de la première année, il y a une espèce de droit de priorité. La deuxième année, il est dit que si l'on veut se séparer d'un enseignant encore primo-arrivant dans le système, il faut motiver un C4 avec des raisons claires. Et au bout de trois ans, avec les priorités, c'est différent... Et c'est mauvais parce que le statut en lui-même ne donne pas beaucoup de chances aux nouveaux enseignants. » (Directeur ; réseau libre subventionné)

Un représentant de la sphère syndicale corrobore ces propos et précise, en outre, qu'une stabilisation trop précoce dans la profession peut affecter l'implication professionnelle et la qualité du travail effectué par certains enseignants. Ces éléments ont pour effet pervers d'inciter des acteurs en charge des opérations de gestion des carrières à préférer le non-renouvellement d'un contrat de travail au risque de stabiliser au sein de leur organisation scolaire un enseignant pour lequel ils émettent des doutes :

« On a descendu la barre de stabilisation, mais je ne crois pas qu'on puisse aller plus loin. Parce que très vite stabiliser un enseignant il y a des effets pervers. Moi je suis syndicaliste, je ne devrais peut-être pas le dire, mais vous avez des enseignants qui disent qu'ils sont stabilisés, ils croient qu'ils peuvent un peu lâcher aussi au niveau de la qualité. Et on constate ça déjà chez des temporaires prioritaires. Un peu moins parce qu'ils devront quand même être nommés par après. » (Représentant syndical – CGSP-Enseignement)

4. Conclusion

Dans cette troisième section, nous avons exposé que sur les marchés du travail des enseignants, une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) se joint à

la régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) décrite dans la section précédente. En effet, toute opération liée au recrutement ou à la gestion des carrières des enseignants implique une prise de décision bipartite : d'une part, les enseignants posent des choix (Liu et Johnson, 2006) qui impacteront leur parcours professionnel et, d'autre part, les chefs d'établissements et/ou les acteurs intermédiaires intervenant à l'échelle du pouvoir organisateur bénéficient de marges de manœuvre leur permettant de concilier respect de la législation en vigueur et réalité du terrain. Dans ce contexte, la règle peut être assimilée à un étalon permettant de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action ou encore un mode de régulation des interactions. Il s'ensuit que les acteurs sociaux susmentionnés se construisent comme tels dans la mesure où ils constituent une source autonome de régulation (Reynaud, 1997 et 2003). Dès lors, si le premier discours développé par ces acteurs, et plus encore par les directions d'établissements, consiste dans la dénonciation de l'existence d'une régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) réduisant, voire annihilant, les libertés leur étant octroyées, de manière récurrente, au fur et à mesure du déroulement de l'entretien, les déclarations des acteurs nous permettent de mettre en lumière l'existence de marges de manœuvres mobilisées dans les pratiques quotidiennes. Dans ce sens, malgré les impositions réglementaires provenant « du haut » devant être respectées, les acteurs « du bas », en cohérence avec les prérogatives qui leurs sont confiées, demeurent rationnels et capables de contrôler, autant que possible, leurs activités (Boudon, 2009 ; Crozier, 1963 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedmann, 1956 ; Reynaud, 1997 et 2003 ; Weber 1995a et 1995b).

Plus exactement, les entretiens réalisés auprès d'enseignants nous incitent à souligner le caractère rationnel des choix professionnels posés au fil de leur carrière (Liu et Johnson, 2006). Nombreux sont effectivement ceux d'entre eux relatant la mobilisation de ressources, voire le développement de stratégies, destinées à intégrer ou à se stabiliser au sein d'un établissement ou, à tout le moins, d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Ces dernières varient toutefois en fonction de leur degré de connaissance du fonctionnement des marchés du travail et des modes de régulation relatifs à l'(ou aux) organisation(s) scolaire(s) qu'ils souhaitent intégrer ou dans laquelle (lesquelles) ils ambitionnent de se stabiliser. A ce titre, si certains d'entre eux visent à intégrer le secteur de l'enseignement sans manifester de préférence envers une organisation spécifique, d'autres se focalisent sur un réseau d'enseignement, sur un pouvoir organisateur, voire sur un établissement. Les ressources et les stratégies développées peuvent consister dans l'activation des

liens forts et faibles (Granovetter, 1974), dans la valorisation d'une expérience professionnelle antérieure ou dans l'entreprise d'une formation complémentaire, mais aussi être plus directement concentrée sur la (ou les) organisation(s) scolaire(s) visée(s). Celle(s)-ci peu(ven)t être sélectionnée(s) pour les possibilités de stabilisation rapide qu'elle(s) offre(nt) ou pour les opportunités de mobilité interne au (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s)/à la zone géographique. Ces éléments soulignent, dès lors, qu'une concurrence peut se manifester entre enseignants au cours des procédures de recherche d'emploi, de recrutement et d'évolution dans la carrière.

Une relation concurrentielle s'observe également à un niveau interorganisationnel et ce, de manière d'autant plus marquée entre les établissements géographiquement proches, de même profil en termes de formes d'enseignement et d'options proposées et rattachés à des pouvoirs organisateurs de grande taille. Face à ces interdépendances compétitives (Delvaux et Joseph, 2003), nombreuses sont, dans ce sens, les ressources et stratégies mises en exergue par les directions d'établissements afin d'attirer et, ensuite, de stabiliser le personnel enseignant possédant le profil recherché. Ainsi, le leadership de la direction (Draelants et Dumay, 2016 ; Garant et Letor, 2014 ; Tutak et al., 2015) et le climat général de l'établissement (Debarbieux et al., 2012) constituent des ressources pouvant faciliter le recrutement des enseignants. Certaines directions d'établissements déclarent cependant mobiliser des stratégies pour attirer des enseignants pouvant aller jusqu'au contournement de la législation en vigueur, voire au débauchage. Cette concurrence fait, à ce titre, l'objet d'une prise en considération tant à l'échelon local que politique visant l'institution de structures de concertation ou de coordination cherchant à la limiter (Delvaux et van Zanten, 2006). Quant à l'évolution dans la carrière, elle nécessite généralement des stratégies moins extrêmes, les chefs d'établissements bénéficiant formellement d'un pouvoir plus étendu lors de la procédure de renouvellement. A ce titre, cette dernière constitue un acte charnière leur permettant de déclarer leur volonté de collaboration sur le long terme avec l'enseignant ; à l'inverse, la rédaction d'un rapport défavorable leur permettra, quasi systématiquement, de se défaire d'une recrue n'ayant pas satisfait. Par conséquent, s'il est d'ordinaire plus aisé aux directions d'établissements liées au réseau libre subventionné d'organiser leurs tâches administratives et de gérer leur établissement de manière indépendante, bien que la prise d'initiative y soit plus complexe, les chefs d'établissements du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles disposent également de

marges de manœuvre leur permettant de répondre aux exigences du terrain au sein d'un espace fortement régulé. La mobilisation d'une régulation conjointe (Reynaud, 1988), associant régulation de contrôle et régulation autonome, s'observe donc au sein des trois réseaux d'enseignement lors de la réalisation d'opérations de gestion des carrières.

Troisième section. Un discours de pénurie redéfinissant le rapport à la règle

1. Introduction

Au sein de la partie méthodologique de cette recherche doctorale, nous avons justifié le choix de l'approfondissement des marchés du travail des professeurs de cours généraux professant dans l'enseignement secondaire ordinaire bruxellois par trois critères : la diversité de profils enseignants s'y côtoyant, la densité d'établissements scolaires aux profils socio-économiques variés sur un territoire restreint ainsi que la présence d'une situation de pénurie administrativement déclarée plus marquée que dans les provinces wallonnes. Ce troisième critère est au cœur de cette troisième section. Nous mettons en lumière que les acteurs interrogés déclarent que, dans un contexte de déficit d'enseignants pleinement qualifiés, le rapport à la règle (Crozier et Friedberg, 1977) se voit redéfini. Nous débutons la section en exposant que la notion de pénurie peut être assimilée à une construction sociale (Maroy et Cattonar, 2002a) dont la définition n'est pas stabilisée, et qui recouvre une diversité de dimensions mobilisées au gré des déclarations des acteurs interrogés. Plus exactement, alors que les individus en charge du recrutement développent une définition de la problématique basée sur l'expérience, les acteurs de la sphère politique mobilisent davantage une définition administrative de la pénurie. Ensuite, nous poursuivons la section en soulignant que l'ensemble des acteurs soutiennent l'existence d'une situation de pénurie sur certains segments des marchés du travail susmentionnés et la jugent comme étant à l'origine d'un décloisonnement de la frontière propre à la qualification professionnelle, laquelle conditionnait jusqu'alors l'entrée sur ces marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et professionnels (Marsden, 1989). Le recrutement d'individus non titulaires du titre requis ou d'un titre suffisant à composante pédagogique est, dans ce contexte, facilité. Le développement d'une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) prend alors un caractère plus

officiel, les directions d'établissements se voyant confier les différentes étapes de la procédure d'appariement dans les trois réseaux d'enseignement au profit d'une mobilisation renforcée des régimes de l'interaction et du réseau (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Toutefois, nombreux sont les acteurs interrogés corroborant les constats que nous avons mis en exergue à travers l'étude des données quantitatives et soulignant la nécessité d'un accompagnement accru de ces enseignants pour lesquels les processus de socialisation professionnelle (Dubar 1992 et 1996 ; Nault, 1999 ; Périer et Guibert, 2012) et organisationnelle (Mukamurera et al., 2013) sont complexifiés et les taux de sortie nettement plus élevés. Nous achevons la section en mettant en évidence que, dans ces circonstances, la relation concurrentielle entre établissements scolaires (concurrence de nature interorganisationnelle) et entre enseignants (concurrence de nature interindividuelle) évolue, la première étant augmentée et la seconde réduite.

2. Qu'entendons-nous par pénurie ?

2.1 La problématique de la pénurie : une construction sociale ?

Depuis plusieurs décennies, en Belgique francophone, la profession enseignante est communément considérée comme étant « en pénurie ». Si nous nous référons à la définition du terme, cette situation doit être appréhendée comme le « manque de ce qui est nécessaire » (Le Robert micro, 2019 : 1042). Elle implique donc qu'au sein du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles, la pénurie de main-d'œuvre puisse être assimilée à un manque d'enseignants, lesquels sont cependant nécessaires à la collectivité. De plus, étant donné le caractère indispensable que revêt la profession dans l'éducation et le façonnement des adultes en devenir, ce déséquilibre entre l'offre et la demande d'enseignants qualifiés fait l'objet d'interventions et de prises de position émanant des acteurs de l'enseignement, mais également des acteurs issus des sphères scientifique, médiatique et politique. Ceci étant, les discours que ces derniers véhiculent s'appuient sur des réalités variées et proposent des solutions reposant sur des mesures diverses. Les causes et les conséquences de la pénurie ne doivent, dès lors, pas être exclusivement considérées comme un problème technique de gestion du marché du travail, mais plutôt comme un processus de construction sociale œuvrant sur un marché du travail sur lequel se développent des rapports sociaux (Maroy et Cattonar, 2002a). L'adoption de cette démarche plus critique contribue donc à remettre en question l'existence d'une pénurie généralisable à l'ensemble

des marchés du travail des enseignants belges francophones, ou, dans le cadre de la présente recherche, aux marchés du travail se rattachant aux professeurs de cours généraux travaillant dans l'un des établissements d'enseignement secondaire bruxellois sélectionnés.

Plus précisément, les discours soutenus par chaque catégorie d'acteurs intervenant sur les marchés du travail des enseignants approchent la problématique de manière diversifiée et peuvent, à ce titre, être typologisés. L'approche défendue par deux catégories d'acteurs est, à ce titre, particulièrement révélatrice du processus de construction sociale de la pénurie d'enseignants : d'une part, celle composée des directions d'établissements et des membres des pouvoirs organisateurs directement impliqués dans la procédure de recrutement du personnel enseignant et, d'autre part, celle, de nature politique, mettant en œuvre des mesures à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La première mobilise une définition de la pénurie essentiellement basée sur l'expérience professionnelle personnelle, alors que la seconde déploie une définition plus administrative de la pénurie axée sur le recensement du nombre d'enseignants ne possédant pas les titres requis recrutés annuellement, et transmis au ministre de l'Enseignement obligatoire par les Commissions centrales de gestion des emplois propres à chaque réseau d'enseignement. Par conséquent, si toutes deux font référence à la problématique de « la pénurie » d'enseignants, elles la définissent et y répondent de manière fondamentalement différente.

2.2 Les acteurs du recrutement : une définition basée sur l'expérience

Quels que soient leur réseau d'enseignement d'appartenance et la fonction qu'ils occupent, la majorité des acteurs interrogés intervenant dans le processus de recrutement des enseignants soutiennent l'existence d'une « pénurie d'enseignants » au sein de leur établissement, de leur pouvoir organisateur ou, plus largement, de la Région bruxelloise. Ils précisent toutefois que le phénomène n'affecte que certaines fonctions enseignantes et qu'il n'est donc pas généralisable à l'ensemble des marchés du travail des enseignants. De plus, au départ de leur expérience professionnelle, ils reconnaissent régulièrement éprouver des difficultés à attirer certains profils d'enseignants, tout en indiquant que les fonctions pour lesquelles les postes à pourvoir reçoivent un nombre de candidatures supérieur aux besoins du marché du travail restent nombreuses :

« Nous avons constaté une situation et par rapport à cette situation, nous avons mis des stratégies en place pour répondre à la pénurie et au manque de profs. [...] Il n'y a pas de la pénurie dans tous les titres. Par exemple, en histoire DS [*degré supérieur*], on a trop de professeurs. Là, on les cherche les titres. [...] J'ai des personnes qui sont sur le quai de gare, qui ne peuvent pas prendre le train pour enseigner parce que je n'ai pas de place en suffisance. Donc là, on essaye de les mettre dans d'autres cadres qui peuvent correspondre à certaines demandes. »
(Désignateur ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

L'existence d'une situation « de pénurie » sur certains segments des marchés du travail des enseignants est, dès lors, communément admise, voire intériorisée, et accréditée par les acteurs en charge du recrutement des enseignants. Ils citent, à ce titre, systématiquement les mêmes disciplines lorsqu'ils abordent la problématique. Plus exactement, en ce qui concerne le cas spécifique des cours généraux dispensés dans l'enseignement secondaire, les professeurs de langues modernes et, plus particulièrement, ceux de néerlandais, constituent, selon leurs dires, des perles rares. Ils ajoutent que les professeurs de mathématiques et de sciences naturelles – essentiellement ceux de physique et de chimie – sont également souvent trop peu nombreux pour le nombre de postes à pourvoir. Ils s'accordent, en outre, pour mettre en exergue que le déficit se manifeste tant dans le degré inférieur (les première, deuxième et troisième années) que dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire (les quatrième, cinquième, sixième et septième années), même si le premier d'entre eux souffre davantage de l'insuffisance d'enseignants de néerlandais alors que le second est plus affecté par le manque de professeurs de mathématiques et de sciences naturelles :

« Nous savons qu'il y a pénurie dans certaines branches. En premier lieu dans les langues germaniques. Principalement le néerlandais en inférieur mais aussi le néerlandais dans l'enseignement supérieur. [...] Viennent ensuite les mathématiques et les sciences. Ce sont aussi des métiers en pénurie. » (Directeur d'établissement ; réseau officiel subventionné)

Aussi, en dépassant le cadre d'analyse propre à l'étude spécifique des professeurs de cours généraux, les acteurs interrogés travaillant dans un établissement ou dans un pouvoir organisateur proposant un enseignement qualifiant – technique, artistique et/ou professionnel – expriment devoir faire face à un déficit exacerbé de professeurs de cours techniques et de pratique

professionnelle dans le cadre de nombreuses disciplines. Ils justifient ce constat par une employabilité plus élevée de ces profils d'individus au sein d'autres secteurs professionnels et précisent que cette interprétation peut également être appliquée à certains profils d'enseignants de cours généraux, tels que les professeurs de langues germaniques, de mathématiques et de sciences naturelles. En effet, ces derniers, et encore plus particulièrement les titulaires d'un diplôme universitaire dans ces branches, bénéficient d'un panel d'emplois potentiels plus élargi et souvent financièrement plus intéressants, que la plupart de leurs collègues pour lesquels le secteur de l'enseignement constitue le principal débouché professionnel :

« On parle souvent des professeurs de sciences, de maths ou néerlandais, comme étant l'épicentre de la pénurie. Je pense que les professeurs de pratique professionnelle, c'est pire. C'est pire. C'est beaucoup plus compliqué parce que le marché de l'emploi leur est très accessible. Et ils sont très recherchés. » (Directeur d'établissement ; réseau libre subventionné)

Par ailleurs, bien que la plupart des directions approuvent l'existence d'une situation de pénurie sur certains segments des marchés du travail des enseignants à Bruxelles, plusieurs d'entre elles soutiennent ne pas directement la ressentir au sein de leur institution. Ceci étant, au fil de l'entretien, la majorité d'entre elles reconnaissent rencontrer quelques difficultés lors de certains recrutements, mais précisent qu'elles sont épisodiques et qu'elles peinent rarement à pourvoir les postes vacants en début d'année scolaire. Ces chefs d'établissements considèrent, par conséquent, que la problématique est de nature conjoncturelle, le remplacement inopiné de certaines catégories d'enseignants pouvant se révéler extrêmement difficile à réaliser. Ce constat corrobore le plan d'action de 2002 visant à lutter contre la pénurie d'enseignants, qui met en exergue que le phénomène est amplifié pendant les mois d'hiver, de par la nécessité de remplacer les enseignants ponctuellement absents pour maladie. Dès lors, si quelques directions d'établissements interrogées déclarent rencontrer des difficultés structurelles et récurrentes pour composer leurs équipes pédagogiques dès la rentrée scolaire, la large majorité les ressent plus tardivement dans l'année, à la suite des absences temporaires d'enseignants requérant un remplacement :

« Pour l'instant je n'ai pas de poste en pénurie. Je sais que si j'ai un enseignant qui me lâche dans certaines branches ce sera la pénurie totale. Donc je n'ai pas de pourcentage de pénurie pour l'instant, je

m'en tire encore bien. Je m'en tire encore bien peut-être parce que je ne peux pas dire parce que c'est moi mais parce qu'on essaye d'être proactifs. Parce qu'il y a une bonne équipe. Et que nous avons beaucoup de relations évidemment. [...] Mais chaque année je me retrouve avec je dirais 10 % de pénurie au début. Je commence au mois de septembre avec 10 % de pénurie. [...] Et si moi maintenant mon prof de chimie me lâche, mon prof de physique me lâche dans le supérieur, le prof de maths me lâche dans le supérieur, le prof de néerlandais me lâche dans l'inférieur ou dans le supérieur je n'ai personne. » (Directeur d'établissement ; réseau officiel subventionné)

Les acteurs de l'enseignement impliqués dans le processus de recrutement des enseignants au sein des neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire composant l'échantillon considèrent la situation de pénurie affectant certains segments des marchés du travail des enseignants comme établie, et véhiculent même, pour certains, un discours qui l'accrédite. Plus précisément, la plupart d'entre eux déclarent rencontrer des difficultés ponctuelles à recruter des profils d'enseignants qu'ils jugent plus aisément employables dans d'autres secteurs professionnels, tels que les professeurs de langues modernes, de mathématiques et de sciences naturelles. Leur ressenti de pénurie provient, dès lors, à la fois d'un discours général vulgarisé par les acteurs politique et médiatique, mais aussi, et surtout, de leurs expériences professionnelles individuelles. A ce titre, cette situation est souvent assimilée à des difficultés de recrutement se déclarant en cours d'année scolaire, lors de la recherche d'enseignants en mesure de remplacer inopinément leurs homologues temporairement absents pour divers motifs.

2.3 La sphère politique : une définition administrative

Les acteurs interrogés impliqués dans la procédure de recrutement des enseignants ne sont pas les seuls à développer un discours qui soutient l'existence d'une situation de pénurie affectant certains segments des marchés du travail des enseignants. La sphère politique – communautaire, régionale ou locale – y accorde aussi un intérêt particulier et contribue à la rendre médiatique auprès du grand public. Plus précisément, comme nous l'avons exposé dans le chapitre présentant l'étude des données documentaires, déjà au début des années deux mille, Rudy Demotte (PS) et Pierre Hazette (MR) – respectivement ministre de la Culture, du Budget, de la Fonction Publique, de la Jeunesse et des Sports, et ministre des Enseignements secondaire et spécial

– ont mis sur pied, en collaboration les acteurs du terrain, un plan d'action visant à lutter contre la pénurie d'enseignants. Ce plan soutient que des difficultés, de nature conjoncturelle ou plus structurelle, peuvent être rencontrées par les chefs d'établissements ou par les membres de pouvoirs organisateurs lors du recrutement de certains profils d'enseignants. Ce premier document a mené à la promulgation d'un décret relatif à la définition de la pénurie le 12 mai 2004. Ces deux textes ont été édictés à la suite de la conjonction d'un ensemble d'éléments indépendants les uns des autres. Ils font écho, entre autres choses, d'une part, au plan de rationalisation mis en place en 1996 par Laurette Onkelinx, ministre-présidente socialiste du gouvernement de la Communauté française, chargée de l'Education, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la santé, ayant conduit à la suppression de 3.000 postes et, corollairement, à un déficit d'enseignants, et, d'autre part, aux critiques formulées envers la qualité de l'enseignement belge francophone face aux faibles résultats obtenus par les élèves scolarisés en Communauté française lors de la première enquête PISA menée en 2000 par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). Ceci étant, depuis lors, bien que la problématique générale relative à l'existence d'une pénurie sur certains segments des marchés du travail des enseignants continue régulièrement à faire l'objet d'une mise à l'agenda tant médiatique que politique, peu de mesures de grande envergure ont été adoptées. Or, à des degrés divers selon les établissements ou les pouvoirs organisateurs auxquels ils se rattachent, les acteurs du recrutement interrogés sont unanimes quant à la persistance, voire l'intensification, des difficultés rencontrées dans le cadre du recrutement de certaines catégories d'enseignants et ce, comme nous l'avons développé précédemment, surtout lorsque ce dernier s'effectue pour remplacer inopinément un membre du personnel temporairement absent. La problématique est donc prise en considération par la sphère politique, mais celle-ci peine à identifier des solutions adéquates et pérennes, probablement faute de données fiables et stabilisées tant sur son ampleur que sur les segments des marchés du travail qu'elle recouvre²⁰⁵ :

« La pénurie au sens large puisque c'est quand même un sujet qui est fort revenu à l'agenda politique depuis le début des années deux mille. Les différents ministres, cabinets et administrations se posent des

²⁰⁵ Nous développerons dans la discussion conclusive de ce travail doctoral que l'administration publique désormais un ensemble de données chiffrées qui étaient inexistantes lors de la réalisation de l'étude qualitative.

questions sur comment pallier ces phénomènes de pénuries depuis les années 2000. Je fais toujours volontairement exprès de mettre un S à pénurie parce que ce n'est pas la pénurie en tant que telle, elle n'est pas linéaire pendant l'année. Il y a eu une initiative du ministre Demotte au début des années deux mille. Et puis, entre les deux, il n'y a plus vraiment eu de programme de politique ou de mesure politique ciblée essentiellement sur cette problématique. Donc c'est plutôt une lame de fond pour laquelle les ministres ont quand même beaucoup de mal à déterminer des politiques particulières qui permettraient d'enrayer cette difficulté. » (Membre de l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

A l'échelle communautaire, la sphère politique a donc conscience des difficultés pouvant être rencontrées localement lors du recrutement des enseignants. Elle publie, à ce titre, annuellement, un arrêté du gouvernement de la Communauté française arrêtant les listes des fonctions touchées par la pénurie et présentant le détail des fonctions affectées dans chacune des dix zones géographiques²⁰⁶, selon les réseaux et les niveaux d'enseignement (voir annexe 8). Les fonctions y figurant assurent un maintien des allocations de chômage aux demandeurs d'emploi inscrits dans une formation y donnant accès²⁰⁷. Cette dernière communique, par conséquent, une définition administrative de la situation de pénurie. Elle est rédigée sur la base du calcul du nombre de recrutements d'individus non titulaires du titre requis, et est ensuite transmise au ministre de l'Enseignement obligatoire par les Commissions centrales de gestion des emplois de chacun des trois réseaux d'enseignement. Cette mesure a pour objectif d'attirer un maximum d'individus dans ces filières d'études pédagogiques et, à long terme, d'accroître le nombre de candidats afin de faciliter le recrutement d'enseignants dans ces fonctions :

« Par rapport au tableau de l'année, on regarde le nombre de postes où nous avons dû mettre des articles 20, par rapport à un certain

²⁰⁶ Le territoire est belge francophone est divisé en dix zones d'enseignement. Zone 1 : Bruxelles-Capitale ; zone 2 : Brabant-Wallon ; zone 3 : Huy-Waremme ; zone 4 : Liège ; zone 5 : Verviers ; zone 6 : Namur ; zone 7 : Luxembourg ; zone 8 : Hainaut-occidental ; zone 9 : Mons-centre ; zone 10 : Charleroi-Hainaut sud.

²⁰⁷ Cette mesure répond à l'article 93 du l'arrêté royal du 25 novembre 1991 portant sur la réglementation du chômage et propose annuellement la liste francophone des études qui préparent à une profession pour laquelle il existe une pénurie significative de main-d'œuvre.

pourcentage on déclare alors les emplois en pénurie. [...] Nous faisons une note à la ministre sur les emplois de pénurie par rapport à notre réseau. Mais par rapport aux autres, on n'en sait rien. Ce n'est pas de notre ressort. Ce sont les autres PO [*pouvoirs organisateurs*] qui envoient ça chez la ministre et l'arrêté est pris. » (Désignateur ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

En outre, parallèlement, des initiatives décentralisées et complémentaires sont développées en vue de répondre expressément aux difficultés rencontrées à l'échelle de certains pouvoirs organisateurs, voire de certains établissements. Ainsi, par exemple, au sein du réseau officiel subventionné et, plus spécifiquement, au sein du pouvoir organisateur propre à la Ville de Bruxelles, un groupe de travail a élaboré un plan d'action luttant contre la pénurie des enseignants en 2011. Il développe six champs d'action s'attachant, d'une part, d'un point de vue quantitatif, à attirer les étudiants vers le métier d'enseignant et, d'autre part, d'un point de vue plus qualitatif, à donner une formation de qualité aux futurs enseignants et à s'assurer que les étudiants-professeurs ainsi que les retraités-professeurs répondent toujours aux nombreuses exigences imposées par la profession. La problématique reçoit donc également un intérêt à l'échelle locale. L'approche adoptée n'est cependant pas identique à celle opérée à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et conduit à l'instauration de mesures répondant aux besoins spécifiques des acteurs qui les portent :

« Ce qu'il y a c'est qu'on n'avait au départ pas d'outils pour quantifier. Alors c'est vrai que c'était un peu au coup par coup. Donc comme en général, enfin ce n'est pas général c'est systématique, donc dans 100 % des cas, on remplissait les cadres au 1^{er} septembre. Donc évidemment à partir du moment où ton cadre est rempli tu pars du principe que tu n'as pas de pénurie, tu n'as pas de manque. Par contre on a commencé à rencontrer les premières difficultés à remplacer les gens absents pour quelque raison que ce soit. C'était deux ans plus ou moins avant le plan qui a été mis en place. [...] C'étaient donc les études, les enseignants qui sont là comment en prendre soin de manière à ce qu'ils se sentent bien et qu'ils n'aient pas envie de partir. Et puis une série de propositions qu'on a faites à la ministre. Certaines pouvant s'inscrire dans la durée et d'autres pouvant juste permettre de dépanner notamment le fait de faire appel à des enseignants pensionnés pour quelques heures ou des choses comme ça. Bon là c'est même plus haut que la ministre qu'il fallait viser, c'était carrément au niveau fédéral. »

(Membre du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles ; réseau officiel subventionné)

Certaines initiatives déployées au niveau local accordent donc autant d'importance à la croissance du nombre d'individus possédant un titre pédagogique dans les fonctions déclarées en pénurie, qu'à la qualité de la formation reçue et aux conditions d'emploi accordées aux enseignants débutants. Ces dernières, jusqu'à présent peu considérées dans le cadre des mesures politiques communautaires, sont pourtant primordiales. En effet, le déficit d'enseignants n'est pas exclusivement imputable à une insuffisance de diplômés titulaires des titres requis, mais constitue également la conséquence d'un taux élevé de sorties du métier en début de carrière. Ce constat corrobore les éléments que nous avons mis en exergue dans le chapitre portant sur l'étude des données quantitatives. Les enseignants débutants constituent, en effet, pour une part non négligeable d'entre eux, une variable d'ajustement recrutée pour remplacer les membres du personnel plus chevronnés temporairement absents. Ils doivent, dès lors, souvent faire face à une instabilité professionnelle ainsi qu'à des conditions d'emploi difficiles, lesquelles engendrent la démotivation et le désengagement d'un pourcentage significatif d'entre eux (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Lothaire et al., 2012). De ce fait, même si les mesures politiques à grande échelle focalisent généralement l'analyse sur les diplômés des filières pédagogiques, au niveau local, la définition de la pénurie est davantage administrative, et trouve ses origines tant en amont qu'en aval du moment du recrutement :

« Pérennisés, ils [*les dispositifs destinés à pallier la pénurie*] l'ont été, mais je pense que ça n'a pas été suffisant puisqu'on voit quand même bien qu'on a des difficultés niveau pénurie aujourd'hui et qu'on n'arrive pas forcément à trouver d'autres solutions qui marcheraient encore mieux. Maintenant, j'ai un regard un peu décalé par rapport au phénomène de pénurie. La pénurie c'est le moment où l'offre et la demande d'enseignants ne se rencontrent plus. La demande est supérieure à l'offre. Or, si on regarde notre système éducatif, on a un système éducatif très particulier puisqu'on a, notamment au niveau secondaire, 7-8 élèves par enseignant. [...] Un second aspect du problème est que le métier d'enseignant est un des rares métiers où l'on remplace. Quand le prof est malade, on le remplace. C'est peut-être naturel mais ça met une pression sur l'offre et la demande. Donc, je pense qu'il y a sans doute aussi à se poser des questions à ce niveau-là parce quand on regarde, par exemple, les inscriptions dans les Ecoles

normales, on se rend compte qu'elles ne sont pas si mauvaises que ça. On a quand même près de 15.000 étudiants qui sont inscrits dans des filières pédagogiques. Donc c'est quand même pas mal. On a, c'est vrai, beaucoup de jeunes profs qui, manifestement, quittent la profession au début de leur carrière. » (Membre de l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles).

2.4 Une construction sociale aux multiples facettes

Les éléments développés nous permettent de mettre en exergue que la sphère politique communautaire véhicule une définition administrative de la pénurie. En effet, les mesures mises en œuvre se fondent sur une analyse quantitative reposant sur le nombre de recrutements d'individus non titulaires du titre requis transmis annuellement au ministre de l'Enseignement obligatoire par les Commissions centrales de gestion des emplois des trois réseaux d'enseignement. Elles focalisent, par conséquent, leur action en amont du moment du recrutement des enseignants et ont pour objectif principal d'attirer un maximum d'individus dans ces filières d'études pédagogiques en vue de faciliter le recrutement d'enseignants dans les fonctions administrativement déclarées en pénurie. A l'échelle locale d'un pouvoir organisateur²⁰⁸ – et plus spécifiquement de ceux rattachés à l'enseignement officiel tels que le pouvoir organisateur propre à la Ville de Bruxelles, dont la gestion est assurée par des élus politiques – l'analyse opérée afin de répondre au déficit d'enseignants ressenti sur certains segments de leurs marchés du travail prend en compte ces données quantitatives globales, mais porte également un regard plus qualitatif envers la problématique, en développant des mesures répondant au besoin du terrain et agissant tant en amont qu'en aval du moment du recrutement. Leur définition de la pénurie se situe à l'interface entre la définition administrative développée par le monde politique communautaire, et la définition basée sur l'expérience soutenue par les directions d'établissements ou les cellules de désignation impliquées dans le recrutement des enseignants. En effet, ces dernières axent souvent leur discours de la pénurie sur leurs expériences professionnelles individuelles, en relatant les difficultés qu'elles rencontrent dans le cadre du recrutement, régulièrement inopiné et/ou temporaire,

²⁰⁸ Ou, dans le cas spécifique du réseau organisé par la Fédération Wallonie Bruxelles, de zones géographiques.

d'enseignants dispensant des matières administrativement déclarées en pénurie.

Ainsi, la pénurie d'enseignants est donc une construction sociale pouvant être appréhendée à l'aune de multiples dimensions révélatrices de la manière dont chaque catégorie d'acteurs de l'enseignement la ressent et la définit. En effet, tant ses causes que ses conséquences, et les solutions à lui apporter, ne font pas l'unanimité.

3. Un décloisonnement de la frontière propre à la qualification professionnelle

3.1 Un assouplissement des conditions requises pour devenir enseignant

La mise en exergue d'une pénurie d'enseignants administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail y relatifs engendre le développement de mesures structurelles générant une ouverture des marchés du travail des enseignants à travers un décloisonnement de la frontière propre à la qualification professionnelle. Ce discours a été à l'initiative, comme nous l'avons détaillé dans le chapitre relatif à l'étude des données documentaires, de la rédaction d'un plan d'action destiné à lutter contre la pénurie en 2002 et, deux années plus tard, de la promulgation d'un décret définissant la pénurie. Parallèlement, un arrêté du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles publie, sur une base annuelle, la liste des fonctions enseignantes affectées par la pénurie. Ces éléments nous permettent de mettre en exergue une appropriation de la problématique par la sphère politique, qui lui attribue une définition administrative et tente d'y répondre en légalisant la possibilité de recourir à des individus ne rencontrant pas toutes les conditions requises pour intégrer le secteur professionnel propre à l'enseignement. Pour rappel, avant la réforme des titres et fonctions en vigueur depuis 2014, les candidats à l'enseignement ne possédant pas le titre requis étaient répartis dans des catégories différentes selon les réseaux d'enseignement. Cette situation a été uniformisée, le décret répartissant les enseignants dans l'une des quatre catégories suivantes : titre requis, titre suffisant, titre de pénurie ou autre titre.

La définition de cette catégorisation des titres par la sphère politique est à l'origine d'un discours accréditant l'existence d'une situation de pénurie par tous les acteurs interrogés. En effet, les enseignants, les directions

d'établissements, les représentants des pouvoirs organisateurs (quelle que soit la fonction qu'ils occupent) ou encore les acteurs syndicaux sont à l'initiative d'un argumentaire laissant transparaître l'assimilation d'une pénurie manifeste indiscutable sur certains segments des marchés du travail. La plupart des acteurs interrogés établissent, en outre, une relation directe entre les fonctions déclarées en pénurie et l'employabilité des diplômés au sein d'autres secteurs professionnels. Dans ce sens, parmi les professeurs de cours généraux, les matières scientifiques ainsi que les langues modernes sont systématiquement citées comme étant des fonctions difficiles à pourvoir de par la capacité élevée d'insertion dans de nombreux autres secteurs professionnels dont bénéficient les titulaires des diplômes y conduisant. Le déficit d'enseignants pleinement qualifiés est alors à l'origine du recrutement d'individus ne disposant parfois ni du titre requis, ni d'une formation pédagogique, mais parlant couramment la langue à enseigner ou ayant suivi une formation supérieure scientifique et, dès lors, considérés comme aptes à endosser une fonction enseignante :

« On voit très bien que les personnes qui ont fait une agrégation dans des matières scientifiques quand ils ont des possibilités de rentrer à l'univ' comme assistants, de rentrer dans des recherches, de faire des doctorats, ce sont des gens qui vont davantage vers ces possibilités de poursuivre leur carrière ainsi plutôt que de rentrer dans l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, les cours de physique donnés par des physiciens ça devient vraiment une denrée rare. Les cours de maths donnés par des agrégés en mathématiques dans l'enseignement secondaire supérieur ça devient... Il n'y a pas 50 % des cours de maths qui sont donnés dans le secondaire supérieur par des agrégés en maths. » (Représentant syndical – CSC-Enseignement)

Face à ce discours, nous pouvons mettre en exergue que les marchés du travail traditionnellement fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et professionnels (Marsden, 1989) se détendent. En effet, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières circonscrivant les critères à respecter avant, pendant et après le processus d'appariement sont assouplis afin de pourvoir les postes d'enseignants demeurant vacants malgré l'examen des candidatures reçues par les acteurs chargés du recrutement. Dans ce contexte, dans les trois réseaux d'enseignement, la mobilisation d'une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) est officiellement suggérée. En effet, le pouvoir décisionnel est expressément décentralisé à l'échelon des chefs d'établissements, lesquels sont invités à collaborer activement dans la

recherche et à mobiliser leurs canaux interpersonnels. Dans ce cadre, une logique domestique (Derouet, 2000), ainsi que les régimes du réseau et de l'interaction (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997), requérant un jugement plus subjectif opéré localement (Vultur, 2007), deviennent centraux. Il s'ensuit que le déficit d'enseignants sur certains segments des marchés du travail génère un rapprochement de la procédure de sélection du personnel à l'œuvre au sein des trois réseaux d'enseignement, les acteurs chargés des opérations de carrière au niveau du pouvoir organisateur/de la zone géographique endossant un rôle plus secondaire destiné à avaliser ou à refuser la proposition de sélection d'un candidat formulée par le chef d'établissement :

« On cherche. Quand on sait que ce sont des disciplines à pénurie, on va chercher de notre côté. On va utiliser nos contacts avec les anciens stagiaires, l'ULB, etc. Et on va aussi aller vers des personnes qui n'ont pas les titres requis mais peuvent enseigner les langues, par exemple. Quelqu'un qui sort de l'ISTI [*Institut Supérieur des Traducteurs et Interprètes*], c'est quelqu'un qui est intéressant parce qu'il maîtrise la langue. Ou alors des personnes qui sont néerlandophones de naissance et qui peuvent enseigner la langue et qui ont un feeling pédagogique avec les enfants. » (Directeur d'établissement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Les acteurs interviewés précisent, en outre, que ces difficultés de recrutement se produisent rarement avant la rentrée ou en début d'année scolaire. Elles sont, en effet, davantage caractéristiques de la nécessité d'un remplacement urgent en cours d'année scolaire consécutif à l'absence inopinée d'un enseignant, et nécessitant, conséquemment, une désignation rapide afin d'assurer une continuité dans la dispense du programme pédagogique. La grosse majorité des démarches mène à la désignation d'un enseignant, qui ne dispose pas systématiquement du titre requis ni du titre suffisant, mais qui a reçu l'assentiment du chef d'établissement et du pouvoir organisateur pour intégrer l'établissement. En outre, il est à noter que plusieurs directions d'établissements et acteurs chargés du recrutement précisent qu'avant l'édiction du décret du 11 avril 2014, si plusieurs candidats ne possédant pas le titre requis et bénéficiant de la même ancienneté de fonction se présentaient pour le même poste, bien qu'aucune hiérarchisation explicite des titres non requis n'existait, le respect des priorités d'ancienneté et le bon sens prévalaient, l'individu disposant de la plus grande ancienneté et possédant la

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

qualification professionnelle la plus proche du titre requis étant le plus souvent désigné :

« On a une pénurie mais malgré tout on a une hiérarchisation des titres et des diplômes que l'on peut prendre. On ne peut pas dire à une personne qui passe dans la rue : 'Je vous prends, vous en avez envie' ? 'Oui'. 'Venez, je vais vous mettre devant une classe et vous allez donner quoi' ? 'Ben ça peut être de la géo ou ça peut être tout compte fait du latin'. Non il y a effectivement une hiérarchisation des titres. Et là on doit la respecter parce que si on ne la respecte pas la personne ne sera pas payée. Il faut effectivement que la personne puisse d'une manière ou d'une autre avoir sa place devant cette classe-là. »
(Inspecteur de l'enseignement de la Ville de Bruxelles ; réseau officiel subventionné)

L'analyse des entretiens nous permet de mettre en lumière que le déficit d'enseignants se manifestant sur certains segments des marchés du travail est, dès lors, à l'origine d'une incitation à la mobilisation d'une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) offrant officiellement des marges de manœuvre plus importantes aux chefs d'établissements.

3.2 La centralité de l'individu dans le processus d'appariement

La primauté du titre requis dans le processus d'appariement étant questionnée lorsque les individus pleinement diplômés pour enseigner la matière font défaut, d'autres critères permettent à l'acteur en charge du recrutement d'opérer un choix. Les déclarations des répondants nous permettent de mettre en exergue que ces critères sont principalement de deux types. D'une part, la formation et l'expérience professionnelle antérieure peuvent apporter des informations sur les connaissances et les aptitudes dont dispose le candidat et, par voie de conséquence, sur sa maîtrise de la matière qu'il sera amené à transmettre et sur ses compétences pédagogiques. D'autre part, des renseignements plus privés tels que la participation à des mouvements de jeunesse ou une implication associative peuvent aussi contribuer à forger une opinion tant sur la personnalité de l'individu que sur sa capacité à travailler avec les adolescents. Faute de pouvoir se fonder sur la certification professionnelle reconnaissant officiellement la possession des compétences disciplinaires et pédagogiques requises, à la lecture du curriculum vitae, les premiers critères de jugement intervenant dans la procédure de sélection reposent alors sur des éléments habituellement plus secondaires :

« J'essaye de voir d'abord un critère, si quelque chose qui dans le curriculum montre que cette personne peut travailler avec des jeunes. Deux qu'il sait communiquer. Parce que je pense que c'est deux facteurs très importants. [...] Je pense que des gens qui ont déjà travaillé dans des mouvements de jeunes donc qui savent diriger un groupe de jeunes etc. ça c'est déjà quelque chose de très important. Autre critère aussi les gens qui ont une petite expérience de la communication. Théâtre, improvisation. » (Directeur d'établissement ; réseau officiel subventionné)

Cette première évaluation est généralement à l'origine d'une incertitude tant sur la qualité du candidat que sur son adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009) plus importante que dans le cadre d'une procédure d'appariement ordinaire. En effet, s'il n'est jamais aisé pour l'acteur chargé du recrutement de s'assurer de l'adéquation entre un candidat porteur du titre requis et le poste qu'il sera amené à occuper au sein d'un établissement particulier, la détention de la qualification professionnelle requise constitue un élément le rassurant sur sa préparation académique et, dès lors, sur ses « qualités ». Lorsqu'aucune candidature à disposition ne fait part de la possession du titre recherché, les éléments contribuant au recrutement ne reposent plus sur la mobilisation d'un jugement d'ordre général et caractéristique du régime de l'institution (Vultur, 2007 ; Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et se manifestant par un ordonnancement des candidats selon des catégories communément partagées. Dans ce cadre, les directions d'établissements et les acteurs chargés du recrutement interrogés soulignent que l'incertitude tant sur la qualité du candidat que son adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009) est exacerbée. Dans ce contexte, la nécessité d'un recours au régime de l'interaction (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) à travers la réalisation d'un entretien personnalisé au téléphone ou, idéalement, en face-à-face, est encore plus marquée. Ce procédé vise les mêmes objectifs que ceux réalisés dans le cadre d'un recrutement classique, mais permet aussi d'évaluer si le candidat sera en mesure de répondre aux exigences du poste malgré une formation initiale parfois très éloignée du titre requis. Ceci étant, il n'est pas rare que la procédure doive être accélérée face à l'urgence du recrutement. Dans de telles situations, et lorsqu'une unique candidature peut correspondre au poste, certains acteurs interrogés avouent solliciter son titulaire en sachant préalablement que l'appariement devra s'opérer quel que soit le jugement porté à la suite de la première prise de contact.

3.3 Un décloisonnement complexifiant les processus de socialisation professionnelle

3.3.1 Des enseignants non préparés à l'exercice de la profession

Les individus ne disposant pas du titre requis n'ont, pour nombre d'entre eux, pas été formés au métier d'enseignant. Cette insuffisance de préparation préalable à l'entrée dans la profession est d'ailleurs également souvent soulignée par les enseignants titulaires du titre requis, qui expriment l'existence d'un contraste important entre les stages réalisés dans le cadre d'une formation pédagogique et la réalité du métier une fois confrontés à leur propre classe. En effet, un « choc de la réalité » (Devos et Paquay, 2013 ; Mukamurera et al., 2013) est relaté par de nombreux enseignants interrogés formés aux matières qu'ils dispensent ; ils mettent en exergue qu'ils manquaient d'expérience pédagogique au moment de leur entrée en fonction, et qu'ils n'ont véritablement appris les rouages de leur métier qu'une fois recrutés dans un ou plusieurs établissement(s). Ainsi, en adéquation avec les constats mis en exergue par Branka Cattonar (2012), ils soutiennent, en outre, que la formation initiale – qu'elle ait été réalisée dans la catégorie pédagogique d'une Haute Ecole, au travers d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) conférée par une Université ou une Ecole supérieure des Arts, ou encore dans une institution de Promotion sociale – ne les a pas suffisamment préparés aux multiples facettes que revêt le métier d'enseignant :

« J'ai vraiment adoré mes stages mais c'était tellement court que je me rendais bien compte que ce n'était pas réaliste. En plus, comme on est quand même bien encadré par nos maîtres de stage, on n'est jamais vraiment seul face à une classe. Et on n'a pas tout le côté organisation et gestion à long terme d'une classe. Donc le stage donne un avant-goût, ça apprend des choses parce qu'on y est d'un coup et c'est impressionnant au début mais on est bien conscient que ce n'est pas parce que les stages se passent bien que ça va aller tout seul après. »
(Enseignant débutant – professeur de français ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

et

« Je pense qu'on a un vrai problème aussi entre le haut niveau scientifique qu'on leur enseigne à l'Université, et le différentiel de

matières qu'ils doivent appréhender en classe. Et, par contre, le peu de préparation pour appréhender leur métier de prof. Donc on en a fait d'excellents scientifiques si je puis dire parfois à un niveau qui est à des années lumières si je puis m'exprimer comme ça de ce qu'ils vont devoir appréhender en classe. Et donc il se dit : 'Mais pourquoi est-ce que finalement j'ai potassé telle et telle matière et puis que finalement je vais aller enseigner du bébé avec lequel à la limite, en sortant de l'Université, je retrouve des difficultés à enseigner parce que c'est une matière qui est tellement éloignée de mes préoccupations'. Et puis, par contre, je ne me sens pas préparé à savoir comment faire devant telle réaction, comment aider un élève en difficultés.» (Représentant syndical – CSC-Enseignement)

Ces éléments ne sont pas ignorés des différentes catégories d'acteurs impliquées dans le secteur de l'enseignement. En effet, comme nous l'avons développé dans le chapitre présentant l'étude des données documentaires, les formations initiales à l'enseignement devraient prochainement faire l'objet d'une réforme de grande ampleur en adéquation avec le développement d'une logique de professionnalisation (Cattonar et Dupriez, 2019). Celle-ci vise à réévaluer les missions attribuées au personnel enseignant au sein du système d'enseignement actuel et à redéfinir les contenus de la formation initiale en vue de préparer au mieux les futurs enseignants à les accomplir. Elle illustre un changement de régime de mobilisation des enseignants au travers d'une redéfinition tant du contenu que des caractéristiques de l'activité professionnelle (Demailly, 2008 ; Dupriez et Cattonar, 2019). Dans ce cadre, les modèles de professionnalité se rattachant au « magister » ou au « technicien » se voient supplantés par celui relatif au « praticien réflexif » (Shön, 1983). Ce basculement se traduit, plus concrètement, par l'exigence imposée à l'enseignant de devenir un « spécialiste de l'apprentissage » autonome dans sa pratique, et faisant preuve de proactivité et d'autoréflexion au travers de la mobilisation d'une approche professionnelle multidimensionnelle (Maroy et Cattonar, 2002a ; Maroy et Cattonar, 2002b). Cette problématique de l'allongement de la durée des formations pédagogiques actuelles s'inscrit, dès lors, dans une réflexion globale sur la professionnalité enseignante, laquelle envisage, notamment, de doter le diplômé pédagogique d'une expérience de stages en milieu professionnel plus étendue. Celle-ci est, à ce titre, régulièrement considérée comme trop légère par les enseignants interrogés :

« Je crois vraiment que c'est sur le terrain qu'on apprend. Je ne parle pas de ce qu'on nous apprend au niveau de la matière mais sur la manière dont on doit tenir une classe. Ou alors, il faut plus d'heures de stage. Je crois que l'idéal serait de dire 'Tu viens en stage chez moi, tu prends tout mon horaire d'une semaine et tu te charges de tout'. Là, ça serait déjà quelque chose. » (Enseignant chevronné – professeur de français ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Cette volonté de révision de la formation initiale s'adresse exclusivement aux futurs détenteurs d'un titre pédagogique. Or, sauf rares exceptions, le décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions n'attribue le statut d'enseignant titulaire du titre requis ou d'un titre jugé suffisant qu'aux individus détenteurs de cette catégorie de diplôme. Par conséquent, la réforme de la formation initiale risque d'exacerber les disparités entre les titulaires du titre requis (ou d'un titre suffisant) et les autres enseignants, le différentiel entre la formation suivie et la réalité du métier étant encore plus criant pour les individus porteurs d'un titre de pénurie ou d'un titre non listé. Cette inadéquation entre la formation et l'emploi (Giret et al., 2005 ; Tanguy, 1986 et 2008) se marque par l'insuffisance de formation pédagogique préalable à l'embauche, mais également par la distance, parfois importante, entre la formation initiale et la matière enseignée :

« Il y a quand même des manques pédagogiques, des manques de connaissance du système mais c'est logique. Si vous demandez à un comptable qui a bossé 20 ans et qui intègre l'enseignement, il sera perdu. Mais il y a des gens d'extrême bonne volonté avec des parcours différents et il ne faut pas les louper. Il faut certainement les encadrer plus. Parce qu'il a des manquements logiques et normaux de non-connaissance. » (Directeur d'établissement ; réseau libre subventionné)

Malgré le manque de préparation à la profession d'enseignant, certains individus s'en sortent mieux que d'autres fois entrés en fonction. L'un des facteurs influençant l'intégration professionnelle se situe en amont de l'exercice de la profession et se rattache aux motivations y ayant mené. Or, ces dernières ne sont pas identiques pour tous les candidats à l'enseignement. Si certains considèrent leur entrée dans la carrière comme une opportunité ou une reconversion professionnelle pleinement réfléchie, envisagée sur le long terme et comprenant l'obtention de la qualification pédagogique requise, d'autres se restreignent aux idées reçues caractérisant la profession parmi lesquelles figurent le peu d'heures hebdomadaires passées sur le lieu de travail

ou le nombre important de jours de congés annuels. Cette variété de profils de candidats conduit inévitablement à des attentes différentes vis-à-vis de la profession, et à des perspectives d'intégration variables d'une jeune recrue à l'autre :

« Dans les articles 20, on a des personnes qui ont vraiment ça dans le sang et puis il y en a qui ont plus de mal, qui essaient l'enseignement mais ils ne sont pas forcément faits pour ça. On a tellement une image négative de l'enseignant qui 'est toujours en congé' qu'on pense que c'est comme ça. On est que 22 heures en classe, c'est vrai, et on pense qu'après ces 22 heures là on est toujours en congé. Mais ce n'est pas le cas. Parce que quand vous commencez, à côté des 22 heures, vous pouvez en mettre minimum 20 de côté quand tout va bien pour les préparations et les corrections. » (Directeur d'établissement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

3.3.2 Des enseignants nécessitant un accompagnement professionnel accru

Toutes les jeunes recrues, qu'elles disposent ou non du titre requis pour dispenser la matière qu'elles enseignent, affirment que le soutien reçu au cours de l'entrée dans la carrière et des premiers mois d'exercice est important. Les programmes d'induction (Beckers et al., 2007 ; De Stercke et al., 2010 ; De Stercke, 2014) contribuent, effectivement, au travail identitaire de professionnalisation (Doray et al., 2004) et, corollairement, aux processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Nault, 1999 ; Périer et Guibert, 2012) et organisationnelle (Mukamurera et al., 2013), lesquels sont essentiels à la stabilisation à long terme dans la profession. Les acteurs interrogés mettent en exergue que l'encadrement offert peut prendre différentes formes et émane, le plus souvent, d'initiatives individuelles étant donnée l'inexistence, lors de la réalisation des entretiens²⁰⁹, de programmes de facilitation à l'entrée dans la carrière institutionnalisés à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Par conséquent, comme le décrivent les extraits ci-dessous, certaines directions d'établissements ou certains pouvoirs

²⁰⁹ L'accueil des nouveaux enseignants a fait l'objet d'un amendement au décret « missions » en date du 4 février 2016. Un dispositif d'accueil est, depuis lors, établi et doit être respecté endéans les quinze jours suivant l'entrée en fonction de la nouvelle recrue. Il fera l'objet d'une analyse dans le cadre de la discussion conclusive de cette thèse de doctorat.

organisateur tentent de trouver les ressources nécessaires à l'encadrement au travers de la mise à disposition de moyens financiers, matériels et/ou humains disponibles dans l'établissement, alors que d'autres préfèrent externaliser le processus :

« On attire énormément l'attention des directions et on essaye d'accompagner les directions dans les évaluations. De nouveau les évaluations elles doivent être plutôt constructives. Donc ce n'est pas simplement dire favorable, défavorable. [...] Ça signifie une évaluation qui va leur permettre de rebondir par rapport aux choses qui ne vont pas et de rester évidemment bons là où ils le sont. [...] Et alors toujours évidemment rappeler si on pense qu'il y a des ressources que ce soit à l'intérieur de l'instruction publique ou que ce soient des ressources qui sont données par la Fédération Wallonie-Bruxelles il faut évidemment les utiliser. [...] Et ça m'étonnerait qu'on n'en trouve pas une qui convienne à un agent qui a des difficultés qui sont clairement circonscrites. » (Membre du pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles ; réseau officiel subventionné)

et

« Il y a des propositions de formations que je fais aux enseignants primo-arrivants qui varient selon le profil des personnes. Donc il faut donner des cartouches. [...] Je leur propose de rencontrer les conseillers pédagogiques, de faire une formation pour les jeunes enseignants, en leur disant que je leur dégagerais du temps pour si ça leur plaît bien et s'ils ont un certain feeling avec un conseiller pédagogique. Je leur propose alors de revenir dans l'école en toute autonomie ou travailler avec s'ils sentent que ça peut leur être utile. [...] Ce sont des personnes de bonne volonté, des experts pédagogiques mis à disposition des écoles et en particulier des jeunes enseignants. » (Directeur d'établissement ; réseau libre subventionné)

Ceci étant, plusieurs enseignants interrogés affirment avoir été peu (voire pas) accompagnés lors de leurs débuts dans la profession. En effet, les dispositifs développés à l'échelle de l'établissement ou du pouvoir organisateur pour toutes les jeunes recrues ne sont pas systématiques et se résument souvent à un entretien avec la direction. De plus, si cette dernière peut y contribuer, elle ne peut garantir un climat organisationnel favorisant le travail collaboratif (Gangloff-Ziegler, 2009 ; Garnier, 2010 ; Gilbert, 2018 ; Lessard et al., 2009 ; Portelance et Martineau, 2007). En effet, bien que certains collègues

chevronnés dispensant la même matière endossent volontiers le rôle de mentor professionnel, d'autres se soucient peu des difficultés pouvant être rencontrées lors des premiers mois d'exercice. Dans un tel contexte, une attitude plus proactive est requise, l'enseignant se voyant contraint de trouver la réponse à ses interrogations auprès de proches (membres de la famille, amis, etc.) ou de connaissances travaillant dans d'autres établissements, et vivant parfois des réalités professionnelles fondamentalement différentes. L'appui peut également émaner de collègues, débutants ou chevronnés, qui, bien que dispensant des matières différentes, sont à même de procurer des conseils pédagogiques appropriés aux spécificités de l'établissement :

« Pendant 1 an, ça s'est assez mal passé. Quand je suis arrivée ici, j'ai une collègue qui m'a donné tout ce qu'elle a pu, une autre qui m'a dit qu'elle ne me donnerait rien parce qu'elle avait déjà donné pendant 20 ans et que ses cours avaient disparu donc maintenant, c'est terminé. Et puis, j'avais un oncle qui était enseignant qui m'a donné plein de choses mais lui enseignant en province à des latines et moi j'enseignais ici à Bruxelles à des enfants de complémentaires qui n'avaient pas du tout le niveau. Donc mes cours n'étaient pas du tout adaptés à mon public. Et donc, pendant 1 an, ça a été 1 jour sur 2 où je rentrais en pleurant. C'était l'enfer. Mais bon, je me suis dit que j'allais recommencer pour moi. Et alors, dès que ça marche, ça devient gai. Et après, on n'a plus envie de s'arrêter. » (Enseignant chevronné – professeur de français ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

En ce qui concerne les individus non titulaires du titre requis lors de leur entrée en fonction, ils nécessitent souvent un accompagnement accru émanant tant des chefs d'établissements que du corps administratif et du personnel enseignant travaillant dans l'établissement. Plusieurs acteurs interrogés soulignent que le fait d'accueillir ces profils d'enseignants ne pose pas de problème s'ils demeurent minoritaires au sein de l'établissement. En effet, l'objectif poursuivi est qu'ils s'insèrent dans la dynamique collective propre à l'établissement et qu'ils acquièrent progressivement les rouages du métier en bénéficiant des dispositifs proposés par l'établissement ou par le pouvoir organisateur. Ils sont conscients que ces individus sont souvent professionnellement plus instables que leurs collègues qualifiés pour la matière qu'ils enseignent. Cette instabilité peut être imputable aux conditions de l'emploi – souvent un remplacement temporaire dans les premiers temps – sur lequel ils sont recrutés, mais aussi à des critères plus personnels et psychologiques relatifs à l'état d'esprit qu'ils manifestent quant à leur volonté

de stabilisation dans la profession (Mukamurera et al., 2013). Ceci étant, rares sont les initiatives spécifiquement développées au profit de ces catégories d'enseignants. Les chefs d'établissements et les pouvoirs organisateurs proposent, en effet, souvent, par manque de temps et/ou de moyens, les mêmes dispositifs de soutien à toutes les jeunes recrues entrant en fonction :

« Certaines écoles ont mis en place quand même sous forme d'expérience-pilote parfois des dispositifs d'accompagnement. C'est souvent des grosses boîtes qui ont beaucoup de NTPP donc d'heures disponibles et qui parviennent à grappiller comme ça parfois en gonflant un peu les classes et on libère un emploi et cette personne est chargée de l'accueil. Donc ça c'est très bien. Mais ce n'est vraiment pas le cas partout. Et donc ce jeune il n'a pas la formation. Enfin ce jeune, ils ne sont pas tous jeunes. Ça peut être quelqu'un qui vient du privé qui a perdu son emploi, qui veut rentrer dans l'enseignement. Il est confronté à des gosses sans formation, sans aide, sans accompagnement, avec un intérim qu'on ne prolongera peut-être pas et un PO qui va être très exigeant. Parce qu'il sait que celui-là s'il ne convient pas, il y en a peut-être un autre derrière et des choses comme ça. Ce ne sont pas vraiment des bonnes conditions pour démarrer dans le boulot. » (Représentant syndical – CGSP-Enseignement)

4. Une double relation de concurrence évoluant face au déficit d'enseignants

4.1 Un accroissement de la concurrence entre organisations scolaires

4.1.1 *Un paradoxal renforcement du cloisonnement entre réseaux d'enseignement*

La pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail des enseignants a pour conséquence paradoxale de renforcer le cloisonnement entre les réseaux d'enseignement. Ainsi, bien qu'en situation de déficit d'enseignants qualifiés pour dispenser certaines disciplines, un élargissement de la réserve de recrutement pourrait être facilité par le décroisement des réseaux d'enseignement, ces derniers demeurent incontournables. Aussi, les enseignants présentant un profil recherché peuvent davantage escompter faire carrière au sein du même établissement ou du

même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), l'entrée et l'évolution dans la profession étant facilitées. Cette situation simplifie, dès lors, l'accès aux statuts d'enseignant temporaire prioritaire puis d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné), la progression au sein de la hiérarchie des statuts administratifs s'effectuant à travers l'acquisition d'ancienneté de fonction dans le (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Les acteurs interrogés, et davantage encore les acteurs institutionnels tels les cadres administratifs et syndicaux, ont conscience des conséquences engendrées par le cloisonnement de la gestion des carrières enseignantes à l'échelle du réseau d'enseignement, et plusieurs d'entre eux soutiennent qu'une gestion interréseaux constituerait une réponse aux difficultés rencontrées lors du recrutement et de l'évolution professionnelle de certaines catégories d'enseignants :

« Quelque chose qui m'intéresse mais je sais que c'est un débat très difficile, c'est de gérer les enseignants beaucoup plus en interréseaux. Je n'ai pas vraiment de tabou avec ça, contrairement à certains de mes collègues. Un jeune qui voulait travailler dans l'enseignement libre et puis qui vient travailler chez nous, ses jours d'ancienneté ne comptent pas. Honnêtement, je trouve que c'est une aberration. Il n'y a pas plus mauvais signal, surtout par temps de pénurie, que de dire à un prof que non seulement, on n'a pas très envie de le prendre mais qu'en plus, son ancienneté ne comptera pas et qu'il reprend à zéro. Compter les jours d'ancienneté de manière interréseaux, ça pourrait déjà être un premier petit pas. Je ne dis pas qu'on doit tout mettre en commun, pas trop vite en tous cas. Il y a sans doute des petites choses, en termes statutaires, qui pourraient aider le jeune enseignant à être un peu plus souple. »
(Membre de l'Administration générale des Personnels de l'Enseignement ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

Ceci étant, un cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières unique et interréseaux peut difficilement être envisagé de par la nature juridique différente des réseaux officiel et libre. En effet, comme nous l'avons mis en exergue dans le cadre de l'étude des données documentaires, les réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles et officiel subventionné sont organisés par les pouvoirs publics (respectivement la Fédération Wallonie-Bruxelles, et les communes, les provinces et la Commission communautaire française) alors que le réseau libre subventionné se compose d'établissements rattachés à des pouvoirs organisateurs privés, confessionnels ou non. Néanmoins, penser l'acquisition d'ancienneté de manière transversale aux

réseaux d'enseignement pourrait contribuer à réduire le déséquilibre entre l'offre et la demande d'enseignants se manifestant pour certaines disciplines. Dans ce sens, elle permettrait, d'une part, de poursuivre cette tendance à l'unification en pensant certaines dimensions de la problématique de la gestion des carrières enseignantes à l'échelle du système et, d'autre part, de faire disparaître les cas malheureux d'enseignants perdant leur ancienneté de fonction à la suite du changement de pouvoir organisateur et ce, qu'il soit volontaire ou contraint.

A ce sujet, les acteurs interrogés sont unanimes pour souligner le caractère novateur du site internet Primoweb. Transversal aux trois réseaux d'enseignement, celui-ci a pour objectif d'offrir une vision (plus) exhaustive de l'offre d'enseignants disponible. Jusqu'alors, les candidats à l'enseignement postulaient, en effet, au sein d'un pouvoir organisateur/d'une zone géographique et ne faisaient pas connaître leur disponibilité à plus large échelle. Cette spécificité conduisait à une focalisation sur les candidatures à disposition du chef d'établissement/du pouvoir organisateur, et occultait l'éventuelle présence d'enseignants possédant une qualification professionnelle recherchée et ayant postulé ou travaillé dans d'autres pouvoirs organisateurs/réseaux d'enseignement. Il s'ensuivait la désignation d'enseignants non titulaires du titre requis alors que, dans certains cas, une recherche dépassant le cadre du pouvoir organisateur aurait pu aboutir au recrutement d'individus diplômés. Cet effet pervers – dont certaines directions d'établissements avouent se servir afin de choisir le candidat qui leur sied le mieux – devrait être atténué, voire effacé, suite à l'instauration de cette plateforme informatisée permettant de référencer, pour chaque cours à conférer, tous les candidats à une fonction enseignante. Aussi, au-delà de cet objectif premier de référencement, cette dernière présente des avantages plus indirects tels qu'une diminution des situations extrêmes – relatées par plusieurs enseignants interrogés – où, lorsque tous les canaux de recrutement mobilisés n'ont pu aboutir, les chefs d'établissements sollicitent les enseignants en poste afin que les classes attribuées à leur collègue absent ne soient pas lésées :

« Il y a eu plusieurs fois chez nous des profs absents pour longue durée sans remplaçants. [...] Au bout d'un mois les parents téléphonent. [...] Alors le préfet nous rassemble et dit : 'Est-ce que je peux compter sur vous ?'. Et donc nous essayons de donner cours. C'est un bien grand mot mais nous essayons de les maintenir en action. Donc on prend un cahier d'élèves, on se met tous ensemble, et on regarde les horaires. [...]

Donc les enfants ont par exemple maths [...] tous les matins à 8 heures... Lundi c'est moi, mardi c'est un autre, mercredi c'est encore un autre et ainsi de suite. Parce que moi j'ai fourche le lundi, un autre a fourche le mardi un troisième a fourche le mercredi. On donne des cours comme ça en plus gratuitement. » (Enseignant chevronné – professeur de mathématiques ; réseau officiel subventionné)

Ceci étant, cette centralisation de l'information caractérise un renfort de la régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) lors de situations soutenant jusqu'alors la mobilisation d'une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003). En effet, plusieurs chefs d'établissements – et plus encore ceux professant dans les réseaux officiels – soulignent que leurs marges de manœuvre risquent d'être réduites compte tenu de l'existence d'un répertoire (plus) exhaustif des candidats à l'enseignement et ce, tant lors de processus de recrutement et de gestion des carrières « classiques » que dans le cadre de procédures accélérées en contexte de pénurie. Les conséquences liées à cette évolution législative n'ont toutefois pas pu être étudiées dans cette thèse de doctorat, l'étude des données qualitatives ayant été menée au cours de l'année scolaire 2013-2014 et, dès lors, préalablement à la mise en œuvre du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions. Elles seront toutefois abordées dans la discussion conclusive de ce travail.

4.1.2 Une concurrence accrue entre organisations scolaires

Plusieurs acteurs interrogés mettent en lumière que le déficit d'enseignants qualifiés pour la dispense de certaines disciplines peut être à l'origine d'une concurrence accrue entre organisations scolaires. La déclaration d'une situation de pénurie sur certains segments des marchés du travail des enseignants, engendre, en effet, un déficit d'enseignants qualifiés pour dispenser certaines matières. Cet état de fait peut alors conduire à l'intensification d'une situation de concurrence se manifestant tant entre les chefs d'établissements appartenant à un même pouvoir organisateur, qu'entre les directions d'établissements – ou les acteurs responsables du recrutement au sein d'un pouvoir organisateur/une zone géographique – de pouvoirs organisateurs/réseaux d'enseignement différents. Elle peut s'exprimer au moment du recrutement, mais également dans le cadre d'autres opérations de gestion des carrières. Les enseignants disposant de titres professionnels recherchés se trouvent, dès lors, dans une position favorable. Dès l'entrée dans la carrière, ils intègrent, pour la plupart, un emploi vacant leur assurant une évolution plus rapide en son sein que leurs homologues détenant une

qualification professionnelle n'étant pas administrativement déclarée en pénurie. Ensuite, leur rareté leur permet de quitter plus aisément leur établissement pour en intégrer un autre – appartenant, le plus souvent au même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) afin de conserver les acquis liés à l'ancienneté de fonction –, présentant des caractéristiques en matière d'offre d'enseignement, de projet d'établissement, de public scolaire accueilli ou encore de conditions d'emploi correspondent davantage à leurs attentes. Cette mobilité potentiellement accrue peut être profitable à certains établissements éprouvant peu de difficultés à attirer et à stabiliser les enseignants, mais aussi particulièrement délétère à d'autres organisations scolaires subissant un turnover (Dumay, 2014 ; Lothaire et al., 2012) plus important de leur personnel :

« Je pense que dans une certaine mesure je profite de la pénurie. Je profite de gens qui [...] veulent quitter certaines écoles pour venir ici parce que c'est mieux ici. Je pense à un ou deux profs aussi déjà. Donc c'est l'ordre de 1 ou 2 %. Mais ça arrive de voir certains passages. Moi j'en ai un qui quitte ici pour aller par exemple à Jacquemin. J'en ai d'autres pour venir ici qui veulent quitter absolument leur école. Donc vous voyez il y a un mouvement. Ce n'est pas sain du tout. » (Directeur d'établissement ; réseau officiel subventionné)

L'extrait met en exergue qu'une concurrence exacerbée peut se manifester entre des établissements d'un même pouvoir organisateur lorsque certains profils d'enseignants sont trop peu nombreux pour satisfaire la demande en personnel émanant de chaque établissement. Dans ce contexte, les enseignants disposant d'un titre requis recherché se trouvent dans une position favorable, reflétant aussi que les marchés du travail étudiés peuvent être qualifiés de marchés du travail aux parcours initiatiques différenciés. Par ailleurs, plus rarement, comme exposé dans la section précédente, la concurrence interorganisationnelle peut se révéler plus acerbe et prendre la forme d'un débauchage d'enseignants. Certaines directions d'établissements tentent, en effet, de pourvoir tous les postes disponibles en contactant directement des membres du personnel déjà en poste dans le but de leur proposer d'intégrer leur organisation scolaire.

4.2 Un affaiblissement de la concurrence entre enseignants

4.2.1 *Des conditions d'entrée facilitées et une stabilisation plus rapide*

La situation de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail des enseignants facilite l'entrée dans la carrière en octroyant plus aisément un engagement dans l'établissement ou le pouvoir organisateur souhaité, et des conditions d'emploi plus favorables. Ceci étant, contrairement à d'autres secteurs professionnels, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes cadennassent les critères d'ancienneté de fonction requis pour prétendre aux statuts de personnel temporaire prioritaire et nommé/engagé à titre définitif, ainsi que les barèmes applicables à chaque diplôme. A ce titre, la hiérarchie des statuts administratifs n'est pas remise en question, les jeunes recrues présentant un profil recherché demeurant temporaires, bénéficiant d'un contrat de travail prenant fin au plus tard le 30 juin et voyant la poursuite de leur emploi conditionnée par l'acceptation de son renouvellement. Le nombre restreint de candidats à l'enseignement pour les postes à occuper simplifie néanmoins l'obtention de l'emploi convoité. En effet, la crainte que certains cours ne soient pas dispensés qui habitent les chefs d'établissements positionne ces enseignants dans une situation favorable leur permettant de négocier les conditions d'emploi pouvant être décidées en interne. Il peut, ainsi, s'agir d'une influence sur le choix des classes, de l'imposition de desideratas en termes de grilles horaires ou encore de la sélection du niveau/type d'enseignement au sein duquel les cours seront dispensés. Ces privilèges peuvent également s'appliquer aux jeunes recrues ne possédant pas le titre requis :

« Mais donc dans les écoles où il y a pénurie on essaye d'attirer les enseignants en leur donnant des classes plus faciles on va dire et on leur fait de beaux horaires. Ça ne crée pas toujours un bon esprit d'accueil car des anciens peuvent se sentir lésés. Il y a ça aussi qui joue. »
(Représentant syndical – SEL-SETCA)

Outre un impact sur l'intégration de l'établissement sélectionné et des conditions d'emploi plus favorables, la situation de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail engendre aussi un accès plus rapide à la nomination (réseaux officiels) ou à un engagement à titre définitif (réseau libre subventionné) pour les catégories d'enseignants titulaires du titre requis (ou d'un titre suffisant). Ainsi, le

personnel qualifié étant trop peu nombreux pour répondre à l'offre d'emplois disponibles, les postes vacants dans ces branches sont proportionnellement plus élevés. Les recrutements se réalisent, dès lors, plus fréquemment pour des emplois à pourvoir à long terme que ceux destinés à occuper des postes qui ne sont pas désignés en pénurie. Comme développé précédemment, dans le cadre de ces derniers, les jeunes recrues constituent davantage une variable d'ajustement dont le recrutement s'effectue souvent à l'occasion du remplacement d'un collègue plus chevronné et temporairement absent pour divers motifs. Ces enseignants accumulent donc des jours d'ancienneté de fonction lors de chaque remplacement effectué, à la condition que ceux-ci se réalisent dans le même (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Ils pourront bénéficier du statut d'enseignant temporaire prioritaire lorsque l'ancienneté de fonction requise sera atteinte, mais ne pourront prétendre à la nomination ou à l'engagement à titre définitif que s'ils occupent un emploi vacant. Leurs collègues disposant d'un titre requis (ou d'un titre suffisant) reconnu en pénurie peuvent, quant à eux, se stabiliser plus aisément en ayant plus de facilité à intégrer un emploi vacant et, par voie de conséquence, à acquérir le nombre de jours d'ancienneté de fonction exigé pour aspirer à la nomination. En effet, une fois entrée en fonction, la plupart des enseignants interrogés présentant ce profil, et n'ayant pas eu la chance d'être initialement recrutée dans un emploi vacant, ont rapidement vu leur situation évoluer en bénéficiant de l'opportunité d'effectuer un remplacement à moyen ou à long terme, ou d'être engagés sur un emploi vacant. Aucun d'entre eux n'a, à ce titre, déclaré avoir été contraint d'effectuer un nombre important de remplacements avant d'obtenir un emploi stable.

Il est à noter qu'avant la promulgation du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions, bien qu'il leur était légalement possible d'accéder à la nomination ou à un engagement à titre définitif, les enseignants non titulaires du titre requis pour dispenser la discipline qui leur était confiée voyaient le délai de stabilisation rallongé s'ils ne régularisaient pas leur situation. Plus précisément, au sein du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel stipule que les candidats au statut d'enseignant temporaire prioritaire ne disposant pas du diplôme requis (appelés articles 20) doivent pouvoir justifier de 450 jours de service prestés dans la fonction et répartis sur au moins trois années scolaires. Si l'emploi est vacant et au terme des trois dérogations attribuées à la fin de chaque contrat de travail temporaire, la nomination pourra alors prendre cours le 1^{er} janvier ou le 1^{er} juillet suivant. Au sein des

réseaux officiel et libre subventionnés, les titulaires d'un titre suffisant A bénéficient des mêmes conditions d'engagement à titre définitif que leurs collègues détenant le titre requis. Les enseignants possédant un titre suffisant B ou un titre de pénurie non listé doivent, pour les premiers, avoir obtenu trois dérogations consécutives (d'au moins 15 semaines dans le même cours chacune) durant cinq années scolaires consécutives, et, pour les seconds, avoir presté cinq années scolaires consécutives dans la même discipline. Dans l'enseignement secondaire général du réseau libre subventionné, les membres du personnel restés en fonction pendant cinq années consécutives peuvent demander à être engagés à titre définitif dans le respect des autres conditions statutaires. Ceci étant, ces critères ont été modifiés suite à l'entrée en vigueur de la réforme des titres et fonctions en 2014, laquelle établit que seuls les titulaires du titre requis ou d'un titre suffisant attestant de la réussite d'une formation pédagogique puissent prétendre à la nomination ou à l'engagement à titre définitif. Enfin, il est à noter que le barème de l'enseignant est lié à la catégorie attribuée à son titre et non au niveau de son diplôme. Ainsi, par exemple, un individu titulaire d'un master mais reconnu comme titre suffisant, comme titre de pénurie ou encore comme « autre titre » dans la fonction qu'il occupe ne peut bénéficier du barème 501 attribué aux détenteurs d'un titre requis de niveau universitaire.

4.2.2 Une concurrence affaiblie entre enseignants

Face à un déficit d'enseignants qualifiés pour enseigner certaines matières, les entretiens réalisés nous permettent de mettre en évidence que la concurrence entre les candidats à l'enseignement peut se voir affaiblie. En effet, dans ce contexte, un véritable processus de sélection impliquant la mise en concurrence de plusieurs candidats pour le même poste ne peut pas s'opérer pleinement, l'urgence de certains recrutements nécessitant un choix rapide de la nouvelle recrue. Ce constat se vérifie tant lors des recrutements planifiés que lors des recrutements urgents, même si le climat de précipitation dans lequel ces derniers se réalisent ajoute une composante temporelle à la composante structurelle.

Parmi les enseignants débutants interrogés, le sentiment d'avoir été en concurrence avec d'autres candidats pour le poste qu'ils occupent diffère en fonction de la discipline enseignée, mais également du réseau d'enseignement, du pouvoir organisateur et de l'établissement. Ainsi, certains enseignants se souviennent avoir postulé et avoir été sélectionnés parmi plusieurs candidats, alors que d'autres affirment avoir été contactés, voire même débauchés, par le

chef de l'établissement ou par les acteurs à l'échelle du pouvoir organisateur. Cette manière de procéder est plus fréquente au sein du réseau libre subventionné qui bénéficie traditionnellement, comme nous l'avons développé dans les deux premières sections du chapitre, de plus grandes marges de liberté dans le processus de recrutement du personnel enseignant. L'enseignant dispose donc d'une meilleure visibilité de la procédure de recrutement ainsi que des candidats avec lesquels il est en concurrence. Dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles, la procédure de recrutement étant centralisée à l'échelle des cellules administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou de la Ville de Bruxelles, les candidats retenus sont contactés au terme de la sélection et ne vivent, dès lors, pas les étapes du recrutement de manière directe. Ceci étant, en contexte de pénurie, le rapport à la règle (Crozier et Friedberg, 1977) différencié, lié aux cultures organisationnelles propres à chaque réseau d'enseignement, s'amenuise. Les deux extraits mettent, à ce titre, en exergue que la concurrence peut être ressentie à des degrés très divers par les enseignants. Le premier témoigne du sentiment de concurrence ressenti par une candidate professeur de français au sein d'un établissement favorisé du réseau libre subventionné alors que le second manifeste l'affaiblissement de la concurrence entre candidats dans le cadre du recrutement de profils en pénurie :

« Fin août, j'ai reçu un mail [...]. Mais de nouveau, on sent bien la concurrence parce qu'il a envoyé le mail à 15 personnes. [...] Et j'ai appelé la secrétaire qui m'a remis la pression en disant que j'étais la 10^{ème} à appeler. Et donc, l'entretien était très stressant parce qu'on se dit qu'on n'est pas la seule à postuler et vu la réputation de l'école, c'était aussi stressant. » (Enseignant débutant – professeur de français ; réseau libre subventionné)

Et

« J'ai eu beaucoup d'appels mais j'avais déjà donné ma parole ailleurs. Et après, c'est vrai qu'on m'appelait encore mais ce n'était pas vraiment pour me débaucher mais c'est parce que les personnes pensaient aussi peut-être que je n'étais pas encore engagée quelque part comme ça arrive souvent encore vers le 15 septembre. Il y a beaucoup de personnes qui m'appelaient à ce moment-là. » (Enseignant débutant – professeur de mathématiques ; réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles)

5. Conclusion

La section nous a permis de mettre en évidence que la situation de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail étudiés constitue une construction sociale unanimement acceptée, voire accréditée, par les acteurs interrogés. En effet, tous déclarent que certaines fonctions enseignantes – plus spécifiquement, les matières scientifiques et les langues modernes – font l'objet d'un déficit d'enseignants disposant de la qualification professionnelle requise. Ce constat complexifie fortement la tâche dévolue aux acteurs en charge du recrutement et engendre un décloisonnement de la frontière propre à la qualification professionnelle, laquelle conditionnait jusqu'alors l'entrée sur les marchés du travail y relatifs. En effet, dans le but de garantir une continuité dans la dispense du programme pédagogique et non sans exacerber l'incertitude tant sur la qualité du candidat que sur son adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009), il s'ensuit le recrutement d'individus non formés pédagogiquement mais présentant une personnalité ayant été considérée comme adéquate pour endosser une carrière enseignante. Dans ce contexte, les entretiens nous permettent de souligner que tous les réseaux d'enseignement décentralisent le processus de sélection à l'échelle des directions d'établissements compte tenu de l'absence de candidatures au sein de la base de données dont dispose le pouvoir organisateur. Certaines d'entre elles déclarent, par conséquent, retenir le candidat qui sied le plus à leurs attentes, sans devoir formellement attester de sa priorité sur ses concurrents. Il est à noter que cette mobilisation, parfois exclusive, du régime de l'interaction ou du réseau (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) était encore possible lors de la réalisation des premiers entretiens étant donnée l'inexistence d'un référencement unique, pour chaque cours à conférer, des titres requis, suffisants ainsi que des titres de pénurie qui lui sont liés. Cet écueil a toutefois été pris en considération depuis lors, la base de données (Primoweb) instituée par le décret du 11 avril 2014 visant à assurer le respect de la hiérarchisation des titres afin d'éviter qu'un candidat porteur d'un titre spécifique soit lésé au profit d'un individu détenteur d'un titre plus éloigné de la fonction à endosser. Cette ouverture de marchés du travail d'ordinaire fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et professionnels (Marsden, 1989) n'est toutefois pas sans conséquence sur les processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Nault, 1999 ; Périer et Guibert, 2012) et organisationnelle (Mukamurera et al., 2013) ni sur le travail identitaire de professionnalisation (Doray et al., 2004). Ceux-ci se voient effectivement complexifiés de par la distance, parfois importante, entre le diplôme détenu et

le titre requis (Giret et al., 2005 ; Tanguy, 1986 et 2008), et peuvent conduire à des sorties prématurées de la profession. Les programmes de facilitation à l'entrée dans la carrière, également qualifiés de programmes d'induction (Beckers et al., 2007 ; De Stercke et al., 2010 ; De Stercke, 2014), apparaissent donc encore plus cruciaux dans ce contexte précis.

En outre, l'analyse des entretiens nous permet de mettre en lumière que la rareté des titulaires de certains titres pédagogiques tend paradoxalement à renforcer le cloisonnement entre réseaux d'enseignement compte tenu d'une accumulation d'ancienneté de fonction facilitée et, de manière corollaire, d'une évolution dans la carrière accélérée. Elle est, par ailleurs, propice à l'exacerbation d'un climat concurrentiel entre organisations rattachées à des réseaux d'enseignement différents, mais aussi entre établissements dépendant du même réseau, voire du même pouvoir organisateur. Les ressources et stratégies à l'œuvre lors des opérations de gestion des carrières, telles que nous les avons décrites dans la section précédente, sont intensifiées et peuvent même présenter un caractère attentatoire. A l'inverse, la dynamique concurrentielle est restreinte entre candidats à l'enseignement, l'entrée et l'évolution dans la carrière étant facilitées face au nombre plus important de postes à pourvoir et au décroisement de la frontière propre à la qualification professionnelle (Paradeise, 1984 et 1988).

Conclusion de l'étude des données qualitatives. Des marchés du travail caractérisés par un rapport à la règle spécifique

Dans le cadre de l'étude des données qualitatives, nous nous sommes attachés à examiner la manière par laquelle les frontières relatives au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif induisent une régulation impactant tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants de cours généraux exerçant dans neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire bruxellois. Les déclarations de trente-huit acteurs impliqués au sein de ces marchés du travail (enseignants, chefs d'établissements, acteurs chargés des opérations de gestion des carrières, acteurs institutionnels et représentants syndicaux) sont analysées à travers un prisme analytique combinant principalement la sociologie des organisations, la sociologie de la régulation sociale, l'économie

des conventions et l'économie des singularités. Nous apportons, par là même, des éléments de réponse aux deux questions de recherche.

Cette troisième étude empirique nous permet de confirmer que le processus de recrutement des enseignants et la gestion de leur carrière professionnelle constituent des espaces d'action extrêmement régulés. L'ensemble des acteurs interviewés déclarent que l'accès à la profession enseignante est officiellement conditionné par la détention de la qualification professionnelle adéquate et s'opère conformément au respect des prescrits légaux en vigueur, procédé accordant une prévalence au curriculum vitae et donc à un jugement d'ordre général caractéristique du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Vultur, 2007). A ce titre, bien que le décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions soit interréseaux, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières, portant sur la procédure de recrutement mais également sur les conditions d'évolution dans la carrière, sont, quant à eux, spécifiques à chacun d'entre eux. Ils révèlent toutefois une volonté d'impartialité de traitement entre enseignants en leur sein. Il s'ensuit que des cultures organisationnelles distinctes peuvent s'observer, le caractère centralisé ou décentralisé de la gestion des ressources enseignantes étant propre à chaque réseau d'enseignement, voire à chaque (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Des dispositifs de jugement variés peuvent, dès lors, se côtoyer et être mobilisés, successivement ou simultanément, par les acteurs chargés du recrutement (Vultur, 2007). Dans ce sens, si la taille importante des pouvoirs organisateurs liés au réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et aux établissements scolaires de la Ville de Bruxelles conduit à une gestion centralisée des opérations de gestion des carrières propres à une logique civique (Derouet, 2000), la structuration du réseau libre subventionné en pouvoirs organisateurs de taille restreinte favorise une logique plus domestique (Derouet, 2000) caractérisée par une gestion décentralisée offrant un pouvoir étendu aux chefs d'établissements. Lors de la procédure d'appariement, ceux-ci précisent encourager l'organisation d'entrevue(s) avec le candidat à l'enseignement, caractéristique du régime de l'interaction (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et ce, afin d'évaluer ses aptitudes et de réduire l'incertitude sur son adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik 2007 et 2009). Une entrevue, poursuivant le même objectif, est également accordée aux directions d'établissements dans le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles. Dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, plusieurs chefs d'établissements questionnés regrettent, à ce titre, que cette première prise de contact soit généralement simultanée à l'entrée en fonction et ne permette pas

d'identifier le postulant étant le plus en adéquation avec le profil professionnel recherché et les besoins internes. Ces modes d'organisation différenciés n'interrogent toutefois pas la coexistence de trois statuts administratifs hiérarchisés et successivement endossés par tout enseignant au fil de son évolution dans la carrière : temporaire, temporaire prioritaire et nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Dans ce contexte, les dernières recrues constituent un vivier de flexibilité mobilisé pour garantir la stabilité du personnel stabilisé et le fonctionnement des marchés du travail en cas d'absence temporaire ou prolongée d'enseignants (plus) chevronnés. Les entretiens réalisés nous permettent toutefois de préciser que tous les enseignants interviewés ne relatent toutefois pas une expérience identique d'entrée dans la carrière, le parcours professionnel pouvant fortement varier en fonction d'un ensemble de facteurs tels que le contexte de travail et le titre professionnel détenu. Il est, en outre, à noter qu'à l'exception de quelques enseignants débutants le décriant, le report de la précarité sur les enseignants temporaires est globalement peu critiqué par les acteurs interrogés, lesquels le jugent indispensable au maintien d'une stabilité d'emploi une fois la nomination (dans les réseaux officiels) ou l'engagement à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) acquis(e). Ces particularités nous permettent d'enrichir et de consolider les enseignements exposés dans le cadre des deux premières études empiriques et, par là même, de souligner que le qualificatif de marchés du travail aux parcours initiatiques différenciés présente toute sa pertinence.

En outre, si la hiérarchie des statuts administratifs est peu critiquée, les directions d'établissements ainsi que les enseignants interrogés sont plus nombreux à remettre en question la régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) caractérisée par la lourdeur de l'arsenal législatif à respecter lors des opérations de gestion de carrière. Nous pouvons, dès lors, mettre en lumière que l'assignation d'une régulation à ces pratiques ne constitue pas un fait naturel mais représente le produit de rapport sociaux localement stabilisés et consolidés dans les institutions (Paradeise, 2011). Cet état de fait a été mis en évidence il y a plus d'un siècle par le père de la sociologie française, Emile Durkheim (1895), lequel soutient que l'individu est socialisé et qu'il développe, dès lors, une manière d'agir et de penser liée à un ensemble de contraintes sociales qui s'imposent à lui. Nous pouvons toutefois nuancer ces éléments en les appliquant au contexte sociétal actuel et souligner que tout individu trouve les principes de son action, non pas dans les contraintes de la tradition et le contrôle omniprésent, mais davantage dans les règles sociales

qu'il a intériorisées et qu'il a faites siennes (Dubet, 1994). L'analyse des entretiens révèle, à ce titre, que tant les chefs d'établissements que les enseignants sont des acteurs rationnels et stratégiques posant des choix dans le but d'atteindre les objectifs fixés. S'ils ont intégré les dispositifs légaux en vigueur et s'y conforment officiellement, l'analyse des jeux d'acteurs souligne l'existence d'une distance à la règle (Becker, 1963 ; Goffman, 1968 ; Merton, 1965) destinée, non pas à atteindre un idéal, mais à identifier une solution rationnelle leur permettant de trouver la satisfaction (Crozier et Friedberg, 1977). Les enseignants posent, en effet, des choix, de nature sociale, cognitive, voire politique (Liu et Johnson, 2006), visant à intégrer l'organisation scolaire convoitée et, ensuite, à s'y stabiliser. Face à cette liberté de choix octroyée aux enseignants, les directions d'établissements sont également rationnelles ; elles mobilisent des ressources et développent des stratégies, pouvant aller jusqu'au débauchage, afin d'attirer le type d'enseignant recherché. Toutes précisent, en outre, que le moment du renouvellement du contrat est un moment clé leur permettant de stabiliser un enseignant ayant satisfait si l'emploi demeure disponible, mais également de se défaire du personnel jugé incompetent avant que le nombre de jours d'ancienneté de fonction acquis ne lui permette d'évoluer dans la hiérarchie des statuts administratifs et de se stabiliser dans l'organisation scolaire.

Par ailleurs, le contexte de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail analysés redéfinit les modalités de gestion des carrières enseignantes. Les entretiens nous permettent de mettre en exergue que face au déficit de candidats à l'enseignement, ces dernières sont décentralisées dans les trois réseaux d'enseignement et une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003), situant la direction d'établissement au cœur du procédé, est privilégiée. Dans ce contexte, le cloisonnement entre réseaux d'enseignement, la concurrence interorganisationnelle et la mobilisation de ressources, voire de stratégies, destinées à attirer les profils d'enseignants les plus recherchés sont renforcés. Une dynamique inversée s'observe en matière de concurrence interindividuelle entre (futurs) enseignants, l'accès à l'emploi et l'évolution dans la carrière étant facilités. Aussi, le poids octroyé à la frontière propre à la qualification professionnelle est réduit, des individus ne disposant pas du titre requis étant recrutés afin de pourvoir les postes inoccupés. Il s'ensuit que les caractéristiques des marchés du travail évoluent. Un pouvoir d'action étendu est offert aux acteurs locaux, lesquels mobilisent une logique domestique (Derouet, 2000) en privilégiant les régimes de l'interaction et du réseau (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997)

en dépit du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) traditionnellement encouragé. Le développement d'espaces de contre-régulation est alors officialisé, bien que la législation récente en matière de titres et fonctions cherche à limiter ce mandat élargi confié aux chefs d'établissements en centralisant les candidatures disponibles (Primoweb). Il est à noter que les personnes-ressources interviewées sont nombreuses à soutenir que les dispositifs d'accompagnement et de soutien aux enseignants débutants (Beckers et al., 2007 ; De Stercke et al., 2010 ; De Stercke, 2014) sont d'autant plus utiles pour ces individus ne disposant pas des qualifications requises. En effet, la plupart d'entre eux n'ont pas bénéficié d'une formation pédagogique et vivent, par conséquent, le « choc de la réalité » (Devos et Paquay, 2013 ; Mukamurera et al., 2013) de manière exacerbée. Il s'ensuit une complexification du travail identitaire de professionnalisation (Doray et al., 2004) et, de manière corollaire, des processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Nault, 1999 ; Périer et Guibert, 2012) et organisationnelle (Mukamurera et al., 2013), lesquels peuvent conduire à une sortie précoce de la profession telle que nous l'avons détaillée dans l'étude des données quantitatives.

Nous pouvons, dès lors, considérer que les mouvements de l'emploi sont la résultante de constructions sociales qui se jouent à travers la mise en rapport des comportements respectifs des offreurs et des demandeurs d'emploi (Maruani et Reynaud, 2004). Dans cette perspective, la rencontre entre l'offre et la demande découle d'un processus particulier qui s'organise autour d'un ensemble d'acteurs, de règles et d'institutions qui assurent une régulation des conditions de l'appariement entre un candidat à l'enseignement et un employeur. Nous pouvons, ainsi, mettre en évidence l'existence d'une régulation conjointe (Reynaud, 1988) valorisant un double rapport à la règle (Crozier et Friedberg, 1977) observable lors du processus de recrutement et, plus largement, de toutes les opérations de gestion des carrières impactant le personnel enseignant : la légitimation d'une régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) caractérisé par une conformité aux cadres de régulation qui structurent les marchés du travail, et, simultanément, la mise en œuvre d'une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) offrant des marges de manœuvre aux acteurs locaux lors des pratiques quotidiennes réalisées au sein des établissements ou des pouvoirs organisateurs. Cette fenêtre de flexibilité, caractérisant des espaces de contre-régulation, présente néanmoins une intensité variable inhérente à deux facteurs principaux. D'une part, la culture organisationnelle adoptée, le réseau libre subventionné offrant

traditionnellement davantage de prérogatives aux chefs d'établissements. D'autre part, le contexte dans lequel s'opèrent les opérations de gestion des carrières, une situation de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail décloisonnant la frontière propre à la qualification professionnelle et incitant les acteurs locaux à mobiliser une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003).

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

DISCUSSION CONCLUSIVE DE LA TRIPLE ÉTUDE EMPIRIQUE

Le caractère novateur de cette thèse de doctorat réside dans la construction d'un objet de recherche, dans l'usage d'un cadre théorique et dans la mobilisation d'une méthodologie jusqu'alors peu associés en sociologie de l'éducation. En effet, en combinant une étude de données documentaires, une étude de données quantitatives et une étude de données qualitatives, nous avons cherché à apporter des éléments d'analyse permettant de saisir tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants et, par là même, de contribuer au débat scientifique relatif aux marchés du travail des enseignants et, plus largement, à la sociologie des groupes professionnels et des marchés du travail.

Ainsi, au travers de l'étude des données documentaires, nous visons à comprendre le processus socio-historique ayant peu à peu conduit à la configuration actuelle du groupe professionnel enseignant et des marchés du travail y relatifs, afin de répondre à la première question de recherche. Pour ce faire, nous avons pris appui sur la sociologie abbottienne (1988, 1995 et 2003) des groupes professionnels pour étudier, dans une perspective processuelle, les acteurs, les enjeux et les mécanismes institutionnels les ayant progressivement façonnés en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons considéré que trois voies de structuration significatives se sont entremêlées depuis l'indépendance belge pour conduire à leur configuration actuelle, à savoir le réseau d'enseignement, la qualification professionnelle et le statut administratif. Nous les avons appréhendées à la lumière du concept de frontière, étant donné qu'elles sont au cœur de la définition des modalités de régulation tant du groupe professionnel enseignant que des marchés du travail qui lui sont propres.

Ensuite, l'étude de données quantitatives ainsi que celle de données qualitatives nous ont permis d'apporter des éléments d'analyse complémentaires visant à identifier l'impact de la régulation induite par les frontières susmentionnées sur les processus d'entrée dans la carrière et sur les parcours professionnels des enseignants débutants, en vue de répondre à la seconde question de recherche.

Plus exactement, au départ d'une base de données administrative traitant de l'ensemble du personnel enseignant ayant travaillé au moins un jour au sein de l'enseignement fondamental ou secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles entre 2005 et 2011, nous avons mené des analyses univariées, bivariées et multivariées ayant permis d'apporter deux clés d'analyse principales. D'une part, une analyse des parcours professionnels permettant d'identifier les positions occupées par des enseignants débutants à l'aide d'une approche statutaire (Demazière, 2018) et de mettre en évidence les facteurs impactant les conditions d'entrée dans la carrière, les parcours professionnels et les parcours de sortie précoce de la profession. D'autre part, une catégorisation des marchés du travail approfondis à la lumière des théories propres aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), aux marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et aux marchés du travail professionnels (Marsden, 1989).

Quant à l'étude des données qualitatives, nous l'avons basée sur l'analyse de trente-huit entretiens semi-directifs réalisés auprès d'acteurs se côtoyant sur les marchés du travail des professeurs de cours généraux travaillant dans neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire bruxellois. En nous appuyant sur des apports théoriques issus principalement de la sociologie des organisations et de la régulation sociale (Crozier et Friedberg, 1977 ; Reynaud, 1997 et 2003), de l'économie des conventions (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et de l'économie des singularités (Karpik, 2007 et 2009), nous avons appréhendé les processus de régulation se manifestant lors des opérations de gestion des carrières. Premièrement, nous avons cherché à comprendre comment la régulation des marchés du travail des enseignants telle qu'étudiée dans le chapitre portant sur l'étude des données documentaires est vécue par les acteurs interrogés. En second lieu, nous avons souhaité approfondir le procédé par lequel elle fait l'objet d'une appropriation par les acteurs du terrain lors des opérations de gestion des carrières enseignantes et ce, tant en situation « ordinaire » que dans un contexte de déficit d'enseignants diplômés sur certains segments des marchés du travail étudiés.

Dans ce sens, cette triple étude empirique nous permet de répondre aux deux questions de recherche et nous dote, corollairement, des éléments nécessaires à l'atteinte de l'objectif général de la thèse de doctorat : identifier *la manière par laquelle, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les frontières structurant les marchés du travail – propres au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif – ont progressivement été instituées*

et induisent une régulation impactant tant les processus d'entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants.

Nous rassemblons, pour ce faire, les principaux résultats empiriques dans cette discussion conclusive et les mettons en perspective avec le cadre théorique. Plus précisément, dans la première section, nous revenons principalement sur les apports de l'étude des données documentaires pour mettre en évidence un double mécanisme : d'une part, la manière par laquelle les frontières propres au réseau d'enseignement et à la qualification professionnelle se sont progressivement structurées depuis deux siècles afin de présenter leur configuration actuelle. D'autre part, le processus à travers lequel, depuis plusieurs décennies, les deux frontières sont au cœur de visées unificatrices. Celles-ci se traduisent par l'édiction croissante de prescrits interréseaux ainsi que par des réformes relatives tant à la formation initiale qu'aux titres requis pour enseigner valorisant l'existence d'un unique métier et soutenant la nécessité de mettre en œuvre des politiques s'adressant à l'ensemble des enseignants du terrain. En outre, au sein de la deuxième section, nous nous appuyons, plus spécifiquement, sur les apports des études de données quantitatives et de données qualitatives pour soutenir la coexistence de marchés du travail multiples caractérisés par une triple fragmentation : entre les enseignants débutants et leurs collègues chevronnés, entre les enseignants débutants eux-mêmes et entre les enseignants du terrain et les autres segments du groupe professionnel. Ensuite, dans la troisième section, nous rassemblons des constats issus des trois études empiriques au sujet de la pénurie : son ampleur, sa prise en compte et sa perception par les différents acteurs se côtoyant sur les marchés du travail des enseignants. Enfin, nous clôturons cette discussion conclusive par une synthèse dans laquelle nous soutenons que les marchés du travail des enseignants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles peuvent être qualifiés de marchés du travail fragmentés aux parcours initiatiques différenciés.

Première section. Des marchés du travail structurés par des frontières dynamiques

Toute problématisation sociologique étant aussi, et toujours, problématisation historique (Javeau, 2003), pour comprendre le mode de gouvernance actuel du système éducatif belge francophone et, plus spécifiquement, les modes de régulation du groupe professionnel enseignant et de ses marchés du travail,

nous avons jugé indispensable de retracer les grandes coordonnées historiques ayant conduit à leur structuration. Dans ce sens, l'étude des données documentaires nous permet de souligner que les frontières propres au réseau d'enseignement et à la qualification professionnelle se sont peu à peu structurées au cours des deux derniers siècles et sont, de manière croissante depuis la seconde moitié du vingtième siècle, au cœur de tendances visant leur harmonisation.

1. Les réseaux d'enseignement : entre tensions philosophiques et volonté d'harmonisation

1.1 Une lente structuration ayant conduit à la pacification de tensions philosophiques historiques

Dans le cadre de l'étude des données documentaires, nous avons approfondi le processus ayant conduit à la structuration de la frontière relative au **réseau d'enseignement**. Nous pouvons, sur cette base, souligner que son aspect actuel constitue la résultante de rapports, essentiellement de nature conflictuelle, entre les différents acteurs en présence visant à défendre leurs intérêts et, dès lors, dans le jargon abbottien (Abbott, 1988, 1995 et 2003), à instaurer leur juridiction afin de disposer d'une reconnaissance officielle.

Actuellement, le pays se caractérise par un double clivage encadrant l'organisation de la société et l'apparentant aux typologies d'organisation de l'Etat relatives à la fédération et à la consociation : le **clivage linguistique** et le **clivage philosophique**. Le premier clivage se rattache au fait que, depuis 1988, la Belgique est un Etat fédéral composé de trois communautés linguistiques, chacune dotée d'un gouvernement et d'un parlement, et ayant la charge d'un ensemble de matières parmi lesquelles figure l'enseignement. Quant au second clivage, dans le domaine de l'enseignement, il fait référence au fait que le secteur éducatif est structuré en réseaux d'enseignement auxquels sont liés les établissements et leur pouvoir organisateur (Mangez, 2011). Ces réseaux d'enseignement, au nombre de trois – le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le réseau officiel subventionné et le réseau libre subventionné – coexistent et valorisent un principe de discrétion garantissant une immixtion minimaliste dans l'organisation de l'éducation spécifique à chacun d'entre eux. Ce mode de fonctionnement, typique d'une démocratie consociative (Dumont, 1999 ; Lijphart, 1969 et 1979 ; Sinardet,

2011), encourage, parallèlement, l'élaboration de compromis négociés entre les élites de chaque segment.

Cette configuration trouve ses origines dans l'histoire du pays et de son système éducatif. Ainsi, après l'indépendance belge, les défenseurs de l'École catholique et de l'École laïque se sont opposés pendant plus d'un siècle sur la scène scolaire. Ce contexte a été favorisé par l'article 17 (devenu l'article 24) de la Constitution belge du 7 février 1831, lequel octroie un rôle modeste à l'Etat dans le traitement des questions scolaires, institue la liberté d'enseignement et autorise chacune des deux communautés sociologiques à organiser son propre enseignement. Il s'ensuit le développement d'une **démocratie compétitive** (El Berhoumi, 2016), les catholiques et les laïcs, respectivement représentés par les partis catholique et libéral (rejoints dès 1885 par les socialistes), cherchant tous deux à défendre leurs intérêts. Le pouvoir confié à l'Etat a toutefois été renforcé à travers la promulgation de la deuxième loi organique de l'instruction primaire en 1879, laquelle impose l'existence d'au moins une école primaire publique par commune, la détention, par les enseignants, d'un titre pédagogique délivré par l'Etat et la fonctionnarisation du corps d'inspection. Les décennies suivantes sont le théâtre de vives tensions portant sur le subventionnement et la légitimation des établissements confessionnels et publics, tensions exacerbées par deux querelles politiques virulentes : les guerres scolaires (entre 1879 et 1884, et entre 1954 et 1958). Elles sont officiellement pacifiées par la signature collégiale de la loi du **Pacte scolaire** le 29 mai 1959. Celle-ci précise le rôle confié à l'Etat (puis, à la suite de la fédéralisation de la Belgique de 1988, à la Communauté française et, depuis 2011, à la Fédération Wallonie-Bruxelles) et la clé de répartition du financement public permettant à chaque communauté sociologique de développer son propre réseau d'enseignement.

1.2 Une tendance à l'édiction de prescrits légaux de plus en plus interréseaux

La loi du Pacte scolaire reconnaît, en outre, la coexistence de réseaux d'enseignement et de pouvoirs organisateurs. A ce titre, bien que les premiers représentent des entités sociologiques structurantes, ils ne jouissent pas d'une existence légale, les organes officiellement responsables de l'enseignement étant les pouvoirs organisateurs. Ceci étant, depuis le décret « missions » du 24 juillet 1997, l'existence de **fédérations de pouvoirs organisateurs** (WBE, CECP, CPEONS, SeGEC et FELSI) est officiellement reconnue. Ces

fédérations incarnent des organes de coordination des pouvoirs organisateurs représentant ces derniers auprès du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce décret cadre constitue, dans ce sens, un moment charnière de la politique éducative belge francophone qui officialise un corps de prescriptions pédagogiques communes aux réseaux d'enseignement. Il représente, plus spécifiquement, le fruit d'un affermissement de la coordination étatique et d'une consolidation des fédérations de pouvoirs organisateurs, lesquelles ont largement participé aux négociations préalables à sa rédaction et y ont obtenu une reconnaissance légale. Depuis lors, elles sont associées à l'élaboration des normes et réformes centrales ainsi qu'au pilotage du système (Delvaux et Maroy, 2009).

Les **organisations syndicales** (CGSP-secteur enseignement, SEL-SETCA, CSC-Enseignement, SLFP et APPEL) constituent aussi des acteurs associés à de nombreuses réformes éducatives et, plus encore, à celles d'entre elles impactant directement les enseignants et leurs marchés du travail. Reconnues depuis la seconde moitié du vingtième siècle, elles représentent, lorsqu'elles sont regroupées en front commun syndical, tout le groupe professionnel enseignant et défendent ses intérêts. Ainsi, dès la fin des années soixante, elles ont œuvré à la structuration de cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes visant à instaurer une impartialité de traitement pour l'ensemble du personnel professant au sein d'un même réseau d'enseignement. Traduite légalement le 22 mars 1969 dans le réseau organisé par l'Etat, l'existence de prescrits unifiés est plus récente dans l'enseignement subventionné, l'entrée en vigueur des décrets fixant les statuts des enseignants datant des 2 février 1993 et 6 juin 1994, respectivement dans le réseau libre subventionné et dans le réseau officiel subventionné. Ces trois prescrits légaux ont pour objectif commun d'encadrer la relation de travail s'établissant entre l'enseignant et son employeur, à savoir le pouvoir organisateur.

Plus récemment, des **prescrits légaux interréseaux** ont été édictés en la matière, et répondent à l'intention générale d'instauration d'une souplesse dans le système scolaire assurant le maintien des réseaux d'enseignement tout en garantissant une uniformité des principaux facteurs intervenant dans la régulation de la carrière et ce, en dépit des établissements scolaires et des pouvoirs organisateurs locaux qui voient leur autonomie corsetée. Ce cadre législatif, de plus en plus interréseaux, s'adresse, lorsqu'il porte sur les enseignants et leurs marchés du travail, à une large part du groupe professionnel voire à la totalité de celui-ci. Ces éléments nous permettent donc de mettre en lumière que l'Etat occupe aujourd'hui une place centrale mais

que son champ d'action demeure restreint compte tenu du pouvoir accordé à d'autres acteurs, tels que les fédérations de pouvoirs organisateurs et les organisations syndicales, lors des négociations relatives l'éducation (Delvaux et Maroy, 2009).

2. Les qualifications professionnelles : au centre des préoccupations de l'arène politique

2.1 Des évolutions sociétales et éducatives requérant une professionnalisation croissante des enseignants

La frontière relative à la **qualification professionnelle** se situe également au centre de processus de construction, de déconstruction et de reconstruction permanents à l'œuvre depuis deux siècles. Elle a fait l'objet d'un examen détaillé dans le cadre de l'étude des données documentaires. Plus exactement, nous l'avons étudiée à la lumière d'une analyse des conditions d'apparition du groupe professionnel enseignant et des moments, plus ou moins longs, au cours desquels la division du travail a évolué, conduisant les enseignants du terrain (ceux travaillant en classe avec les élèves) à se former ainsi qu'à se spécialiser sur un segment des marchés du travail (Ollivier, 2012). Cet angle analytique nous permet de mettre en exergue que les mutations sociétales et éducatives s'étant produites depuis la création de l'Etat belge ont été à l'origine de l'instauration et, progressivement, du renforcement d'une formation initiale et de titres requis pour enseigner. A ce sujet, la formation initiale atteste de la détention de compétences disciplinaires et pédagogiques spécifiques au cursus d'études suivi alors que les titres requis permettent de garantir le recrutement d'enseignants qualifiés pour endosser la fonction à pourvoir.

Plus précisément, en ce qui concerne la **formation initiale** pour enseigner, si pendant de nombreux siècles, l'enseignement a été présenté comme une vocation, un apostolat ou un sacerdoce (laïc), face à la massification et à la démocratisation scolaires, la nécessité d'organiser une formation préalable à l'entrée en fonction se montre prégnante, pour l'enseignement primaire, dès la seconde moitié du dix-neuvième siècle et, pour l'enseignement secondaire, au cours du vingtième siècle (Tardif et Lessard, 2004). Dès lors, des formations initiales à l'enseignement organisées, dans un premier temps, par les établissements d'enseignement secondaire (ou équivalents) et, par la suite, par les institutions d'enseignement supérieur se structurent. Elles sont

régulièrement repensées et allongées au fil des décennies afin d'être en adéquation avec les évolutions sociétales et éducatives du moment. A ce titre, dans les pays occidentaux, en présentant d'importantes variantes nationales, l'institution et le développement de systèmes éducatifs nationaux de masse sont adossés au **modèle bureaucratique-professionnel** de régulation. Celui-ci se fonde sur des arrangements portant sur le contrôle de la conformité aux règles, sur la socialisation et l'autonomie des professionnels de l'éducation ainsi que sur la régulation conjointe de questions ayant trait à l'emploi ou au curriculum (Maroy, 2008a). Dans ce contexte, le processus de professionnalisation des enseignants est appréhendé comme une forme particulière de fermeture sociale s'opérant surtout sur la base de la qualification professionnelle et permettant de contrôler, voire de limiter, les entrants sur les marchés du travail (Parkin, 1979 ; cité par Bourdoncle, 1993).

Ce conditionnement de l'entrée dans la carrière à la détention d'une qualification spécifique incite les organisations syndicales à plaider pour que l'activité d'enseignement soit reconnue comme un métier et, de manière corollaire, pour que le corps enseignant bénéficie d'une reconnaissance matérielle, sociale et symbolique (Tardif et Lessard, 2004). Dans cette optique, une correspondance entre la fonction enseignante à conférer et le titre pédagogique y donnant officiellement accès, appelé **titre requis**, est légalement instaurée à la fin des années soixante. Dans ce sens, le périmètre d'activité du groupe est circonscrit par l'Etat et par un ensemble d'acteurs mandatés (Bezes et al., 2011), lesquels sont chargés de définir un espace de compétences reconnu collectivement et structurant, sur cette base, les marchés du travail y relatifs (Doray et al., 2004). Le groupe enseignant ne se caractérise donc pas par une autorégulation collective mais davantage par une **autonomie individuelle** se traduisant par une gestion du contenu de son activité de travail et par une analyse critique de ses pratiques professionnelles (Cattonar, 2005 ; Maroy, 2002 ; Maroy, 2008a ; Maroy et Cattonar, 2002b ; Tardif et Lessard, 1999).

En outre, ces deux dimensions de la qualification professionnelle ont fortement évolué depuis une cinquantaine d'années et ce, au moins partiellement, en relation avec deux principes structurés par la loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959, lesquels requièrent un corps enseignant qualifié pour répondre aux exigences d'un métier de plus en plus complexe : la **gratuité de l'enseignement** jusqu'à l'âge de fin de scolarité obligatoire (18 ans à ce jour) et la **liberté de choix des familles**. Le premier principe constitue le terreau d'une massification et d'une hétérogénéisation du public scolaire,

l'enseignement secondaire n'étant plus réservé à une élite sociale. Quant au second principe, il présente deux conséquences. Premièrement, pendant plusieurs décennies, il a impacté le fonctionnement des marchés du travail des enseignants en établissant des quotas de recrutement dans l'enseignement officiel, les deux tiers puis les trois quarts des enseignants y professant devant en être diplômés. Ces quotas sont abandonnés à la suite de la promulgation du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné (Delgrange, 2007). Secondement, il conduit au développement d'un quasi-marché scolaire. Ainsi, bien que cette liberté réside initialement dans la possibilité de choisir entre une école confessionnelle et une école publique, la sécularisation de la société a progressivement affaibli l'importance portée à la liberté philosophique au profit d'une liberté marchande. Ces mutations socio-éducatives ont engendré une segmentation hiérarchique entre écoles se côtoyant au sein d'un espace territorial restreint, source d'inégalités entre les élèves, et au sein duquel la concurrence peut se révéler plus manifeste entre établissements présentant une même appartenance philosophique qu'entre écoles idéologiquement différenciées. Par conséquent, à ce jour, outre la concurrence de premier ordre liée à la valeur financière de l'élève de par leur impact direct sur le montant de la subvention octroyée, une concurrence de second ordre s'observe étant donnée la valeur pédagogique pouvant être associée à chacun d'entre eux (Maroy et van Zanten, 2007). Ces constats sont à l'origine d'une **ségrégation scolaire** se caractérisant par un regroupement des élèves sur la base de leurs caractéristiques académiques, socio-économiques et culturelles de départ et générant le développement d'écoles « sanctuaires » et d'écoles « ghettos ». A ce titre, le rôle de reproducteur des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Jacobs et al., 2009) caractérisant le système éducatif belge francophone ainsi que son caractère ségrégué sont décriés depuis plusieurs décennies tant à l'échelle nationale (Calvo Gil et al., 2017 ; Delvaux et al., 2005 ; Draelants, 2006 ; Dupriez et Maroy, 1998 ; Maroy, 2006 ; Maroy et Dupriez, 2000 ; Vandenberghe, 1998 ; Zachary et Vandenberghe, 2002) qu'à l'échelon international (enquêtes, telles que PISA et PIRLS, coordonnées par des instances intergouvernementales). Ces constats sont à l'origine de la mise en œuvre de mesures variées, traduites légalement pour la plupart, et visant à proposer un système éducatif plus équitable et plus efficace.

L'intérêt porté à la problématique de l'efficacité des systèmes éducatifs fait, par ailleurs, écho au basculement plus global d'un Etat providence vers un Etat néo-libéral et, de manière corollaire, à l'instauration d'une nouvelle

gestion publique (New Public Management-NPM) (Bezes et al., 2011 ; Demazière et al., 2013) pouvant être qualifiée de **régulation post-bureaucratique** (Maroy, 2008a). Dans ce contexte, au sein du champ de l'éducation, le modèle bureaucratique-professionnel est impacté par des politiques visant à substituer ou à superposer de nouveaux arrangements institutionnels aux anciens modes de régulation, basés, entre autres, sur le modèle du quasi-marché (de manière plus marquée dans les pays anglo-saxons) ou sur le modèle de l'État évaluateur. Cependant, ces évolutions résultent de l'intensité variable avec laquelle les mesures sont engagées pour rompre avec le régime bureaucratique-professionnel et s'effectuent à des degrés, à des rythmes et à des intensités divers, avec plus ou moins de cohérence. Elles peuvent parfois s'expliquer par la nature antérieure des systèmes éducatifs (politiques de décentralisation dans les contextes centralisés, ou vice versa) et par un effet d'hybridation des modèles avec les réalités pratiques ou symboliques des systèmes ou sociétés considérés (Maroy, 2008a). Dans ce sens, de manière générale, le modèle du marché est officiellement moins mobilisé que celui de l'État évaluateur dans la plupart des pays, à l'exception de certains pays anglo-saxons.

Ce dernier modèle se fonde sur le pilotage par les résultats et sur les dispositifs de responsabilisation des équipes éducatives (Cattotar et Dupriez, 2019 ; Dulude et Dupriez, 2014 ; Maroy, 2008a). Il affecte tant le contenu que les caractéristiques de l'activité professionnelle, les politiques de standards, de reddition des comptes (*accountability*) et de performances recevant un intérêt croissant (Cattotar et Dupriez, 2019 ; Dutercq et Maroy, 2017). En Belgique francophone, cette logique, initiée dès les années nonante, a d'abord été traduite par des politiques d'évaluation externe ayant développé une **reddition des comptes** pouvant être qualifiée de douce (Maroy et Voisin, 2014) ou de réflexive (Mons et Dupriez, 2010), en comparaison avec les pays anglo-saxons au sein desquels elle est qualifiée de dure et à enjeux élevés (Carnoy et Loeb, 2002). Ainsi, jusqu'à présent, les résultats obtenus aux évaluations externes ne s'accompagnent pas de conséquences formelles pour les équipes éducatives (impact sur le salaire, sur l'évolution de la carrière, sur la gestion de l'établissement scolaire, etc.) mais ont pour objectif d'inciter à la réflexion dans un but d'amélioration des pratiques. Ces évolutions paradigmatiques prennent toutefois de l'ampleur et transparaissent largement au sein du nouveau référentiel normatif (Muller, 2000) : le Pacte pour un Enseignement

d'excellence²¹⁰. En effet, ce dernier est à l'origine du renforcement de la logique de responsabilisation, tant individuelle que collective, des professionnels de l'éducation. Il introduit des mécanismes formels de reddition des comptes, sous la forme de contractualisation avec les établissements scolaires et d'implantation de mesures d'accompagnement avec ceux d'entre eux jugés « défaillants », alors qualifiés d'établissements en dispositif d'ajustement (Cattonar et Dupriez, 2019). Plus exactement, son deuxième axe vise l'instauration d'un pilotage du système éducatif et des établissements scolaires par les résultats, laquelle est officialisée et formalisée par le décret du 13 septembre 2018²¹¹. Chaque établissement scolaire doit désormais rédiger un plan de pilotage dont les objectifs seront contractualisés. Il sera régulièrement évalué par un nouveau segment du groupe professionnel institué à cet effet et constituant les représentants locaux de l'administration : les délégués au contrat d'objectif (DCO)²¹². L'évaluation se fondera sur un ensemble d'indicateurs chiffrés²¹³ dont la non-atteinte, au terme de l'échéance fixée, sera à l'origine d'un suivi rapproché, voire, en dernier ressort, d'éventuelles sanctions traduites en termes de réduction, voire de suppression, des moyens de fonctionnement et d'encadrement. Dans le même ordre d'idées, les responsabilités confiées aux directions d'établissements sont renforcées par l'intermédiaire d'un ensemble de mesures telles que leur implication systématique dans le « primo-recrutement » des ressources enseignantes et dans la mise en œuvre de mécanismes d'évaluation individuelle de leur personnel éducatif, lesquels seront assortis de conséquences (actuellement non

²¹⁰ Ce texte a été rédigé au terme d'un travail ayant associé des représentants des acteurs concernés (fédérations de pouvoirs organisateurs, organisations syndicales, associations de parents, associations de directions d'établissements, chercheurs en sciences de l'éducation, mouvements pédagogiques, formateurs, etc.). Il se compose de cinq axes²¹⁰ conduisant à l'entreprise de chantiers divers tels que le renfort de l'enseignement maternel en termes de moyens humains et financiers alloués, l'allongement du tronc commun, la revalorisation de l'enseignement qualifiant et la réduction du redoublement. Bien que certaines propositions qu'il développe soient toujours en cours de discussion, d'autres font déjà l'objet de décrets approuvés par le parlement (Cattonar et Dupriez, 2019).

²¹¹ Décret portant sur la création du service général de pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zones et délégués au contrat d'objectif.

²¹² Les délégués au contrat d'objectif (DCO) sont eux-mêmes supervisés par les directeurs de zones (DZ).

²¹³ 5 rubriques d'indicateurs se côtoient : des indicateurs relatifs à la structure, à l'encadrement et à la population scolaire ; des indicateurs relatifs à la dynamique collective ; des indicateurs relatifs aux apprentissages ; des indicateurs relatifs au parcours des élèves et des indicateurs relatifs au climat scolaire.

précisées) en cas d'évaluation négative. Parallèlement, le courant de l'éducation fondée sur les preuves (evidence-based education) gagne en importance. Il vise à accroître l'efficacité des pratiques professionnelles en mettant à la disposition des enseignants des outils élaborés par des experts externes (notamment des chercheurs en sciences de l'éducation, auxquels pourront s'associer, sur une base volontaire, des enseignants) et dont l'efficacité a préalablement été démontrée par la recherche en éducation (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Groupe central, 2017).

Le développement de cette nouvelle gouvernance représente une évolution notable en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle porte non seulement sur une nouvelle vision de l'École, de ses missions et de sa régulation, mais reflète également une manière novatrice d'appréhender la professionnalité de l'ensemble des professionnels de l'éducation, et leur place dans la régulation du système éducatif. Pour rappel, la professionnalité se rattache à l'adaptation et à la maîtrise du rôle professionnel acquis à travers le développement de pratiques, d'attitudes et de compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession (Cattonar et Maroy, 2000). En ce qui concerne le segment du groupe professionnel propre aux enseignants du terrain, elle sous-entend l'indispensable adaptation du métier aux mutations du système éducatif et, plus largement, à celles de la société. Dans ce contexte, le modèle de professionnalité promu se rapproche d'un **professionnalisme managérial** (Demailly, 1998 ; Sach, 2001), aussi appelé *organizational professionalism* (Evetts, 2011) ou *commercialized professionalism* (Hanlon, 2004). En préconisant une *professionalization from above* (Evetts, 2011), construite à l'extérieur du (segment du) groupe professionnel, il tend de manière explicite ou implicite, à redéfinir les missions confiées, les compétences attendues, les modalités de l'exercice professionnel et la gestion de la carrière dans une optique de responsabilisation. Ainsi, le modèle du « praticien réflexif » (Maroy et Cattonar, 2002a ; Maroy et Cattonar, 2002b ; Shön, 1983) devient peu à peu le modèle de référence, en remplacement de ceux du « magister » ou du « technicien » jusqu'alors valorisés. Celui-ci soutient que l'enseignant ne peut plus se limiter à reproduire des routines pédagogiques, mais doit avoir la capacité d'en créer de nouvelles, en situation, et de manière autoréflexive. Il endosse, dès lors, un rôle de « spécialiste de l'apprentissage » agissant de manière autonome et pratiquant une pédagogie différenciée destinée à amener l'élève à devenir acteur de sa formation.

Les professionnels de l'éducation et, plus précisément, les enseignants et les chefs d'établissements, ont donc progressivement été considérés comme les

acteurs clés du changement par les politiques publiques (Cattonar, 2011 ; Cattonar et Dupriez, 2019 ; Maroy et Mangez, 2011 ; Tardif et Lessard, 2004). Dans cette optique, tant le Pacte pour un Enseignement d'excellence que d'autres politiques éducatives récemment mises en œuvre en Belgique francophone déclarent davantage miser sur les acteurs que sur les structures. Il s'ensuit que la garantie et l'amélioration de la qualité des personnels de l'éducation pour parfaire le fonctionnement du système éducatif et ce, au moins partiellement, par l'intermédiaire d'une formation initiale et de formations continues de qualité, deviennent un leitmotiv de la rhétorique politique mobilisée. L'accroissement d'une logique de reddition des comptes n'a, par conséquent, pas pour corollaire une annihilation de la **logique de professionnalisation**. A ce titre, en promouvant un **professionnalisme collégial** (Hargreaves, 2000) et un *occupational professionalism* (Evetts, 2011), cette logique cherche à développer les compétences des enseignants et à accroître leur expertise tant en renforçant leur formation qu'en encourageant le développement d'une pratique réflexive et collégiale (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Tardif et Lessard, 2004). Elle fait, par là même, écho aux trois dimensions reflétant la ligne d'évolution de l'activité enseignante depuis deux siècles et ayant progressivement structuré la frontière relative à la qualification professionnelle : la vocation, le métier et la profession (Tardif et Lessard, 2004). Ces éléments soulignent que les politiques développées ne sont pas univoques. Au contraire, elles articulent deux logiques divergentes de régulation des pratiques professionnelles et valorisent un **modèle de professionnalité hybride** associant une logique récente de reddition des comptes et une logique historique de professionnalisation (Cattonar et Dupriez, 2019).

2.2 Un unique métier requérant une qualification professionnelle commune au corps enseignant

La logique de professionnalisation (Cattonar et Dupriez, 2019) est, dès lors, notamment, à l'origine de l'implémentation des réformes portant sur la formation initiale, et continue, des enseignants et sur les titres requis pour intégrer la profession.

Ainsi, bien qu'un système éclaté de **formations initiales à l'enseignement** s'observe à ce jour, tant la durée et le contenu que les organismes de formation étant multiples, leur allongement et leur rapprochement font l'objet de nombreux débats. En effet, face à la complexification de l'activité

d'enseignement, corollaire aux mutations sociétales et éducatives susmentionnées, les enseignants du terrain, qu'ils professent dans les niveaux maternel, primaire ou secondaire, sont de plus en plus considérés comme exerçant un unique métier, lequel requiert des compétences acquises au terme d'une formation initiale de longue durée. Perceptible depuis plus de vingt années, cette intention unificatrice, largement soutenue par les organisations syndicales, a conduit, à l'issue de débats ayant permis de dégager un compromis accepté par les élites des différentes parties en présence, à la promulgation du décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents/agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI). S'adressant à l'ensemble des formations initiales organisées en Haute Ecole, il introduit un référentiel de treize compétences destinées à guider les enseignants dans le développement d'une identité professionnelle commune, forte et socialement reconnue. Par ailleurs, ces titulaires d'un bachelier pédagogique bénéficient, depuis lors, d'une échelle barémique unique (barème 301) témoignant de la validation de trois années d'études postsecondaires. Parallèlement, le contenu de la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur est également repensé et notifié dans le décret du 8 février 2001.

Cependant, ces réformes ne se caractérisent pas par un allongement des formations initiales, même si la **masterisation de l'ensemble du groupe professionnel** enseignant fait l'objet d'un intérêt croissant depuis une trentaine d'années, conformément aux dispositifs de formation mis en œuvre dans la majorité des pays européens. Cette problématique est alors à nouveau placée au cœur des discussions en 2010, à l'initiative de Jean-Claude Marcourt, ministre socialiste chargé de l'Enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il soutient qu'à tous les niveaux de l'enseignement fondamental et secondaire, l'exercice du métier requiert une formation de niveau universitaire (niveau 7 du Cadre Européen de Certification-CEC). De plus, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) est aussi concernée par un projet d'allongement visant à doubler son volume (passage de 30 à 60 crédits). Au sortir de plusieurs années de débats impliquant le gouvernement, l'administration et les représentants des principaux acteurs scolaires institués, les compromis dégagés sont actés dans le décret définissant la formation initiale des enseignants adopté le 7 février 2019 (détail du contenu en annexe 9). Ceci étant, cette dernière n'a pas encore été implémentée. En effet, bien que le Pacte pour un Enseignement d'excellence mentionne, à plusieurs reprises, la nécessité de renforcer la

formation, certains points de la réforme – notamment, les modalités de l’allongement de la durée des études et de son financement – font l’objet de circonspections émanant de partis politiques placés dans l’opposition au cours des négociations (essentiellement le mouvement réformateur-MR). Cette retenue transparaît dans la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2019-2024 portée par l’actuel gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles – associant les socialistes (PS), les libéraux (MR) et les écologistes (ECOLO) –, cette dernière annonçant le report du projet d’(au minimum) un an afin d’examiner la capacité opérationnelle de sa mise en œuvre par les établissements d’enseignement supérieur et d’estimer son coût d’organisation sur une période de vingt ans.

Quant à la seconde dimension de la qualification professionnelle, le **titre requis**, elle a également fait l’objet d’une réforme récente. Plus exactement, le cadre légal accordant une primauté du titre requis sur tout autre diplôme lors du recrutement, tel qu’envisagé à la fin des années soixante, a été réformé en profondeur à travers le décret du 11 avril 2014 fixant les titres et les fonctions dans l’enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. Interréseaux, ce texte clarifie la liste des titres requis pour endosser une fonction enseignante, dresse une topographie (base de données Primoweb) susceptible de faciliter la mobilité entre réseaux d’enseignement et instaure une portabilité du titre pédagogique ayant pour objectif de simplifier la mobilité entre niveaux d’enseignement. Parallèlement, la frontière entre le marché du travail interne et le marché du travail externe (Doeringer et Piore, 1971) est plus normée : face à l’absence de candidats titulaires du titre requis, pour toutes les fonctions enseignantes, une hiérarchie des qualifications, précise et en cascade, structure le processus de sélection. A ce titre, la prise en considération d’un déficit d’enseignants qualifiés pour exercer certaines fonctions n’est pas récente et remonte aux années septante. La problématique a, dans un premier temps, reçu une réponse différenciée au sein du réseau de l’Etat (devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et, depuis 2011, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles) et dans les deux réseaux subventionnés. Si le premier distinguait les titulaires du titre pédagogique requis des autres enseignants, qualifiés invariablement d’« articles 20 », les seconds classaient les enseignants au sein des catégories propres aux titres requis, aux titres suffisants, aux titres de pénurie et aux autres titres, en regard avec la proximité identifiée entre le titre détenu et le titre requis. En prenant pour référence cette dernière classification, cette réforme occasionne donc des modifications statutaires particulièrement

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

significatives pour le personnel des établissements du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ces éléments nous permettent de souligner la centralité que revêtent, sur la scène scolaire, les débats portant sur les deux dimensions de la qualification professionnelle depuis une dizaine d'années. En effet, d'une part, les modalités de fermeture des marchés du travail des enseignants ont présidé à la réforme des titres et fonctions de 2014 et, d'autre part, la nature de la formation initiale préparant à l'enseignement est actuellement au cœur d'une réforme qui devrait voir le jour au cours des prochains mois. Par ailleurs, ces débats s'enchevêtrent, tous deux présentant des conséquences importantes sur la professionnalité du corps enseignant et sur le fonctionnement de ses marchés du travail.

3. Des réformes fruits de points de vue contrastés et au cœur d'un double rapport à la règle

3.1 Des compromis dégagés à l'issue de débats confrontant des acteurs aux opinions divergentes

L'étude des données documentaires nous permet, dès lors, de mettre en évidence qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, tant les réseaux d'enseignement que les qualifications professionnelles demeurent deux frontières au cœur de la structuration du groupe professionnel enseignant et de ses marchés du travail. En convoquant la sociologie abbottienne (Abbott, 1988, 1995 et 2003) dans une perspective processuelle détaillant les acteurs, les enjeux et les mécanismes institutionnels les ayant façonnées, nous pouvons cependant souligner qu'elles ne sont pas figées et qu'elles sont, au contraire, au centre de dynamiques permanentes les reconfigurant. Il s'ensuit que tant le groupe professionnel enseignant que ses marchés du travail sont organisés par des frontières structurantes qui les encadrent et les font constamment évoluer au gré des transformations qui leur sont propres. Ces frontières sont, ainsi, les fruits de compromis, rarement pérennes, ayant émergé au terme de débats prolixes associant des élites aux points de vue parfois (très) divergents.

Dans ce sens, ces dernières décennies, une **tendance à l'unification**, consécutive aux mutations sociétales et éducatives et largement soutenue par des organisations syndicales interréseaux, se manifeste à l'égard de ces deux frontières et impacte les modalités d'accès et d'évolution dans la carrière

enseignante. Plus exactement, en ce qui concerne les réseaux d'enseignement, s'ils restent les niveaux à l'échelle desquels les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières sont appliqués, les prescrits légaux interréseaux, s'adressant à l'ensemble des enseignants, se sont récemment multipliés. En outre, cette tendance valorisant une unification du segment du groupe professionnel propre aux enseignants du terrain a aussi dominé lors de la révision de la dimension de la qualification professionnelle relative aux titres requis. En effet, la classification des titres jusqu'alors différenciée entre le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et les réseaux subventionnés a été remplacée par une classification unique. Elle fait écho au discours soutenant l'existence d'un unique métier, de plus en plus complexe, et devant être endossé par des professionnels qualifiés. Cette réflexion relative aux qualifications professionnelles requises pour endosser chaque fonction enseignante s'accompagne, parallèlement, d'une réflexion, plus large, portant sur la nature des qualifications professionnelles requises et, dès lors, sur les formations initiales à l'enseignement. Valorisant également une logique d'unification, les débats s'orientent vers un rapprochement des formations initiales, déjà à l'œuvre depuis une vingtaine d'années, et vers une masterisation de l'ensemble du groupe professionnel.

Ceci étant, l'étude des données qualitatives nous permet de souligner que tant la réforme des titres requis que celle portant sur la formation initiale font l'objet de **divergences d'opinion** émanant des acteurs impliqués dans les débats. Or, ces dernières ne sont pas sans conséquence, d'une part, sur le contenu et les modalités de mise en œuvre de cette double réforme et, d'autre part, une fois mises en place, sur la gestion des carrières et sur les caractéristiques de l'activité enseignante. A ce titre, la première d'entre elles, implémentée depuis quelques années, fait régulièrement l'objet de remises en question²¹⁴ alors que l'entrée en vigueur de la seconde réforme a été retardée à plusieurs reprises.

²¹⁴ A ce sujet, le décret portant mesures diverses destinées à réduire certains obstacles à l'engagement ou au maintien de membres du personnel de l'enseignement dans un contexte de pénurie a été promulgué le 14 mars 2019. Il modifie et assouplit certaines dispositions du décret du 11 avril 2014. Ainsi, il propose de permettre à un enseignant en fin de carrière de continuer à exercer son métier au-delà de la date à laquelle il peut prétendre à une pension anticipée. Il souhaite, en outre, offrir des perspectives de

Ainsi, lors des débats, chaque catégorie d'acteurs agit de façon rationnelle et défend des intérêts qui lui sont propres. Plus exactement, de manière générale, l'arène politique soutient le développement d'une régulation de contrôle accrue (Reynaud, 1997) en matière de qualification professionnelle. De plus, l'arène syndicale, représentante du groupe professionnel, plaide, dans les deux dossiers, pour un respect de la hiérarchie des titres et pour un rapprochement ambitieux des formations initiales à l'enseignement. Celui-ci inclurait une co-organisation entre institutions d'enseignement supérieur et une proximité avec la recherche en éducation et ce, dans le but d'offrir un statut mieux valorisé et un salaire plus élevé aux enseignants. Quant aux fédérations de pouvoirs organisateurs, représentantes des employeurs, et aux chefs d'établissements, ils sont plus circonspects à l'égard de ces propositions, invoquant, notamment, les difficultés qu'elles risquent d'engendrer en matière de recrutement et de gestion des carrières enseignantes. Ils soutiennent, dans cette optique, la nécessité de développer une souplesse envers le respect des cadres légaux en vigueur.

3.2 Des prescrits légaux structurants faisant l'objet d'une appropriation sur le terrain

Par ailleurs, une fois mises en œuvre, les politiques éducatives font l'objet d'une **appropriation par les acteurs du terrain**. Ces derniers sont des acteurs sociaux et rationnels bénéficiant de marges de manœuvre leur permettant de concilier respect de la législation en vigueur et réalité du terrain. Ils conservent, en effet, une autonomie définie en termes de compétences, de conscience et de stratégies développées et sont, donc, en mesure d'agir selon

carrières aux détenteurs d'un titre de pénurie non listé en les assimilant aux titulaires d'un titre de pénurie. Il envisage aussi de fluidifier le mécanisme d'assimilation du statut d'enseignant possédant un titre de pénurie à un enseignant possédant un titre suffisant. De plus, afin de pallier temporairement l'absence de titulaires de cours, il propose d'offrir la possibilité aux pouvoirs organisateurs d'ouvrir une fonction d'encadrement pédagogique lorsque le remplacement ne peut être réalisé par un enseignant qualifié. Enfin, il suggère une meilleure valorisation de l'expérience utile acquise dans un autre métier en permettant une valorisation salariale (10 ans maximum). Dans le même ordre d'idées, plus récemment, en date du 9 juillet 2020, l'actuelle ministre socialiste de l'Enseignement obligatoire, Caroline Désir, annonce vouloir mettre en œuvre certaines de ces mesures allant dans le sens d'une simplification du décret du 11 avril 2014 et ce, dans le but de faciliter les modalités d'entrée en fonction et d'évolution dans la carrière enseignante.

leurs propres règles développées en parallèle, en marge ou à l'encontre d'un système de règles officielles (Boudon, 2009 ; Crozier, 1963 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedmann, 1956 ; Reynaud, 1997 et 2003 ; Weber 1995a et 1995b).

Ce **double rapport à la règle** s'observe lors des opérations de gestion des carrières enseignantes. Ces dernières sont spécifiques à chaque réseau d'enseignement, lesquels présentent des particularités en matière de conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière ainsi qu'au sujet des acteurs chargés du déroulement des procédures (synthèse en annexe 10). Les marges de liberté offertes aux chefs d'établissements varient, par ailleurs, en fonction de la **culture organisationnelle** de l'établissement scolaire et sont intrinsèquement liées au rapport à l'organe de subvention (organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles) ainsi qu'à la nature juridique du réseau d'enseignement. A ce titre, les entretiens menés auprès des directions d'établissements lors de l'étude des données qualitatives nous permettent de souligner qu'elles convoquent une régulation conjointe (Reynaud, 1988). Si elles déclarent respecter les impositions réglementaires provenant « du haut » (régulation de contrôle – Reynaud, 1997 et 2003), en cohérence avec les prérogatives qui leurs sont confiées, elles mobilisent également une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) se traduisant par l'existence de poches de flexibilité permettant de développer des marges de manœuvre locales jugées indispensables au fonctionnement des marchés du travail.

Ainsi, par exemple, l'ensemble des directions d'établissements interviewées n'étant pas directement impliquées dans les processus de recrutement et d'évolution dans la carrière enseignante²¹⁵ affirment tenter d'influencer la décision en entrant en contact avec les acteurs en étant légalement chargés. En cohérence avec ces propos, tous les acteurs se voyant attribuer ces processus²¹⁶ précisent y procéder « en bon père/mère de famille » et veillent, lorsqu'ils ne sont pas décentralisés, à satisfaire les requêtes émanant des chefs d'établissements avec lesquels ils sont en étroite relation. Parallèlement, face à la concurrence interorganisationnelle, nombreuses sont les directions d'établissements témoignant mobiliser diverses ressources et stratégies

²¹⁵ Dans les réseaux officiels, les opérations de gestion des carrières enseignantes s'opèrent au niveau des cellules de ressources humaines situées à l'échelle des pouvoirs organisateurs/des zones géographiques.

²¹⁶ Les directions d'établissements dans le réseau libre subventionné et les acteurs professant au sein des cellules de ressources humaines dans les réseaux officiels.

(professionnalisme collégial, leadership transformationnel et/ou distribué, climat scolaire propice à la collaboration, etc.) visant tant à attirer qu'à stabiliser les enseignants au sein de leur organisation. Le mode opératoire peut toutefois s'avérer plus incisif, certaines d'entre elles déclarant user de stratégies pouvant aller jusqu'au débauchage. En outre, lors de la procédure de recrutement, bien qu'une priorité soit octroyée au régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997), le titre requis constituant le critère garantissant le recrutement d'enseignants qualifiés pour endosser le poste à pourvoir, les chefs d'établissements soutiennent unanimement la plus-value que revêt l'adjonction d'une entrevue avec le postulant préalablement à son entrée en fonction, caractéristique du régime de l'interaction (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Il s'ensuit que lorsque celle-ci ne peut s'effectuer avant l'entrée en fonction de la recrue compte tenu de la centralisation du processus, elles attendent, pour la plupart, le moment du renouvellement du contrat pour disposer d'une influence plus notable sur son parcours professionnel.

Deuxième section. Des marchés du travail multiples caractérisés par une triple fragmentation

En conjuguant les résultats des trois études empiriques, nous pouvons soutenir l'existence d'une **triple fragmentation** pouvant s'observer sur les marchés du travail des enseignants professant en Fédération Wallonie-Bruxelles : premièrement, entre les enseignants débutants (temporaires ou temporaires prioritaires) et leurs collègues nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) ; deuxièmement, entre les enseignants débutants eux-mêmes et, troisièmement, entre les enseignants du terrain et les autres segments du groupe professionnel.

Toutes trois sont intrinsèquement liées aux modalités légales encadrant les relations entre travailleurs et employeurs mais également, plus largement, aux évolutions des dispositifs de gouvernance du système éducatif belge francophone. Elles nous permettent de souligner l'existence d'une **diversité de marchés du travail des enseignants** professant en Belgique francophone, parfois interconnectés, et présentant des caractéristiques d'entrée et d'évolution dans la carrière professionnelle pouvant être fondamentalement différentes.

1. Première fragmentation : un report de la précarité professionnelle sur les dernières recrues

La première fragmentation fait référence à la distinction s'opérant entre les enseignants du terrain sur la base de leur **statut administratif**. En effet, les cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières sont à l'origine d'un continuum statutaire caractérisant les trois statuts administratifs successivement endossés par chaque enseignant : enseignant temporaire, enseignant temporaire prioritaire et enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Ainsi, lorsqu'il intègre la profession, l'enseignant est temporaire ; il deviendra, dans un second temps temporaire prioritaire, avant d'accéder, au terme d'un délai pouvant être très variable, à la nomination. Sauf rares exceptions, ce dernier statut administratif offre l'assurance d'un emploi stable et est synonyme de stabilité « à vie » dans la carrière. Dès lors, sur cette base, nous pouvons mettre en lumière que les marchés du travail des enseignants représentent des espaces sociaux segmentés dont l'alimentation en main-d'œuvre se réalise aux niveaux les plus bas de la pyramide des statuts administratifs, conformément aux marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988).

Par conséquent, la stabilité d'emploi à long terme, caractéristique du personnel chevronné, ne peut être assurée qu'au travers d'un **report**, institutionnellement admis, **de la précarité professionnelle sur les dernières recrues**. Une proportion non négligeable d'entre elles sont effectivement contraintes d'endosser le rôle de variable d'ajustement en acceptant les conditions d'insertion en emploi et les conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) les moins favorables. Comme souligné dans le cadre de l'étude des données quantitatives, les enseignants débutants se voient confier les emplois demeurant disponibles une fois les postes attribués à leurs homologues (plus) chevronnés. De plus, le principe de libre choix de l'établissement scolaire par les familles complexifie la planification des places disponibles compte tenu de l'incertitude relative au nombre d'élèves inscrits²¹⁷. Aussi, la création ou de la suppression d'emplois est fortement affectées par l'investissement

²¹⁷ Pour rappel, il est à noter que le niveau maternel présente un recrutement institutionnalisé de nouvelles recrues en cours d'année scolaire de par la possibilité offerte aux familles d'inscrire leur enfant après la rentrée. Celle-ci présente toutefois le désavantage de restreindre le nombre de mois de travail prestés la première année de noviciat pour cette catégorie de personnel.

budgétaire en matière de taux d'encadrement²¹⁸. Dès lors, les postes mis à disposition du personnel débutant consistent souvent dans des remplacements de courte ou de moyenne durée, ce qui entrave l'acquisition d'ancienneté dans la fonction indispensable à l'obtention d'une priorité dans le cadre des désignations ultérieures. En effet, le passage d'un statut administratif à l'autre est conditionné par l'acquisition d'ancienneté de fonction dans un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s). Les enseignants ayant l'opportunité de ne travailler que dans l'un d'entre eux se voient donc privilégiés. Il s'ensuit que plus des deux tiers des enseignants ayant intégré le métier depuis au moins cinq années²¹⁹ ne sont ni nommés (dans les réseaux officiels) ni engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) et ce, ni pour l'ensemble de leur charge, ni pour une partie de celle-ci.

Dans ce contexte, la stabilité professionnelle du personnel chevronné est privilégiée et les enseignants débutants constituent un vivier de flexibilité mobilisé pour assurer le fonctionnement des marchés du travail des enseignants. Face à ces constats, bien que les acteurs interrogés dans le cadre de l'étude des données qualitatives soient nombreux à déplorer les inconvénients liés au respect de prescrits légaux structurants (priorité octroyée aux enseignants chevronnés, etc.), à l'exception de quelques enseignants débutants, tous défendent leur bienfondé et estiment que ce mode de fonctionnement constitue l'unique garantie d'une stabilisation progressive dans la profession et de l'accès à une sécurité d'emploi définitive par l'intermédiaire de la nomination ou de l'engagement à titre définitif.

2. Deuxième fragmentation : une fermeture à l'entrée et des parcours professionnels diversifiés

La deuxième fragmentation porte exclusivement sur les enseignants en début de carrière et est double. Elle fait référence, d'une part, à la distinction pouvant s'observer entre jeunes recrues sur la base de la qualification professionnelle

²¹⁸ Il est à noter que de nombreuses politiques éducatives implémentées récemment (encadrement différencié, dispositifs d'inclusion, périodes complémentaires pour les élèves de première et deuxième primaire, dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants et assimilés, etc.) ont focalisé l'attention sur l'amélioration de l'encadrement des élèves et ont requis une augmentation du cadre enseignant.

²¹⁹ Nous mettrons en exergue dans la suite de la discussion conclusive qu'une part non négligeable d'entre eux ne disposaient ni du titre requis ni d'un titre pédagogique lors de leur entrée en fonction.

détenue et, d'autre part, à la variété de parcours professionnels pouvant caractériser ce segment du groupe professionnel.

2.1 Une fermeture de plus en plus marquée sur la base de la classification des titres

Une fragmentation entre les enseignants débutants **détenteurs du titre requis et leurs collègues possédant toute autre qualification professionnelle** se manifeste depuis l'entrée en vigueur d'une classification des titres pour enseigner au cours des années septante. Ainsi, l'accroche cours-fonction, telle que définie légalement, est différente pour chacune des disciplines enseignées, un enseignant disposant du titre requis pour la dispense d'une matière donnée ne le possédant pas nécessairement pour enseigner un autre cours. Cette correspondance a pour corollaire que les savoirs disciplinaires et pédagogiques acquis lors d'une formation initiale à l'enseignement sont jugés légitimes pour enseigner une matière spécifique, ce qui institue, officiellement, une double frontière proscrivant l'accès à une fonction d'enseignement tant aux individus ne disposant pas de titre pédagogique qu'aux titulaires d'un titre pédagogique ne constituant toutefois pas le titre requis rendant compte de la maîtrise du « contenu » à enseigner. Ceci étant, comme nous l'avons détaillé au sein de la première section de cette discussion conclusive, depuis les années septante, face au déficit d'enseignants qualifiés pour dispenser certaines matières, la législation décroïssonne cette frontière à l'entrée en autorisant le recrutement de candidats à l'enseignement ne disposant pas du titre requis.

L'ouverture de ces marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et professionnels (Marsden, 1989) à des individus non titulaires du titre requis (ou d'un titre pédagogique) n'est cependant pas sans conséquence. Ainsi, l'étude des données quantitatives nous permet de souligner que lors de leur entrée en fonction, ces enseignants sont surreprésentés sur les marchés du travail plus précaires, lesquels peuvent être qualifiés de marchés du travail secondaires (Doeringer et Piore, 1971). Les conditions d'insertion en emploi ainsi que les conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) sont, en effet, pour une part non négligeable d'entre eux, plus précaires que celles caractérisant leurs homologues titulaires du titre requis. Or, cette **précarité d'emploi** constitue un facteur impactant de manière significative les taux de sortie précoce de la profession (Bourque et al., 2007 ; Karsenti et al., 2013). En effet, ces derniers sont trois fois plus élevés (60 %) endéans les cinq

premières années de noviciat et cinq fois plus élevés (35 %) au cours de la première année pour le personnel ne disposant pas de titre pédagogique que pour ses collègues titulaires d'un titre pédagogique²²⁰.

De plus, outre la précarité d'emploi, le manque de préparation à la réalité professionnelle que revêt le métier d'enseignant peut impacter les processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Mukamurera et al., 2013 ; Nault, 1999 ; Périer et Guibert, 2012) et de professionnalisation (Doray et al., 2004). Ceux-ci se voient, effectivement, complexifiés étant donnée la distance, parfois importante, entre le diplôme détenu et le titre requis, et peuvent, de manière directe ou indirecte, être à l'origine de sorties précoces de la profession. Face à ce constat, nombreux sont les acteurs, interrogés dans le cadre de l'étude qualitative, qui soulignent l'importance que revêtent les dispositifs d'accompagnement et de soutien aux enseignants débutants (Beckers et al., 2007 ; De Stercke et al., 2010 ; De Stercke, 2014) et, plus encore, pour ceux d'entre eux n'étant pas titulaires des qualifications professionnelles requises. Ces derniers vivent, effectivement, le « choc de la réalité » (Devos et Paquay, 2013 ; Mukamurera et al., 2013) de manière exacerbée²²¹. A ce sujet, nous pouvons souligner que si dans le niveau fondamental, la quasi-totalité des instituteurs entrés en fonction depuis septembre 2015 et toujours en poste en janvier 2020 étaient en possession du titre requis (99 % des instituteurs maternels et 99 % des instituteurs primaires), dans le niveau secondaire, ce pourcentage était nettement moins élevé et variait fortement en fonction de la discipline enseignée. Ainsi, dans l'enseignement secondaire inférieur, 27 % des enseignants de cours généraux ne possédaient pas de titre pédagogique (titre requis ou titre suffisant) et ce taux atteignait 37 % et 60 % respectivement pour les enseignants de cours techniques/artistiques et de cours de pratique professionnelle. Dans l'enseignement secondaire supérieur, les taux d'enseignants ne disposant pas

²²⁰ En outre, parmi cette dernière catégorie, les enseignants débutants ayant obtenu un diplôme délivré par l'enseignement supérieur de type court sont les plus stables, étant données des conditions d'emploi plus confortables, mais également, probablement, de par une employabilité plus importante des diplômés de niveau universitaire dans d'autres secteurs d'activité professionnelle.

²²¹ A ce titre, en Belgique francophone, l'instauration d'un dispositif structurel d'accueil des nouveaux enseignants est obligatoire depuis l'année scolaire 2016-2017. Outre l'entretien avec la direction d'établissement, la visite des locaux et la mise à disposition de l'ensemble des informations administratives utiles à l'entrée en fonction (horaires de travail, règlement de travail, projet d'établissement, référentiels et programmes, etc.), il implique la présentation de la nouvelle recrue à l'équipe éducative et la mise en relation avec un référent chargé de l'accompagner.

d'un titre pédagogique étaient également élevés, les fonctions les plus touchées, parmi les professeurs de cours généraux, étant celles de professeur de géographie (48 %), de mathématiques (22 %), de langues modernes (14 %) et de sciences économiques (12 %). Quant aux professeurs de cours techniques/artistiques et de pratique professionnelle, ils étaient respectivement 38 % et 55 % à ne pas être titulaires d'un titre pédagogique (Indicateurs de l'enseignement, 2019). Ceci étant, il est à noter que la non-détention d'une qualification pédagogique caractérise plus spécifiquement le tout début de la carrière et que le pourcentage de détention du titre requis ou, à tout le moins, d'un titre pédagogique, s'améliore au fil de l'acquisition d'années d'ancienneté. Ce constat nous incite à formuler l'hypothèse d'un mécanisme de diplomation au cours des premières années d'exercice²²², lequel pourrait être considéré comme contribuant à la réduction des taux de sortie précoce du métier. Ce phénomène pourrait, en outre, croître au fil des prochaines années compte tenu du durcissement des critères d'accès à la nomination engendrés par la réforme des titres et fonctions.

En effet, en termes de régulation des marchés du travail des enseignants, **la dualité existant sur la base de la qualification professionnelle s'est intensifiée** à la suite de l'entrée en vigueur du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions. Outre les modalités d'entrée dans la carrière, le décret encadre les conditions d'évolution dans la profession des individus ne disposant pas du titre requis lors de leur entrée en fonction, et conditionne l'obtention du statut d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) à la détention d'un titre pédagogique. Dès lors, si le déficit de personnel qualifié sur certains segments des marchés du travail requiert un relâchement des critères d'accès au métier, la distinction entre les titulaires du titre requis (ou, à minima, d'un titre suffisant) et les détenteurs d'un autre titre est, quant à elle, en voie de consolidation, une stabilisation à long terme dans le métier ne pouvant plus être envisagée sans avoir validé une formation initiale à l'enseignement et, donc, sans posséder une double qualification garantissant la détention de compétences à la fois disciplinaires et pédagogiques. Dans ce contexte, les enseignants recrutés sous couvert de la pénurie sans disposer de

²²² Vu le caractère non historicisé de la variable diplôme au sein de la base de données exploitée (voir partie méthodologique), il est logique que ce type de diplôme soit plus fréquent chez les enseignants ayant intégré la profession il y a quelques années. Ce délai permet, en effet, à un certain nombre d'entre eux, engagés alors qu'ils ne sont pas détenteurs d'un diplôme pédagogique, de l'obtenir.

compétences pédagogiques constitueront, plus encore qu'avant la réforme des titres et fonctions, un vivier de flexibilité mobilisé exclusivement de manière provisoire dans le but d'assurer le fonctionnement des marchés du travail des enseignants.

2.2 Des parcours professionnels diversifiés dès l'entrée dans la carrière

Outre l'existence d'une distinction entre enseignants sur la base de leur statut administratif et de leur qualification professionnelle, une fragmentation entre enseignants débutants se manifeste également compte tenu des **différents segments de marchés du travail intégrés**. Par conséquent, même parmi les détenteurs d'un titre pédagogique, des conditions d'insertion en emploi et des conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) très différentes peuvent s'observer en fonction d'un ensemble de facteurs tels que le réseau d'enseignement, le niveau d'enseignement ou encore l'espace territorial. Bien que tous les enseignants entament leur carrière en se voyant attribuer le statut d'enseignant temporaire, certains intègrent, dès leur entrée en fonction, un marché du travail se rapprochant d'un marché du travail primaire (Doeringer et Piore, 1971) présentant des conditions d'emploi favorables et stables. A l'inverse, d'autres jeunes recrues sont, quant à elles, contraintes de prendre part à un marché du travail (nettement) plus précaire, proche d'un marché du travail secondaire (Doeringer et Piore, 1971).

Plus précisément, l'étude des données quantitative nous permet de mettre en évidence un ensemble de constats étayant l'existence de **processus d'entrée** dans la carrière et de **parcours professionnels extrêmement variés** parmi les enseignants débutants. Si certains enseignants sont désignés, dès leur entrée en fonction, sur un emploi vacant, d'autres occupent, parfois pendant plusieurs années, un emploi non vacant pour la totalité ou pour une partie de leur charge, lequel exclut toute nomination ou engagement à titre définitif. Cette constatation se justifie par le fait qu'un nombre non négligeable de postes est affecté à des membres du personnel stabilisés et absents pour une longue durée, mais officiellement susceptibles de réintégrer la fonction au terme de leur congé. Leurs remplaçants doivent alors accepter de n'entrevoir aucune perspective de stabilisation ou de n'acquérir cette titularisation que pour une partie de la charge prestée.

Aussi, près d'un enseignant sur six exerce au sein de plusieurs pouvoirs organisateurs lors de ses débuts dans la profession. Dans le même ordre

d'idées, les **conditions d'emploi** les plus favorables en termes d'équivalent temps plein presté sont majoritairement offertes aux enseignants intégrant la profession en début d'année scolaire. A ce titre, l'entrée en fonction des jeunes recrues est systématiquement plus précoce au sein du réseau libre subventionné que dans le réseau officiel subventionné, et est souvent plus rapide au sein de ce dernier que dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'un des éléments de justification face à cette observation réside probablement dans le fait que le réseau libre subventionné est composé de pouvoirs organisateurs de (plus) petite taille et pratique une gestion décentralisée du personnel enseignant, ce qui facilite la planification des recrutements de par une proximité plus importante entre le nouvel entrant et sa hiérarchie. Or, tant une entrée multiple²²³ dans la carrière qu'un engagement plus tardif au cours de l'année scolaire complexifient l'évolution professionnelle et la stabilisation dans le métier à court ou à moyen terme, puisque la reconnaissance de l'ancienneté de fonction s'opère au sein d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s) spécifique(s), et conditionne l'accès aux statuts administratifs prioritaires. Ceci étant, une analyse statistique élargie combinant le réseau d'enseignement, le niveau d'enseignement et l'espace territorial (province ou groupe de provinces) intégrés en début de carrière souligne que le réseau d'enseignement ne présente qu'un impact limité sur les conditions d'insertion en emploi et les conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013), l'espace territorial les influençant davantage et ce, de manière d'autant plus marquée dans le niveau fondamental.

Or, les conditions d'emploi ne sont pas sans conséquences sur les parcours professionnels des jeunes recrues. Ainsi, l'analyse multivariée du risque de sortie de la profession réalisée dans le cadre de l'étude des données quantitatives nous a permis de mettre en exergue que les taux étaient nettement plus élevés parmi celles d'entre elles ayant presté une charge incomplète au cours d'une période limitée. Ceci étant, nous pouvons noter que, bien que les conditions d'emploi les plus défavorables soient massivement réservées aux enseignants non titulaires d'une formation à finalité pédagogique, elles ne représentent pas exclusivement une variable médiatrice entre le diplôme et le risque de sortie. Dans ce sens, tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, il apparaît que les conditions d'emploi constituent, indépendamment de la détention du titre requis ou d'un titre pédagogique, une variable prédictrice de la probabilité de sortie de la profession. En d'autres

²²³ Engagement simultané dans plusieurs établissements, dans plusieurs pouvoirs organisateurs voire dans plusieurs réseaux d'enseignement.

termes, les enseignants non-détenteurs d'un titre pédagogique sont effectivement les plus exposés au risque de sortie précoce, mais toutes choses étant égales par ailleurs en termes de diplômes, l'influence des conditions d'emploi sur la probabilité de sortie du métier demeure très élevée.

Dans ce contexte, une **concurrence interindividuelle** entre (futurs) enseignants peut se manifester tant pour obtenir un emploi que pour acquérir un nombre de jours d'ancienneté de fonction requis pour envisager une évolution dans la carrière. Dans ce sens, à l'instar des chefs d'établissements et/ou des acteurs en charge des opérations de gestion des carrières, les enseignants sont à la recherche d'un contexte du travail qui leur sied et posent des choix de carrière rationnels (Liu et Johnson, 2006). Ainsi, les enseignants interrogés à travers l'étude des données qualitatives nous permettent de mettre en exergue que si certains postulants visent à intégrer le secteur de l'enseignement sans manifester de préférence envers une organisation, d'autres focalisent leur intérêt sur un réseau d'enseignement, sur un pouvoir organisateur, voire sur un établissement scolaire. A ce titre, nombreux sont ceux d'entre eux faisant part du développement de stratégies destinées à intégrer ou à se stabiliser au sein d'un établissement spécifique ou, à tout le moins, d'un (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s). Ces dernières varient toutefois en fonction de leur degré de connaissance du fonctionnement des marchés du travail et des modes de régulation en vigueur dans l'(les) organisation(s) scolaire(s) qu'ils souhaitent intégrer ou dans laquelle (lesquelles) ils ambitionnent de se stabiliser. Les ressources et les stratégies développées peuvent également consister dans l'activation des liens forts et faibles (Granovetter, 1974), dans la valorisation d'une expérience professionnelle antérieure ou dans l'entreprise d'une formation complémentaire, mais aussi être plus directement concentrée sur la (ou les) organisation(s) scolaire(s) visée(s). Celle(s)-ci peu(ven)t être sélectionnée(s) pour les possibilités de stabilisation rapide qu'elle(s) offre(nt) ou pour les opportunités de mobilité interne au (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s)/à la zone géographique.

3. Troisième fragmentation : des sous-groupes professionnels aux attributions variées

Quant à la troisième fragmentation, elle fait référence à la **division interne et verticale du travail** croissante dissociant les enseignants du terrain des élites gestionnaires, professionnelles ou techno-pédagogiques pouvant être

qualifiées de cadres du système éducatif. Ces derniers se voient confier un pouvoir de plus en plus élargi dans la modélisation du travail des enseignants du terrain, à l'origine d'une reconfiguration des relations professionnelles entre les différents segments du groupe professionnel (Cattonar et Dupriez, 2019). Comme largement développé dans la première section de cette discussion conclusive, cette évolution fait écho à la nouvelle gouvernance scolaire, inspirée de la nouvelle gestion publique (Bezes et al., 2011), qui tend à améliorer l'efficacité du système éducatif en responsabilisant les professionnels par l'intermédiaire de nouvelles formes d'évaluation de leur travail et de rationalisation de leurs pratiques (Cattonar et Dupriez, 2020). Elle incite les enseignants à développer un modèle de professionnalité hybride se situant au carrefour entre une logique de professionnalisation et une logique de reddition des comptes (Cattonar et Dupriez, 2019).

Cette tendance se traduit par la redéfinition des missions et prérogatives confiées aux enseignants, aux chefs d'établissements et aux acteurs intermédiaires « traditionnels » (tels que les conseillers pédagogiques et les inspecteurs), mais également par la création de nouvelles catégories d'acteurs intermédiaires impliqués dans la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence (tels que les membres de la Cellule opérationnelle de Changement instaurée au sein de l'administration) et du pilotage du système éducatif (les délégués au contrat d'objectif-DCO et les directeurs de zone-DZ). Cette évolution de la gouvernance du système éducatif est donc favorable à une spécialisation et à une **fragmentation du groupe professionnel** accrues entre les enseignants du terrain et les élites gestionnaires et professionnelles (s'étendant des chefs d'établissements aux administrateurs centraux du système éducatif) ou techno-pédagogiques (conseillers pédagogiques, chercheurs en sciences de l'éducation, formateurs, etc.) dont le rôle endossé dans la modélisation du travail des enseignants « de la base » s'accroît et ce, parfois, face à de nombreuses résistances (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Maroy, 2002 ; Maroy et Cattonar, 2002b). Il s'ensuit que les relations professionnelles entre les différents segments du groupe professionnel sont prises pour objet par les politiques qui cherchent à les infléchir dans le sens d'une plus grande collégialité mais aussi, plus fondamentalement, d'une nouvelle division interne du travail, cette dernière étant à l'origine d'une reconfiguration des rapports au travail entre les différentes catégories d'acteurs en présence (Cattonar et Dupriez, 2019).

Dans ce contexte, les enseignants du terrain sont confrontés à un **contrôle accru de leur activité de travail** (Freidson, 2001) au travers de l'imposition

de cadres édictés à l'échelon central et d'une recomposition de la division du travail entre les différents segments du groupe professionnel (Cattonar et Dupriez, 2019). Ils peuvent se retrouver dans une situation paradoxale, l'affirmation historique de leur autonomie dans le travail (Maroy, 2002 et 2008a) risquant d'être à l'origine d'une position inconfortable face au renfort de leur extériorité par rapport à l'élaboration des savoirs jugés légitimes dans l'exercice de leurs fonctions. Ces politiques peuvent, dès lors, aller à l'encontre de la nature prudentielle (Champy, 2009) du travail enseignant qui requiert une part importante de jugement professionnel et d'analyse des situations compte tenu de la complexité des situations scolaires et de la singularité des cas auxquelles ces professionnels sont confrontés. Certains sociologues soutiennent, dans ce sens, un discours valorisant l'existence d'une crise de l'enseignement corollaire à la décomposition du modèle d'enseignement classique, sans qu'un autre modèle alternatif, tel que celui de praticien réflexif, n'ait véritablement pu s'imposer. Dans ce contexte anémique, les enseignants seraient livrés à eux-mêmes tant dans leur quotidien avec les élèves que dans la construction du sens qu'ils tentent de donner à leur métier (Tardif et Lessard, 2004).

Ce constat doit cependant être nuancé. En effet, les politiques inspirées de la nouvelle gestion publique ne constituent pas un facteur univoque d'affaiblissement des professionnels, mais bien, à l'instar des résultats mis en exergue par Philippe Bezes et ses collègues (2011) dans d'autres pays et d'autres secteurs professionnels, les incitatives à la composition de dynamiques et de trajectoires contrastées selon les segments du groupe professionnel considérés. Si les enseignants du terrain voient leurs pratiques davantage encadrées, les élites administratives et intellectuelles/technopédagogiques voient, quant à elles, leurs prérogatives renforcées (Cattonar et Dupriez, 2019). Dans ce contexte, nous pouvons appréhender, à ce jour, l'activité enseignante comme étant une composition des trois conceptions – vocation, métier et profession – qui n'apparaissent plus comme une succession d'étapes historiques, mais davantage comme des dimensions fondamentales du travail enseignant, sans cesse redéfinies et recomposées en fonction des contraintes et des conditions dans lesquelles s'exerce l'activité de travail (Tardif et Lessard, 2004).

Troisième section. Des marchés du travail marqués par une régulation générant un déficit d'enseignants qualifiés sur certains de leurs segments

1. Un déficit d'enseignants corollaire à une crise des vocations ou à une difficulté à stabiliser les enseignants en poste ?

Depuis une cinquantaine d'années, un argumentaire soutenant l'existence d'une situation de pénurie d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles est véhiculé à large échelle. La problématique est, à ce titre, souvent considérée comme une évidence indiscutable, le discours populaire tendant à la généraliser sans nuancer les facettes qu'elle revêt, ni le contexte dans lequel elle s'observe. Au sein du secteur de l'enseignement, les acteurs interrogés dans la cadre de l'étude des données qualitatives se montrent plus nuancés et soutiennent unanimement la présence d'un **déficit d'enseignants qualifiés manifeste sur certains segments des marchés du travail** mais non généralisable à toutes les fonctions enseignantes ni à l'ensemble des contextes de travail. La définition qu'ils mobilisent n'est toutefois pas stabilisée et la notion de pénurie peut, dès lors, être assimilée à une construction sociale (Maroy et Cattonar, 2002a) recouvrant une diversité de dimensions exposées au gré des déclarations des acteurs interrogés.

Plus exactement, en invoquant les difficultés rencontrées lors de la recherche de certains profils d'enseignants, les acteurs en charge du processus de recrutement développent une définition de la pénurie subjective et essentiellement basée sur l'expérience. Leur perception de la problématique peut, ainsi, s'avérer plus importante que son ampleur réelle et ce, de par les conséquences engendrées par les modalités de gestion des carrières en vigueur dans chacun des réseaux d'enseignement ainsi que par le report institutionnalisé de la précarité d'emploi sur les nouvelles recrues. Ils constatent, dans ce sens, que, dans l'enseignement secondaire, certains cours généraux (plus spécifiquement, les matières scientifiques et les langues modernes), mais également des cours techniques et de pratique professionnelle, font l'objet d'un déficit d'enseignants disposant du titre

requis. Dans le même registre, les résultats de l'enquête TALIS²²⁴ de 2018 apportent un éclairage complémentaire sur le ressenti des chefs d'établissements quant à certains aspects du phénomène. A ce sujet, en Belgique francophone, 66 % d'entre eux estiment ressentir un déficit d'enseignants qualifiés pour exercer certaines fonctions, contre 23 % de leurs homologues professant dans les autres systèmes éducatifs participant à l'enquête. Aussi, 81 % des directions d'établissements défavorisés²²⁵ estiment manquer d'enseignants qualifiés alors que 59 % de celles exerçant dans des écoles (plus) favorisées formulent le même constat (ULg, 2019).

Les acteurs de la sphère politique mobilisent, quant à eux, une définition davantage administrative et basées sur des données plus objectives. Ceci étant, ces dernières sont relativement récentes, la mesure précise de l'ampleur du phénomène de pénurie d'enseignants ayant, pendant longtemps, fait défaut. Elle est désormais disponible, l'administration générale de l'enseignement rédigeant des rapports annuels (indicateurs de l'enseignement, etc.) ou plus occasionnels basés sur des données chiffrées. Ces derniers corroborent le ressenti des acteurs en charge du recrutement, tout en soulignant son caractère davantage conjoncturel que structurel. Des dispositifs de régulation des marchés du travail avaient toutefois vu le jour préalablement à ceux-ci et se fondaient, donc, essentiellement, sur des statistiques partielles et sur des retours d'expériences provenant de divers acteurs de l'enseignement. Ainsi, déjà en 2002, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles est à l'origine de la rédaction du plan d'action visant à lutter contre la pénurie et, deux années plus tard, de l'édiction corollaire du décret définissant la pénurie. Il publie, aussi, sur une base annuelle, un arrêté précisant les fonctions

²²⁴ L'enquête TALIS (Teaching and Learning International Survey) est une grande enquête internationale organisée tous les cinq ans dans 47 pays par l'OCDE. Cette enquête tente de mettre en lumière certains aspects des métiers d'enseignant et de chef d'établissement. La Fédération Wallonie-Bruxelles y a participé pour la première fois en 2018 et les résultats de l'enquête relatifs au système éducatif belge francophone sont parus en juin 2019. À cet effet, des enseignants (n = 2.400) du premier degré de l'enseignement secondaire ainsi que des directions d'établissements (n=120), ont été invités à répondre à un questionnaire en ligne à propos d'aspects divers de leur métier tels que la satisfaction personnelle, la charge de travail, la formation continuée, les croyances et pratiques pédagogiques ou encore leur pouvoir d'action (www.enseignement.be).

²²⁵ Les établissements comptant plus de 30 % d'élèves jugés défavorisés par le chef d'établissement.

enseignantes déclarées en pénurie au sein de chacune des zones géographiques.

Par ailleurs, l'étude des données documentaires nous permet de mettre en exergue que bien que les inscriptions au sein des formations pédagogiques aient fluctué ces deux dernières décennies, le nombre total d'inscriptions dans les cursus d'études pédagogiques en 2014-2015 est presque identique à celui observé dix ans plus tôt. Une analyse en termes de diplômés souligne, toutefois, qu'entre les années académiques 2005-2006 et 2013-2014, toutes formations initiales confondues, ceux-ci ont diminué de 10 %. En effet, seuls les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI – anciens régents) sont plus nombreux en 2013-2014 qu'en 2005-2006 (+3 %) (Indicateurs de l'enseignement, 2016). Aussi, une fois sortis des cursus pédagogiques, une analyse longitudinale²²⁶ des parcours professionnels des diplômés des Hautes Ecoles (Delvaux et al., 2013) permet de mettre en évidence une instabilité professionnelle caractérisant une part non négligeable d'entre eux lors de l'entrée dans la carrière, suivie d'une stabilité très importante sur le moyen et sur le long terme. Plus exactement, bien que la situation de chômage soit relativement fréquente peu après l'obtention du diplôme, surtout chez les sortants de la section « normale maternelle », elle se réduit nettement les années suivantes. Peu nombreux (7 %) sont, en outre, les individus qui n'intègrent pas le secteur de l'éducation, le parcours professionnel le plus fréquent se caractérisant par l'occupation d'un emploi salarié dans le secteur de l'éducation à chacun des moments d'observation. Enfin, quitter un emploi dans l'éducation pour en occuper durablement un autre dans un autre secteur professionnel est relativement rare, ce qui témoigne d'une adéquation relativement importante entre la formation suivie et l'emploi occupé (Giret et al., 2005 ; Tanguy, 1986 et 2008).

Ces éléments indiquent qu'en Belgique francophone, contrairement à d'autres systèmes éducatifs (Eurydice, 2018a), l'insuffisance d'enseignants qualifiés pour exercer certaines fonctions réside peu dans une crise des vocations

²²⁶ L'analyse repose sur des données provenant de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BCSS) portant sur le devenir des individus issus d'une année diplômante de la catégorie pédagogique des Hautes Ecoles de la Fédération Wallonie Bruxelles en 2002. Elle permet de connaître le statut des individus par rapport au marché du travail (activité ou inactivité professionnelle) et sur le marché du travail (emploi ou chômage), ainsi que la branche d'activité dont relève l'employeur des travailleurs salariés à la fin de six trimestres qui s'étendent sur huit années : quatrième trimestre 2002, deuxième trimestre 2003, deuxième trimestre 2005, deuxième trimestre 2006, quatrième trimestre 2008 et deuxième trimestre 2010.

(déficit d'étudiants inscrits dans les cursus pédagogiques et de diplômés de ces derniers) et dans l'intégration d'autres secteurs professionnels par les diplômés des cursus d'études pédagogiques²²⁷. Elle est, en effet, davantage imputable aux taux de sortie précoces de la profession et, par conséquent, à **l'incapacité du système éducatif à stabiliser, sur le long terme, une proportion non négligeable des enseignants** entrés en fonction. Il s'ensuit que, bien qu'en moyenne près de 4.000 étudiants soient annuellement diplômés des différents cursus d'études pédagogiques proposés par les différentes institutions d'enseignement supérieur, la conjonction de taux élevés de sorties précoces du métier et de politiques volontaristes requérant une augmentation du cadre enseignant engendre une pression sur la demande d'enseignants. Néanmoins, nous verrons, à travers les pistes d'actions proposées en guide d'envol à ce travail doctoral, qu'une utilisation plus rationnelle des ressources enseignantes disponibles permettrait, simultanément, de réduire le nombre de nouvelles recrues à engager chaque année scolaire et d'améliorer les conditions d'insertion en emploi et les conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) en début de carrière.

2. Un déficit d'enseignants décloisonnant et recomposant les marchés du travail

Les entretiens menés dans le cadre de l'étude des données qualitatives nous permettent de mettre en évidence que dans ce contexte de déficit de candidats pleinement qualifiés pour exercer certaines fonctions enseignantes, **les composantes relatives au climat concurrentiel se recomposent**. D'un point de vue organisationnel, face à des interdépendances compétitives exacerbées (Delvaux et Joseph, 2003) entre établissements scolaires, les ressources et stratégies mises en œuvre lors des opérations de gestion des carrières sont intensifiées et peuvent même présenter un caractère attentatoire. Corollairement et logiquement, de manière générale, la dynamique concurrentielle relative à la « lutte des places » entre enseignants est restreinte. Ainsi, si toutes les jeunes recrues ne bénéficient pas des mêmes conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière et demeurent une variable d'ajustement garantissant une assise professionnelle à leurs collègues chevronnés, les enseignants débutants sont proportionnellement plus nombreux à intégrer la

²²⁷ Les données disponibles ne permettent pas une analyse approfondie des parcours professionnels des enseignants diplômés des masters à finalité didactique et des agrégations de l'enseignement secondaire supérieur dispensés à l'Université.

profession par l'intermédiaire de postes vacants présentant des conditions d'insertion en emploi et des conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) relativement favorables. Ce constat est d'autant plus probant pour les titulaires du titre requis relatif aux fonctions déclarées en pénurie et, dans une moindre mesure, pour les porteurs d'un titre suffisant pédagogique qui constituent une ressource rare et voient leur intégration dans le métier simplifiée. En effet, dans ce contexte, l'acquisition rapide d'ancienneté de fonction est facilitée, de même que l'obtention des statuts d'enseignant temporaire prioritaire puis d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné).

Aussi, de par l'absence de candidats répondant aux critères en termes de diplômes, nous pouvons soutenir que **le double rapport à la règle** (Crozier et Friedberg, 1977) précédemment identifié **se voit modifié**. Plus exactement, la régulation de contrôle (Reynaud, 1997 et 2003) demeure mais est assouplie en faveur d'une régulation autonome (Reynaud, 1997 et 2003) accrue. Faute de candidatures disponibles à l'échelle des pouvoirs organisateurs, le pouvoir de sélection est délégué aux **directions d'établissements**, lesquelles **deviennent les acteurs principaux du recrutement** dans les trois réseaux d'enseignement, sous couvert d'une validation de la sélection par le pouvoir organisateur. Les marchés du travail, historiquement fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et professionnels (Marsden, 1989), se voient, ainsi, décloisonnés et voient leur morphologie évoluer en offrant des espaces de contre-régulation accordant un intérêt secondaire à la détention du titre requis au profit d'une adéquation entre l'individualité du candidat et l'identité de l'établissement scolaire. Il s'ensuit une évolution de la gestion conjointe de l'incertitude (Karpik, 2007 et 2009) portant tant sur la qualité du candidat que sur son adéquation avec le poste à pouvoir. Dès lors, un affaiblissement inévitable de l'intérêt porté au régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) se manifeste au profit d'un jugement d'ordre plus subjectif et local caractéristique des régimes de l'interaction et du réseau (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Vultur, 2007).

Pour conclure... Des marchés du travail fragmentés aux parcours initiatiques différenciés

Les constats mis en évidence dans le cadre de cette discussion conclusive nous permettent de souligner que bien que les cadres institutionnels et

réglementaires de gestion des carrières soient spécifiques à un réseau d'enseignement, des textes interréseaux voient le jour de manière croissante et répondent à l'intention générale d'instaurer une souplesse dans le système scolaire. Parallèlement, cette **intention unificatrice** se manifeste également en matière de définition tant des critères d'accès à la profession que de la nature de la formation préparant au métier, les enseignants étant de plus en plus considérés comme exerçant un unique métier requérant des compétences acquises au terme d'une formation initiale de longue durée. A ce titre, la conjonction des trois études empiriques nous permet de mettre en exergue le rôle crucial joué par la **qualification professionnelle** tant sur le processus d'entrée dans la carrière enseignante que sur les parcours professionnels des enseignants débutants. Ceci étant, elle nous incite, parallèlement, à soutenir que cette logique de professionnalisation (Cattonar et Dupriez, 2019) doit s'accompagner d'une prise en compte d'un second facteur influençant significativement les parcours professionnels des enseignants débutants et les taux de sortie précoce de la profession : les **conditions d'insertion en emploi et les conditions de la tâche** (Mukamurera et al., 2013).

Dans ce contexte, les marchés du travail des enseignants professant en Fédération Wallonie-Bruxelles peuvent être qualifiés de **marchés du travail fragmentés aux parcours initiatiques différenciés**. Dans ce sens, une triple fragmentation peut être mise en évidence et différenciée :

- Premièrement, les enseignants débutants (temporaires ou temporaires prioritaires) de leurs collègues nommés (dans les réseaux officiels) ou engagés à titre définitif (dans le réseau libre subventionné) ;
- Deuxièmement, les enseignants débutants entre eux au vu de leurs qualifications professionnelles et des différents segments des marchés du travail intégrés ;
- Troisièmement, les enseignants du terrain des autres segments du groupe professionnel et, plus spécifiquement, des élites gestionnaires et professionnelles ainsi que des élites techno-pédagogiques.

Bien que multiples, les différents marchés du travail des enseignants ne sont pas clos. Ils entretiennent, en effet, des relations, les enseignants y évoluant pouvant intégrer, simultanément ou successivement, plusieurs d'entre eux au fil de leur carrière professionnelle.

Ces marchés du travail spécifiques peuvent, enfin, être catégorisés tant à la lumière de leur proximité que de leur distance par rapport aux trois modèles

théoriques de marchés du travail : les marchés du travail fermés (Paradeise, 1984 et 1988), les marchés du travail segmentés (Doeringer et Piore, 1971 ; Piore, 1972 et 1978) et les marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). En effet, ils affichent plusieurs dimensions propres à chacun d'entre eux, tout en s'en dissociant sur certains aspects. Ils présentent des caractéristiques des premiers cités en bénéficiant d'instruments de régulation, édictés par l'Etat, et conditionnant tant l'accès à la profession que l'évolution en son sein. Ils ne répondent donc pas à une simple mise en adéquation de l'offre et de la demande, mais s'appréhendent plutôt comme des espaces sociaux au sein desquels l'allocation de la force de travail aux emplois disponibles est subordonnée à des règles impersonnelles de recrutement et de promotion. Plus exactement, les principes d'une alimentation externe aux marchés du travail des enseignants ne s'opèrent qu'au niveau le plus bas de la pyramide des statuts administratifs (enseignant temporaire). Ceci étant, ils se distancient de ce type de marchés du travail par le fait qu'à l'image d'autres professions se rattachant à la fonction publique, le groupe professionnel enseignant pèse peu, collectivement, sur le contenu de son travail et sur la définition des missions de l'Ecole. En outre, ils présentent des caractéristiques des marchés du travail segmentés, les conditions d'entrée et d'évolution dans la carrière enseignante pouvant fortement varier sur la base d'un ensemble de facteurs liés au segment de marché du travail intégré. Enfin, sans présenter une dimension hiérarchique développée corollaire à l'existence d'un système de promotion étendu ni d'un niveau de rémunération particulièrement élevé, à l'instar des marchés du travail professionnels, ils se caractérisent par une qualification requise pour enseigner transférable sur des secteurs professionnels externes à l'enseignement, bien que l'employabilité de leur titulaire soit plus élevée dans le secteur de l'enseignement voire dans la fonction spécifique à laquelle elle se rapporte.

En définitive, les marchés du travail des enseignants professant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles peuvent être définis comme des espaces sociaux fragmentés évoluant au gré des transformations impactant les trois frontières les structurant et se caractérisant par trois dimensions principales. Premièrement, des opérations de gestion des carrières enseignantes organisées par des cadres réglementaires et institutionnels édictés à l'extérieur du groupe professionnel et conditionnant tant l'accès à la profession que l'évolution en son sein à l'acquisition d'ancienneté et à la détention d'une qualification professionnelle reconnue par l'autorité publique et transférable sur d'autres marchés du travail.

Deuxièmement, un report institutionnalisé de la précarité professionnelle sur les dernières recrues et, plus encore, sur celles d'entre elles ne détenant pas le titre requis, le recrutement à l'extérieur d'eux-mêmes ne s'effectuant qu'au niveau le plus bas de la pyramide des statuts administratifs. Troisièmement, des processus d'entrée dans la carrière et des parcours professionnels fondamentalement différents compte tenu du segment de marché du travail intégré. Ces caractéristiques nous permettent, *in fine*, de qualifier ces marchés du travail de marchés du travail fragmentés aux parcours initiatiques différenciés.

LIMITES, PERSPECTIVES ET PISTES D’ACTION

Les constats exposés incitent à la formulation de deux types de propositions. Les premières concernent les limites de cette thèse de doctorat et les perspectives d’amélioration des connaissances relatives aux enseignants débutants et aux marchés du travail sur lesquels ils évoluent, tandis que les secondes se rapportent aux pistes d’action qui pourraient être mises en œuvre ou développées en la matière.

Limites et perspectives

En ce qui concerne les limites et perspectives pouvant être formulées au sujet du travail doctoral, bien que ce dernier apporte un ensemble de connaissances originales et actualisées²²⁸ spécifiques aux enseignants débutants professant en Belgique francophone et à leurs marchés du travail, ainsi qu’à leurs conditions d’entrée et à leurs parcours professionnels, l’analyse apportée demeure inachevée et invite à la formulation d’un ensemble de perspectives de recherches futures.

Une première perspective a trait à l’ancrage théorique mobilisé. Nous avons posé le choix d’étudier la problématique des marchés du travail des enseignants débutants à la lumière d’apports théoriques associant sociologie des professions/groupes professionnels (courant néo-wébérien), sociologie des organisations et sociologie des marchés (du travail). Nous les avons jugés adéquats pour poursuivre l’objectif général que nous nous étions fixés, lequel visait à comprendre la manière par laquelle les frontières structurant les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles ont progressivement été instituées et comment la régulation qu’elles induisent impacte tant les processus d’entrée dans la carrière que les parcours professionnels des enseignants débutants. D’autres angles théoriques auraient également été pertinents pour analyser les marchés du travail des enseignants et conduire, par là même, à la mise en évidence d’analyses complémentaires permettant de documenter différemment leur fonctionnement. Par exemple, nous avons laissé dans l’ombre l’étude de l’expérience des cheminements

²²⁸ Il importe, à ce titre, de veiller à la bonne diffusion des connaissances mises en exergue dans ce travail dans le but de modifier les représentations, souvent inadéquates ou obsolètes, véhiculées à propos des enseignants débutants et de leur place sur les marchés du travail.

individuels et l'interprétation au départ des trajectoires biographiques particulières et du contexte dans l'élaboration des choix de carrière. A cet égard, il pourrait être fécond de mobiliser les acquis de la sociologie des groupes professionnels portant sur l'analyse des carrières d'engagement (Nicourd, 2009) saisie à l'interface, d'une part, de projections individuelles orientées en valeur tout en étant redéfinies à l'épreuve de l'exercice de l'activité, et, d'autre part, de contextes organisationnels structurant les engagements sans que la seule contractualisation ne soit suffisante à « les faire tenir ». Dans un autre registre, l'analyse comparée des politiques éducatives destinées à identifier la diversité des modes de régulation des carrières enseignantes existant dans d'autres systèmes éducatifs pourrait aussi constituer un gisement de recherches particulièrement fertile. En effet, par rapport aux niveaux au sein desquels se prend la décision, une grande variété de situations se côtoient dans le monde. Or, la littérature maîtrise peu quelles sont, par exemple, les différences entre le modèle suédois (où tant le recrutement que le salaire se décident largement à une échelle locale) et le modèle français (où ces questions font l'objet d'une régulation nettement plus centralisée) de gestion des carrières enseignantes. Par conséquent, de telles recherches gagneraient à identifier les variations liées aux niveaux de prise de décision, mais également à la manière dont les différents systèmes éducatifs ont pensé et administré des questions aussi diverses que le recrutement, l'évolution dans la carrière, l'accompagnement des jeunes recrues ou encore les conditions de rémunération.

La deuxième perspective a trait à la poursuite de l'analyse des données documentaires mettant en exergue la manière par laquelle les frontières relatives au réseau d'enseignement, à la qualification professionnelle et au statut administratif sont toutes trois en permanence au cœur de mécanismes de construction, de déconstruction et de restructuration. Afin de garantir une cohérence temporelle avec les données statistiques et le corpus d'entretiens, cette étude des données documentaires ne dépasse pas l'année civile 2014. Or, plusieurs réformes notoires – telles que la mise en œuvre du décret titres et fonctions, le Pacte pour un Enseignement d'excellence, le décret relatif à la formation initiale des enseignants ou encore le développement d'un pilotage par les résultats – ont récemment vu le jour et sont susceptibles d'impacter fortement le modèle de professionnalité enseignante privilégié ainsi que les marchés du travail des enseignants. Cette mise en perspective avec les évolutions récentes en matière de politiques éducatives a été initiée dans le cadre de la discussion conclusive de ce travail doctoral mais il apparaît

heuristique de la poursuivre au vu du caractère particulièrement évolutif du système éducatif belge francophone.

La troisième perspective consiste dans la continuation de l'étude des données quantitatives réalisée. La base de données administrative recèle effectivement encore bien du potentiel. En dépit de réserves imputables à la précision et à la fiabilité de certaines variables, il serait pertinent d'exploiter des variables peu utilisées – telles que les barèmes, les fonctions ou les établissements scolaires –, de poursuivre l'étude comparative combinant plusieurs variables – telles que les réseaux et niveaux d'enseignement et les espaces territoriaux – et d'importer de nouvelles variables nous permettant d'enrichir l'analyse. Plus largement, comme nous l'avons mis en exergue dans le cadre des études de données documentaires et qualitatives, d'autres modalités relatives aux opérations de gestion des carrières enseignantes – pouvant nécessiter de nouvelles prises de données – présentent également une influence sur les processus d'entrée dans la carrière et sur les parcours professionnels (en ce compris le processus conduisant aux sorties précoces du métier), et mériteraient d'être approfondies d'un point de vue quantitatif. Aussi, la problématique du turnover a essentiellement été appréhendée à la lumière de la dimension propre à l'attrition professionnelle. Or, cette notion se réfère parallèlement aux migrations d'enseignants entre organisations scolaires. Par conséquent, une cartographie des flux d'enseignants entre établissements scolaires présenterait également tout son sens, de manière à révéler les positions relatives des employeurs les uns par rapport aux autres. Il est toutefois à noter que la problématique a été prise en compte dans le cadre de la recherche FRFC susmentionnée et a conduit à une publication (Dumay, 2014). Cependant, les données disponibles ne nous permettent pas de distinguer les attritions des migrations, ni de préciser si les départs de la profession sont volontaires ou contraints.

Toujours dans un souci d'approfondissement de la problématique relative au turnover, une quatrième perspective réside dans l'identification d'un ensemble de facteurs, tant objectifs que subjectifs, impactant la stabilité professionnelle des enseignants et pouvant faire l'objet de recherches futures. Une analyse des motivations et aspirations à devenir enseignant (en première ou deuxième carrière) permettrait, ainsi, de traiter de façon plus détaillée les conceptions du métier et la manière dont elles influencent la rétention des enseignants, dans l'établissement scolaire et dans la profession, en entrant (ou non) en conflit tant avec les pratiques de classe mises en œuvre qu'avec les conceptions du métier et les pratiques de classes soutenues par les collègues. Dans un autre

registre, des politiques, tant éducatives que plus transversales, ne portant pas directement sur la gestion des carrières enseignantes, pourraient être prises en considération pour comprendre les facteurs influençant les deux dimensions du turnover. Dans ce sens, par exemple, une analyse de l'impact du développement du pilotage par les résultats sur les taux d'attrition et de migration relatifs aux écoles accueillant un public scolaire présentant des difficultés d'apprentissage permettrait d'identifier les répercussions liées aux nouveaux modes de gouvernance. Aussi, une étude des politiques en matière de congé parental (et la manière dont elles favorisent le congé du père et/ou de la mère) permettrait d'évaluer l'influence de telles dispositions administratives sur les parcours professionnels des enseignants.

La cinquième perspective se rattache au prolongement de l'étude des données qualitatives. En effet, d'autres marchés du travail singuliers pourraient être approfondis de manière à mieux comprendre leur fonctionnement et à isoler certains processus – mis en exergue à travers les entretiens menés sur les marchés du travail des professeurs de cours généraux professant au sein de neuf établissements d'enseignement secondaire bruxellois – pressentis comme étant généralisables à l'ensemble des marchés du travail des enseignants exerçant en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, des études de cas complémentaires détaillant les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants exerçant d'autres fonctions dans l'enseignement secondaire ordinaire (cours techniques et de pratique professionnelle, cours artistiques, cours philosophiques, etc.), professant dans d'autres niveaux d'enseignement (maternel, primaire ou supérieur), pratiquant au sein d'espaces territoriaux hétérogènes (centres urbains ou zones rurales) ou travaillant au sein de l'enseignement spécialisé permettraient de construire une intelligibilité fine des processus identifiés et faciliteraient la formulation d'une généralisation moins hasardeuse de ceux-ci. Par ailleurs, complémentairement aux analyses statistiques développées dans la cadre de la recherche FRFC (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al. 2016), une étude de données qualitatives, par entretien, se focalisant sur les comportements des enseignants dont les choix de carrière participent à la construction de la pénurie présente également tout son sens. Celle-ci peut être envisagée à la lumière d'un double angle analytique. D'une part, une analyse du discours des individus titulaires d'un titre pédagogique et n'ayant jamais professé en tant qu'enseignant. D'autre part, une analyse du discours des individus ayant quitté, de manière volontaire ou contrainte, la profession en début de carrière. En cherchant à reconstituer leurs parcours professionnels, les motifs de leurs

choix, leurs représentations du métier d'enseignant et, chez les enseignants sortants précocement, les facteurs ayant influencé leur sortie de carrière, ce vivier de recherches permettrait d'identifier plus précisément les facteurs à l'origine des choix d'emploi ainsi que les relations existant entre le secteur de l'enseignement et d'autres secteurs professionnels.

Pistes d'action

En guise d'envol à cette thèse de doctorat, nous souhaiterions formuler quelques pistes d'action afin qu'elle puisse directement servir les acteurs de la scène scolaire et, plus largement, « apporter une valeur ajoutée à l'action sociale » (Martuccelli, 2004 : 157). A ce titre, bien que la dimension rationnelle de notre tempérament (Keirse et Bates, 1984) nous incite à rejoindre Bernard Lahire (2004 : 10-11) en soulignant la complexité que revêt l'évaluation de l'utilité des recherches sociologiques faute d'une sociologie des « usages sociaux effectifs et de la réception différenciée des travaux sociologiques par des institutions, des groupes ou des individus singuliers », sa dimension idéaliste (Keirse et Bates, 1984) nous invite à croire en la possibilité d'une prise de connaissance des principales conclusions de ce travail par les acteurs politiques, administratifs, syndicaux et académiques impliqués, de manière directe ou plus indirecte, dans le fonctionnement des marchés du travail des enseignants mais, aussi, par les acteurs « du terrain » œuvrant au quotidien au sein des établissements scolaires.

Ces pistes d'action consistent dans des considérations d'ordre politique, mais ne représentent pas des propositions politiques concrètes. Dans la lignée de Pierre Bourdieu (1980 : 95), nous soutenons, en effet, que « si le sociologue a un rôle, ce serait plutôt de donner des armes que de donner des leçons ». En outre, ces pistes d'action nécessitent une prise en compte des nuances et précisions détaillées tout au long du travail doctoral au sujet des enseignants, de leurs marchés du travail ainsi que des processus d'entrée dans la carrière et des parcours professionnels qui les caractérisent. Ainsi, la triple étude empirique a largement permis de mettre en exergue l'impact tant de la nouvelle gouvernance que des dispositifs réglementaires et institutionnels de gestion des carrières tant sur l'existence d'une triple fragmentation²²⁹ s'observant sur ces marchés du travail que sur l'entrée et l'évolution dans la

²²⁹ Entre les enseignants débutants et les enseignants chevronnés ; entre les enseignants débutants eux-mêmes et entre les différents segments du groupe professionnel.

carrière enseignante. Dès lors, sans rejeter une analyse en termes de départs volontaires du métier dus aux découragements ou aux attraits que présentent des emplois extra-sectoriels, ni la pertinence du développement de dispositifs d'accompagnement et de soutien aux enseignants débutants, il apparaît crucial de problématiser la situation des jeunes recrues comme constituant le fruit de rapports de forces inégaux entre les catégories d'acteurs se côtoyant sur les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans ce contexte, les deux premières pistes d'action se rattachent à la nécessité d'une **gestion plus rationnelle des carrières enseignantes**. Ainsi, la première piste d'action porte sur le développement d'une concertation renforcée entre employeurs (les pouvoirs organisateurs), laquelle permettrait plus aisément d'offrir des postes plus stables et à temps plein de par une couverture plus large du bassin d'emplois. Une avancée notoire en la matière réside dans la mise en ligne, à la suite de l'entrée en vigueur du décret relatif aux titres et fonctions du 11 avril 2014, de l'outil internet interréseaux Primoweb accessible tant aux enseignants qu'aux acteurs chargés du recrutement, et permettant aux enseignants de déclarer leur disponibilité dans la (ou les) fonction(s) de leur choix. Il est de bon augure que la centralisation de ces informations contribue à une réduction des phénomènes de retard d'engagement en début d'année scolaire, limite les postes non attribués et octroie un privilège d'engagement aux enseignants ayant déjà presté des intérimis plutôt qu'à des individus n'ayant jusqu'alors jamais intégré la profession et ne disposant pas d'un titre pédagogique. Cette problématique fait également l'objet d'un intérêt particulier porté par l'actuel gouvernement, la ministre de l'Education, Caroline Désir, manifestant²³⁰ sa volonté de valoriser l'ancienneté au-delà du pouvoir organisateur afin de permettre une meilleure mobilité des enseignants entre pouvoirs organisateurs d'un même réseau d'enseignement. Nous soutenons que la réflexion pourrait être poussée plus loin en envisageant de ne pas limiter la coordination interréseaux à des échanges d'informations, mais à une véritable régulation des carrières enseignantes à l'échelon de la Fédération Wallonie-Bruxelles reconnaissant l'ancienneté de fonction accumulée dans des pouvoirs organisateurs différents et ce, dans l'esprit des marchés transitionnels du travail (Gazier, 2008), lesquels visent à faciliter les transitions entre deux emplois liés à des (groupe de) pouvoir(s) organisateur(s), voire à des réseaux d'enseignement différents. En outre, cette proposition s'inscrit en adéquation avec le Pacte pour un

²³⁰ Annonce publiée le 9 juillet 2020 sur le réseau social Facebook.

Enseignement d'excellence qui précise que « Le GC [Groupe Central] considère que la question de la portabilité de l'ancienneté administrative acquise dans un PO dans un autre PO doit être approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte » (p. 175). Elle porte sur la mise en place d'une valorisation des jours d'ancienneté de fonction accumulés à une échelle plus large que le pouvoir organisateur, spécifiquement dans les réseaux subventionnés. En effet, il semble que, toutes autres choses étant égales par ailleurs, plus les espaces de gestion des carrières sont restreints, plus les parcours professionnels des enseignants débutants risquent de connaître des périodes d'interruption entre deux emplois, voire une absence de nouvelle désignation. Ceci étant, à ce sujet aussi, la complexité technique nécessite une réflexion collégiale et ne permet pas la formulation de suggestions plus précises dans le cadre de cette thèse de doctorat.

De surcroît, plus indirectement, une gestion plus rationnelle des carrières enseignantes pourrait avoir un impact positif sur les taux de sortie au cours ou à l'issue de la première année de noviciat. Dans ce sens, nous avons mis en exergue que plus de la moitié des sorties survenant endéans les cinq premières années se produisent pendant cette période précoce de la carrière. Si une partie d'entre elles sont librement décidées par les enseignants débutants pour un ensemble de raisons personnelles, une proportion non négligeable des enseignants sortant à ce moment de la carrière n'ont pas délibérément choisi de quitter l'enseignement. Ils y ont plutôt été contraints à la suite de l'obtention de courts intérim, de l'impossibilité d'attendre l'ouverture différée de nouveaux postes l'année scolaire suivante ou encore du non-renouvellement de leur contrat au terme du seuil permettant l'accès au statut d'enseignant temporaire prioritaire et ce, parce que leur employeur les jugeait, à tort ou à raison, non adaptés au poste. Etant donnée la relation identifiée entre les conditions d'emploi vécues en début de carrière et les taux de sortie précoce de la profession, une piste d'action, pouvant apparaître *a priori* paradoxale, réside dans la réduction du nombre de nouveaux enseignants engagés chaque année à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Sa justification s'expose par une brève démonstration chiffrée. Ainsi, la base de données mobilisée dans le cadre de l'étude des données quantitatives nous permet de mettre en lumière que le nombre maximal d'équivalents temps plein mensuels occupés par les enseignants étant dans leur première année de noviciat est d'environ 3.300 (au mois de mai). Ce même mois, le nombre d'enseignants différents de cette catégorie se côtoyant en Fédération Wallonie-Bruxelles est de l'ordre de 4.200. Quant au nombre d'enseignants

ayant commencé leur carrière entre septembre et juin de cette année scolaire, il s'élève environ à 4.800. Or, l'année scolaire suivante, seuls 3.850 de ces 4.800 enseignants précités retrouveront un emploi dans l'enseignement. En postulant que ce chiffre de 3.850 enseignants travaillant sur le même territoire au cours de la deuxième année de noviciat reste inchangé, et en se donnant pour objectif de diviser par deux le taux de sortie la première année (soit passer de 19 % à 10 %), il serait pertinent de ne recruter qu'environ 4.200 enseignants la première année, nombre équivalant au pic d'enseignants inscrits dans leur première année de noviciat engagés simultanément au cours d'un mois. Il faudrait donc ne pas procéder à 600 engagements, soit un huitième des effectifs d'une cohorte actuelle. Cette alternative, bien qu'elle requière de réfléchir l'entrée dans la carrière de manière systémique, présente plusieurs vertus. Tout d'abord, elle devrait permettre aux nouvelles recrues de bénéficier de conditions d'emploi plus favorables dès leur entrée dans la carrière et, conséquemment, de parcours professionnels généralement plus stables et plus durables. Cette dimension présenterait, de manière corollaire, un impact favorable sur les conditions d'encadrement des élèves. Elle contribuerait, de plus, à réduire la pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail. Ainsi, dans la partie empirique du travail, nous avons mis en évidence que la problématique est davantage imputable aux difficultés rencontrées par le système éducatif en matière de stabilisation du personnel enseignant qu'à un déficit important de diplômés pédagogiques. Or, ces 600 enseignants sont souvent recrutés en urgence avec pour objectif d'assurer le fonctionnement des marchés du travail et représentent l'archétype de la variable d'ajustement. Ils sont, par voie de conséquence, les premiers à perdre leur emploi à la suite du retour au travail de leurs collègues plus chevronnés. Enfin, cette proposition limiterait la nécessité de recruter des individus non titulaires de titres pédagogiques dans la mesure où, ces dernières années, le nombre de diplômés pédagogiques certifiés annuellement se situe, selon les cohortes, entre 3.500 et 4.000 (Indicateurs de l'enseignement, 2016). L'implémentation d'un tel scénario impliquerait toutefois des changements considérables en matière de modalités de régulation des carrières enseignantes, lesquels sont assurément moins consensuels que les mesures de soutien et d'accompagnement des enseignants débutants. Certains de ces changements peuvent, en effet, aller à l'encontre des priorités ou tabous de certains acteurs de l'enseignement. Quelques pistes, bien que complexes à mettre en œuvre, peuvent être évoquées dans le but de concrétiser le scénario proposé. La première consiste dans la réduction des retards d'attribution des postes en début d'année scolaire. La base de données

exploitée dans le cadre de l'étude des données quantitatives nous permet de souligner que le nombre d'équivalents temps pleins, tous enseignants confondus, est d'environ 2 % supérieur au mois de novembre qu'au mois de septembre. Ce retard dans l'engagement est assurément dommageable pour les élèves, mais l'est également pour un certain nombre d'enseignants qui, à la sortie de leur première, deuxième voire troisième année de noviciat, tardent à retrouver un emploi à la rentrée, et peuvent, dès lors, être enclins à se détourner de l'enseignement. Il l'est aussi pour un certain nombre de candidats enseignants qui pourraient entamer leur carrière professionnelle dès septembre plutôt que d'attendre plusieurs mois avant de décrocher un emploi. Réduire ce retard d'attribution des emplois constitue, à ce titre, l'une des priorités du Pacte pour un Enseignement d'excellence qui soutient la nécessité d'« optimiser la gestion des emplois vacants de manière à offrir plus rapidement des offres d'emploi et y répondre plus rapidement, au mieux, dès le début de l'année scolaire » (p. 173). Il est toutefois à noter qu'un recrutement plus précoce serait à l'initiative d'un coût pour la Fédération Wallonie-Bruxelles puisqu'il supposerait le paiement en septembre et octobre d'un plus grand nombre d'équivalents temps plein en fonction. Il impliquerait, également, d'opérer des ajustements dans les procédures de recrutement et d'affectation, et de manière corollaire, au sein des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes, puisqu'une part de ce retard semble être due à la lourdeur du processus d'appariement entre un candidat à l'enseignement et un employeur (un pouvoir organisateur). Ceci étant, une autre part de ce recrutement tardif est probablement imputable à la difficulté qu'éprouvent les acteurs en charge du recrutement à trouver un candidat dans un contexte de déficit d'enseignants pleinement diplômés pour dispenser certaines matières. La part du retard d'engagement attribuable à ce second facteur pourrait, en grande partie, être résorbée du seul fait que le nombre d'enseignants nouveaux à engager chaque année serait réduit de 600 unités. Enfin, il pourrait être envisagé de permettre aux enseignants en poste de prester, sur une base exclusivement volontaire, davantage d'heures rémunérées en vue de remplacer leurs collègues absents. Cette modalité devrait faire l'objet d'une réflexion destinée à préciser le nombre maximal d'heures supplémentaires pouvant être presté, les critères prévalents en matière de règles de priorité et l'empan couvert par le dispositif (au sein de l'établissement scolaire, au sein du pouvoir organisateur ou à plus large échelle).

Trois pistes d'action supplémentaires font référence à la **problématique du report institutionnalisé de la précarité professionnelle sur les dernières recrues**. Ainsi, sans questionner la stabilité d'emploi « à vie » inhérente aux statuts d'enseignant nommé (dans les réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné), certains « privilèges » octroyés au personnel chevronné pourraient être réévalués, étant donnée la relation qu'ils entretiennent avec les conditions précaires d'entrée et d'évolution dans la carrière. Dans ce sens, une troisième piste d'action réside dans la mise en place, par l'administration, d'un tableau de bord régulier portant sur les enseignants débutants, voire, plus largement, sur les enseignants. Bien que la publication annuelle des indicateurs de l'enseignement octroie un intérêt grandissant au personnel, le nombre d'indicateurs relatifs aux conditions d'emplois et aux parcours professionnels des enseignants demeure limité. Quant aux volumineux et précieux annuaires, ils pèchent à la fois par leur aspect exclusivement descriptif et par leur publication tardive. En la matière, il pourrait être envisagé de s'inspirer de la pratique du ministère flamand de l'enseignement qui publie annuellement un rapport sur le marché du travail enseignant dans un souci de pilotage du système. Une telle démarche serait complémentaire aux enquêtes TALIS, lesquelles apportent, depuis 2018 et de manière quinquennale, un éclairage précieux sur différents aspects de la profession enseignante dans une perspective de comparaison internationale.

En outre, une quatrième piste d'action a trait aux effets pervers inhérents aux règles de priorité en vigueur et au report institué de l'instabilité professionnelle sur les dernières recrues. La problématique étant extrêmement technique, il serait hasardeux de formuler des recommandations concrètes dans le cadre de ce travail doctoral. Néanmoins, compte tenu des éléments mis en exergue dans la partie empirique, il serait pertinent que le gouvernement et les différents acteurs de la scène scolaire impliqués dans la gestion des carrières enseignantes se penchent sur les relations pouvant être identifiées entre ces règles de priorité et les processus de sortie précoces de la profession enseignante. L'étude des données qualitatives nous a, effectivement, permis de mettre en évidence l'intérêt porté par les directions d'établissements et, à plus large échelle, par les pouvoirs organisateurs au renouvellement du contrat et à l'accession au statut d'enseignant temporaire prioritaire, ce dernier réduisant considérablement leurs marges de manœuvre en matière de gestion des ressources humaines. Ces modalités de régulation engendrent probablement une frilosité dans le chef de certains d'entre eux, lesquels se montrent alors enclins à refuser trop rapidement l'accès à ce statut. Un

allègement des conséquences inhérentes à l'obtention de ce statut administratif ou l'ajout de quelques mois d'ancienneté de fonction supplémentaires requis pour y accéder offrirait davantage de temps aux chefs d'établissements pour disposer d'une opinion plus précise sur l'enseignant et permettrait à ce dernier de faire ses preuves sur une fenêtre temporelle plus élargie au cours de laquelle les mesures de soutien et d'accompagnement auraient pu être pleinement mises en œuvre.

Ceci étant, la réduction de la fragmentation existant entre les enseignants débutants et leurs collègues chevronnés ne doit pas occulter le travail tant de réflexion que de mise en œuvre de dispositions plus consensuelles relatives à l'amélioration de l'accompagnement et du soutien offert aux enseignants débutants. Ce travail constitue une cinquième piste d'action. Cette problématique fait l'objet d'un intérêt particulier depuis la publication du Pacte pour un Enseignement d'excellence. En effet, une brochure présentant un ensemble de pratiques inspirantes a été éditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, 2015) et un dispositif structurel d'accueil des nouveaux enseignants est obligatoire depuis l'année scolaire 2016-2017. Ceci étant, le Pacte pour un Enseignement d'excellence soutient que si les enseignants sans titre pédagogique doivent faire l'objet d'une attention particulière, « il conviendra d'étudier l'impact des mesures qui pourront être proposées à cet égard avant de les déployer à grande échelle » (p. 176). Permettons-nous de rappeler qu'étant donné qu'actuellement près de 5.000 nouvelles recrues intègrent la carrière enseignante chaque année, il serait pertinent de réfléchir au public auquel elles seraient les plus profitables et, par voie de conséquence, de ne pas oublier les individus non titulaires d'un titre pédagogique, ces derniers faisant, pour la plupart, partie du personnel enseignant bénéficiant des conditions d'emploi les plus précaires et ayant intégré un établissement scolaire pour une durée limitée.

Enfin, deux dernières pistes d'action ont trait au **développement professionnel** et à la **professionnalité du groupe enseignant**. Plus exactement, la sixième piste d'action fait référence à la possibilité – ou à son identification comme étant une étape obligatoire du développement professionnel – offerte à chaque enseignant stabilisé de prendre une année « sabbatique » au cours de sa carrière. Celle-ci se composerait de deux volets couvrant chacun la moitié du temps de travail annuel. Le premier volet serait consacré à un programme de formation continue construit par l'enseignant et validé par une instance à définir. Le second volet lui permettrait d'effectuer des remplacements aujourd'hui réalisés par les dernières recrues ou non

pourvus faute de candidats. Bien qu'une telle mesure risque de ne pas recevoir un assentiment unanime, et, plus particulièrement, son second volet, elle offre à chaque enseignant la possibilité de développer un ambitieux programme de formation continuée personnalisé et de découvrir, lors des intérim, des réalités scolaires différentes de leur quotidien. Elle permet, par ailleurs, d'offrir une stabilité d'emploi pendant une année scolaire à des enseignants débutants. Ce dispositif a, bien entendu, un coût puisqu'il implique le financement du mi-temps de formation non presté par les enseignants en année sabbatique. Ceci étant, celui-ci resterait maîtrisable car il serait modulable en fonction du nombre d'années sabbatiques acceptées chaque année scolaire.

Quant à la septième et dernière piste d'action, elle porte sur la nécessité de la mise en œuvre d'une réforme de la formation initiale des enseignants telle qu'envisagée par le décret du 7 février 2019. En effet, la prise en compte du fait que l'ensemble du corps enseignant professant dans les niveaux fondamental et secondaire exerce un seul et unique métier témoigne de la valorisation d'une continuité des apprentissages aux années charnières facilitée par le principe de tuilage et du caractère indispensable de l'universitarisation des cursus pédagogiques, lesquels seraient tous co-organisés par les Hautes Ecoles/Ecoles supérieures des Arts et les Universités. La réforme faciliterait, en outre, le développement du modèle du praticien réflexif tel que préconisé par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Celui-ci requiert une formation initiale proposant une alternance entre le milieu de formation et le milieu professionnel afin de concilier, adéquatement, l'acquisition de savoirs théoriques de haut niveau et celle de compétences pratiques adaptées à la réalité du terrain. Or, bien que ces dispositions soient couchées dans le décret du 7 février 2019, la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2019-2024 fait volte-face en annonçant le report de son entrée en vigueur d'(au moins) un an dans le but d'examiner la capacité opérationnelle de sa mise en œuvre, son coût d'organisation et le surcoût généré par la révision barémique des salaires auxquels pourront prétendre les nouveaux diplômés.

Ces considérations soulignent à quel point les dernières lignes de cette thèse de doctorat sont écrites dans un contexte de réflexions intenses au sujet tant des missions confiées au groupe professionnel enseignant que des critères de régulation de ses marchés du travail et, plus largement, de la gouvernance du système éducatif. Les prochains mois et années seront, dès lors, très probablement le théâtre de mutations profondes impactant les trois frontières structurant les marchés du travail des enseignants et, corollairement, les

processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants. Il nous reste à souhaiter que les conclusions de ce travail doctoral, aussi partielles soient-elles, pourront accompagner la réflexion afin que les premiers pas dans la carrière enseignante puissent davantage être synonymes d'épanouissement personnel et professionnel que de parcours semé d'embûches.

POUR TERMINER AVEC HUMOUR...

POUR TERMINER AVEC HUMOUR ...



BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES, ARTICLES ET RAPPORTS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1995). Things of boundaires. *Social Research*, 62(4), 857-882.
- Abbott, A. (2003). Ecologies liées : à propos du système des professions. In P.-M. Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies : modèles théoriques, catégorisation, évolutions*. Actes du Colloque de la Société Française de Sociologie tenu à Paris en octobre 1999, Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.
- Abbott, A. (2015). Actualité de la tradition sociologique de Chicago. *Raisons politiques*, 60, 9-43.
- Abbott, A. (2016a). La pertinence actuelle de l'Ecole de Chicago. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(1), 28-53.
- Abbott, A. (2016b). Les choses des frontières. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(1), 90-109.
- Abbott, A. (2016c). Postface : dans les yeux des autres. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(1), 332-351.
- Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) (2017). *Avis de l'ARES sur l'avant-projet de décret définissant la formation initiale des enseignants*.
- Adams, G. J. (1996). Using a Cox regression model to examine voluntary teacher turnover. *The Journal of Experimental Education*, 64(3), 267-285.
- Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (AGERS) (2008). *Petit guide du jeune enseignant*.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQUES) (2010). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique : analyse transversale*.
- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQUES) (2014). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : analyse transversale*.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). *The schools teachers leave: teacher mobility in Chicago Public Schools*. Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago Urban Education Institute.
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 46.
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. London: Sage Publication.
- Arena, M. (2005). *Contrat pour l'École adopté par le gouvernement de la Communauté française le 31-05-2005*.
- Appel Pour une École Démocratique (APED) (1999). *Le livre noir de l'APED sur le définancement de l'enseignement*.
- Apple, M. (1980). Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual. In L. Barton, R. Meighan & S. A. Walker, *Schooling, ideology and the curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M. (1983). Work, Class and Teaching. In L. Barton & S. A. Walker (eds), *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Averitt, R. T. (1968). *The dual economy: the dynamics of American industry structure*. New York: Norton and Cie.
- Avril, C., Cartier, M., & Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail*. Paris : La Découverte.
- Azoulay, N. (2008). Lucien Karpik, l'économie des singularités. *Revue de la Régulation*, 3(4).

- Ball, S. J. (2004). *Local space of interdependence between schools: the English case*. Rapport de recherche.
- Ball, S. J., & Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99–112.
- Ball, S. J., & van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques. *Education et Sociétés*, 1(1), 47-71.
- Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue Française de Pédagogie*, 188, 51-62.
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, 130, 57-71.
- Barroso, J. (2017). L'évaluation des apprentissages et la régulation des politiques éducatives. *Journal International de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 9-19.
- Barton, L., Meighan, R., & Walker, S. A. (eds) (1980). *Schooling, Ideology and Curriculum*. Lewes: Falmer Press.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an ecology of mind: a revolutionary approach to man's understanding of himself*. New York: Ballantine Books.
- Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte, Guides Repères.
- Beauduin, B. (2014). Titre et fonctions : quelques perspectives d'avenir. *Scholanews*, 5.
- Becker, G. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Becker, H. (1963). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. Glencoe: Free Press of Glencoe.
- Becker, H. S. (1952). The career of the Chicago public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477.

- Beckers, J. (1998). Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire (après 1945). In D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques, 303-371.
- Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique : mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, Pédagogies en développement, deuxième édition.
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S., & Mathieu, C. (2007). « *Insert'prof* » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Synthèse de recherche, Bruxelles : ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- Beckers, J., Jaspar, S., & Voos, M.-C. (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. *Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE*.
- Benamouzig, D., & Pierru, F. (2011). Le professionnel et le « système » : l'intégration institutionnelle du monde médical. *Sociologie du Travail*, 53, 327-333.
- Benguigui, G. (1967). La professionnalisation des cadres en industrie. *Sociologie du travail*, 2, 134-143.
- Benguigui, G., & Monjardet, D. (1968). Profession ou corporation : le cas d'une association d'ingénieurs. *Sociologie du travail*, 3, 275-290.
- Berger, J. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 196(3), 129-154.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F., & Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'Etat : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du Travail*, 53(3), 293-348.
- Bidwell, C. E. (1965). The School as a Formal Organization. In J. G. March (éd.), *The Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.

- Bissière, S., & Pouget, J. (2007). Les carrières dans la fonction publique d'Etat. Premiers éléments de caractérisation. Les carrières salariales dans la fonction publique d'Etat.
- Blaise, P. (1998). Une constellation d'acteurs. In D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques, 471-477.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Malakoff : Armand Colin.
- Blaya, C., & Baudrit, A. (2006). Mentorat des enseignants en début de carrière : entre nécessité et faisabilité. *Formation de formateurs d'adultes*, 53, 109-122.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390-411.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Boudon, R. (1992). *Traité de sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (2009). *La rationalité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil, Collection libre examen.
- Bourdieu, P., & Lutz, R. (1995). Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, 108-122.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaine. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.

- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Boussard, V. (2016). Des écologies enchevêtrées : observation croisée des trajectoires institutionnelles et individuelles d'une profession. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'École de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(2), 223-237.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck, 85-56.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Brown, P., & Lauder, H. (1992). Education, Economy and Society: An Introduction to a New Agenda. In P. Brown & H. Lauder, *Education for Economic Survival: From Fordism to Postfordism?* London: Routledge.
- Bucher, R., & Strauss, A. (1992). La dynamique des professions. In A. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Caire, G. (1993). David Marsden : limites sociales des nouvelles théories, 1989. *Sociologie du Travail*, 35(2), 215-218.
- Calvo Gil, R., Ferrara, M., & Friant, N. (2017). La ségrégation scolaire en Belgique francophone : que disent les acteurs du système éducatif des mesures visant à la réduire ? *Journal of Interdisciplinary Methodologies and Issues in Science*, 3, 1-22.
- Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.
- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Carton, L. (1991). L'école en perspective historique, contribution à la prospective. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité 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*, 34(1), 193-212.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamumera, S. Martineau & C. Gervais (dirs), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses universitaires de Laval, 87-103.
- Cattonar, B. (2011). Références transnationales et conception nationale des politiques. Le cas de la réforme de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique. *Recherche et Formation*, 65, 17-30.
- Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnels et identitaires. *Chweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(3), 515-532.
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes : le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Education et Sociétés*, 43, 25-39.
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2020). L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 121.
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*, 6, 21-42.
- Cefaï, D. (2016). Andrew Abbott : un certain héritage de Chicago. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(1), 2016, 54-72.
- Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation (CPCP) (2012). Les réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Collection « Au Quotidien »*.

- Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation (CPCP) (2013). Les organisations syndicales en Belgique. *Collection « Au Quotidien »*.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chapman D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34(5), 43-49.
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14(1), 86-114.
- Chapoulie, J.-M. (1987). Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne. Paris : Maison de Sciences de l'Homme.
- Charlier, J.-E. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation : la douce violence de la Méthode ouverte de coordination et de ses équivalents. *Education et Sociétés*, 12.
- Charlier, J.-E., & Molitor, M. (2015). Les dynamiques de fusion dans l'enseignement supérieur francophone de 1999 à 2009. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2268.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des Sciences de l'Education*, 25(3), 497-514.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington: Brookings Institution.
- Claeys, P.-H. (1997). Le système des piliers. In P. Delwit, & J.-M. De Waele (dirs), *Les partis politiques en Belgique*. Bruxelles : Institut de sociologie ULB, 265-272.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L., & Diaz, R. A. (2004). Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management*, 23, 251-271.
- Collectif (sous la direction de A. Franssen et L. Van Campenhout) (2012). *Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
- Combessie, J.C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.

- Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (CCFEE) (2009). L'enseignement francophone en Région de Bruxelles-Capitale.
- Commission européenne (Direction Générale pour l'Éducation et la Culture) (2004). Mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 », Groupe de travail B « Compétences clés ». Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen de référence, Bruxelles.
- Commission européenne (2008). *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)*.
- Commission Scientifique d'Étude de la Formation des Enseignants (présidée par Gilbert De Landsheere) (1990). *Rapport au Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française*.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) (2009). *La formation des enseignants et leur entrée dans le métier. A partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents*. Dossier d'instruction conclu à la Chambre de l'enseignement du 20 mars 2009 et présenté au Conseil du 27 mars.
- Conseil de l'Union européenne (2001). *Rapport du Conseil « Education » au Conseil européen sur « Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation »*. Bruxelles.
- Corcuff, P. (1996). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan Universités.
- Coulangue, L. (2010). *Étude des pratiques enseignantes et de différenciations dans les apprentissages mathématiques scolaires à l'école primaire*. Congrès International de Didactique.
- Coulon, A. (2012). *L'École de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Couppié, T., & Mansuy, M. (2001). *Construction et usage des catégories d'analyse. L'insertion professionnelle des jeunes : éléments de comparaison européenne*. 8^{ème} journée d'étude CEREQ-Lasmas-Idl, Marseille.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- De Commer, B. (2006). Le statut du personnel de l'enseignement libre subventionné. *Courrier hebdomadaire du CRISP, 1927-1928*.
- De Coster, M., & Pichault, F. (1998). *Traité de sociologie du travail*. 2^{ème} Edition, Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Ecoles*. Thèse de doctorat en sciences de psychologiques et de l'éducation, Université de Mons.
- De Stercke, J., & Goyette, N. (2016). Plaidoyer, pour le bonheur. *Éduquer, 119*, 14-16.
- De Stercke, J., Renson, J.-M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J.-B., Leemans, M., Maréchal, C. Radermaecker, G., & Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*, Rapport final de recherche. Bruxelles : ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- De Terssac, G. (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud : Débats et prolongements*. Paris : La Découverte.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). Le Climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Defosse, P., Dufays, J.-M., & Goldberg, M. (2005). *Dictionnaire historique de la laïcité en Belgique*. Bruxelles : Fondation rationaliste, Editions Luc Pire.
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 8*, 77-98.
- Delgrange, X. (2007). La neutralité de l'enseignement en Communauté française. *Administration publique, 2007(2)*, 119-160.

- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (eds), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 92.
- Delvaux, B., & Joseph, M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles*. Louvain : Cericis-UCL.
- Delvaux, B., & Maroy, C. (2009). Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone. *Ethique publique*, 11(1), 1-18.
- Delvaux, B., & van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 5-8.
- Delwit, P., & De Waele, J.-M. (dirs) (1996). *Les partis politiques en Belgique*. Bruxelles : Institut de sociologie ULB.
- Demailly, L. (1991). *Le collège. Crise, mythes et métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien social et politiques*, 40, 17-24.
- Demailly, L. (2008). *Politique de la relation : approche sociologique des métiers et des activités professionnelles*. Villeneuve-D'Ascq : Presses du Septentrion.
- Demazière, D. (2008). L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation Emploi*, 101, 41-54.
- Demazière, D. (2009). Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation. *Formation emploi*, 108, 83-90.
- Demazière, D. (2018). Parcours professionnel : trois perspectives sur les parcours professionnels. In D. Mercure & M. Vultur (dirs), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 165-179.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (dirs) (2009). *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La découverte.

- Demazière, D., & Jouvenet, M. (2016). Introduction : la réception de la sociologie d'Andrew Abbott en France et aux Etats-Unis. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(2), 12-23.
- Demazière, D., Lessard, C., & Morissette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Education et Sociétés*, 32, 5-20.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Measuring and comparing the equity of education systems in Europe. In N. Soguel & P. Jaccard (eds), *Governance and performance of education systems*. Dordrecht: Springer.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., & Matoul, A. (eds) (2005). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Demeuse M., & Derobertmeasure A. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente... ou trop rapide ? In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (eds), *Comment changent les formations d'enseignants ?* 61-82.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Duroisin, N. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Belgique ou « Le pays où l'on n'arrive jamais ». *La Revue Nouvelle*, 7, 17-26.
- Depaepe, M. (2013). La masterisation de la formation des instituteurs : une occasion pour repenser la perspective historique. *Le langage et l'homme. Revue didactique du français*, XLVIII, 1125-135.
- Depaepe, M., De Vroede, M., Minten, L., & Simon, F. (1998a). L'enseignement primaire. In D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques, 111-191.
- Depaepe, M., De Vroede, M., Minten, L., & Simon, F. (1998b). L'enseignement maternel. In D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques, 192-220.

- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval, Collection Méthodes en sciences humaines.
- Derber, C. (1983). Managing professionals: ideological proletarianization and post-industrial labor. *Theory and Society*, 12, 309-34.
- Derouet, J.-L. (1988). La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe. *Education Permanente*, 96, 61-71.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Desagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Séminaire sur la Représentation. Montréal : Université Laval/Université du Québec à Montréal.
- Desmarez, P. (1986). *La sociologie industrielle aux Etats-Unis*. Paris : Armand Colin.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217.
- Devos, C., & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, 229-247.
- Doeringer, P., & Piore, M. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington: Health Lexington Books.
- Doray, P., Collin, J., & Aubin-Horth, S. (2004). L'Etat et l'émergence des « groups professionnels ». *The Canadian Journal of Sociology*, 29(1), 83-110.

- Draelants, H. (2006). *Politiques d'éducation et changement institutionnel : le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation : l'identité des établissements en contexte de marché*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 177-181.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, 179-192.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, 7, 23-36.
- Dubar, C. (2003). Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif. In P.-M. Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies : modèles théoriques, catégorisation, évolutions*. Actes du Colloque de la Société Française de Sociologie tenu à Paris en octobre 1999, Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin, Collection U.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Seuil.
- Dulude, E., & Dupriez, V. (2014). Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats : perspectives internationales. Présentation du dossier. *Education comparée*, 12, 7-20.

- Dumay, X. (2014). Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles: éléments d'analyse à partir des bases de données administratives. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 95.
- Dumay, X., & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729.
- Dumay, X., & Maroy, C. (2014). Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 186, 47-58.
- Dumont H. (1999). La pilarisation dans la société multiculturelle belge. *La Revue Nouvelle*, 3, 46-75.
- Dupriez, V. (1999). La liberté pédagogique comme condition de la concurrence. In H. Dumont & M. Collin (dirs), *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement. Approche interdisciplinaire*, FUSL Bruxelles.
- Dupriez, V., & Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants : entre professionnalisation et accountability. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (eds), *L'accompagnement des pratiques professionnelles : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain, Première édition, 249-261.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: why do they leave. *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? *Revue Française de Pédagogie*, 176, 83-100.
- Dupriez, V., & Maroy, C. (1998). Liberté d'enseignement, sens et concurrence. *La Revue Nouvelle*, 10, 152-164.
- Dupriez, V., & Maroy, C. (1999). Politiques scolaires et coordination de l'action. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 4.

- Dupriez, V., & Maroy, C. (2003). Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, 18(4), 375-392.
- Dupriez, V., & Mons, N. (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Education comparée*, 5(1), 7-15.
- Dupriez, V., & Zachary, M.-D. (1998). *Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement*. Bruxelles : Centre de recherche et d'information socio-politiques, 1611-1612.
- Dupuy, J.-P., Eymard-Duvernay, F., Favereau, O., Orléan, A., Salais, R., & Thévenot, L. (1989). Introduction. *Revue Economique*, 40(2), 141-145.
- Duran, P., & Thoenig, J.-C. (1996). L'Etat et la gestion publique territoriale. *Revue Française de Sciences Politiques*, 46(4), 580-623.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Alcan.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Alcan.
- Dutercq, Y., & Maroy, C. (dir.) (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Eide, E., Goldhaber, D., & Brewer, D. (2004). The teacher labor market and teacher quality. *Oxford review of economic policy*, 20(2), 230-244.
- El Berhoumi, M. (2016). Le Pacte scolaire : la politique compromise ? *La Revue Nouvelle*, 1, 45-51.
- Eurydice (2004). *La profession enseignante en Europe : Profil, Métier, enjeux*. Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.
- Eurydice (2008). *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*.
- Eurydice (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe*.
- Eurydice (2013). *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissements en Europe*.
- Eurydice (2015). *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques*.
- Eurydice (2018a). *Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien*.

- Eurydice (2018b). *Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissements en Europe. 2016-2017. Faits et chiffres.*
- Eurydice (2020). *Regards sur l'éducation 2020. Les indicateurs de l'OCDE.*
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2006). Short note: the sociology of professional groups: new directions. *Current Sociology*, 54(1), 133-143.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenge and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Eymard-Duvernay, F. (dir.) (2006). *L'économie des conventions : méthodes et résultats.* Tomes 1 et 2, Paris : La découverte.
- Eymard-Duvernay, F. (2008). Justesse et justice dans les recrutements. *Formation et Emploi*, 101, 55-69.
- Eymard-Duvernay, F., & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter : le jugement des compétences sur le marché du travail.* Paris : Métailié.
- Falch, T., & Strom, B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors. *Economics of Education Review*, 24, 611-631.
- Favereau, O. (1989). Marchés internes, marchés externes. *Revue Economique*, 40(2), 273-328.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FEseC) (2007). *Titres de pénurie (titre B, Articles 6§4, Article 30).*
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher need to learn? *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction.* National partnership on excellence and accountability in teaching, Office of educational research and improvement, Washington DC.
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses.* Bruxelles : De Boeck, 53-76.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferlie, E. (1997). Les cliniciens et la nouvelle gestion publique : adaptation plutôt que déprofessionnalisation radicale. *Rupture, Revue transdisciplinaire en santé*, 4(2), 237-251.
- Flexner, A. (2001). Is social work a profession? *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165.
- François, P. (2008). *Sociologie des marchés*. Paris : Armand Colin, Collection U.
- Freidson, E. (1983). The theory of professions: state of the art. In R. Dingwall & P. Lewis (eds), *The sociology of professions*. London: MacMillan, 19-36.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers: a study of the institution of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic on the practice of knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Frétiigné, C. (1997). Eymard-Duvernay François, Marchal Emmanuelle, Le jugement des compétences sur le marché du travail. Façons de recruter. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 833-835.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir de la règle : dynamique de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes : spécialisation et loisirs*. Paris : Gallimard.
- Friedmann, G., & Naville, P. (1962). *Traité de sociologie du travail*. Paris : Armand Colin.
- Fuller, E. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, E. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Éd.), *Teacher education*. Chicago (IL): University of Chicago Press, 25-52.

- Fulton, L. (2013). *La représentation des travailleurs en Europe*. Labour Research Department et ETUI. Réalisé avec l'aide du Réseau SEEurope.
- Gadrey, J. (1992). *L'économie des services*. Paris : La Découverte.
- Gambier, D., & Vernières, M. (1985). *Le marché du travail*. Paris : Economica, 2^{ème} édition.
- Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*, 10, 95-112.
- Garant, M., & Letor, C. (2014). Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation, Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice-Hall.
- Garlet, H., & Razafindranaly, J. (2014). *Livre blanc sur les conditions de travail des fonctionnaires et des agents publics*. Paris : Fédération Générale Autonome des Fonctionnaires.
- Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les sciences de l'éducation*, 43, 101-119.
- Gautié, J. (2003). Marchés du travail et protection sociale : quelles voies pour l'après-fordisme ? *Esprit*, 78-115.
- Gautié, J. (2004). Les marchés internes du travail, l'emploi et les salaires. *Revue Française d'Economie*, 18(4), 33-62.
- Gazier, B. (2003). *Tous sublimes : pour un nouveau plein emploi*. Paris : Flammarion.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625.
- Genot, P. (2018). Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants. *Conférence TALIS du 21 novembre 2018 au ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles*.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111(2), 1217.
- Ghuysen, X. (2013). *Memento de l'enseignement 2013-2014*. Waterloo : Kluwer.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gilbert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFé*, 124, 1-40.
- Giret, J.-F., Lopez, A., & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.
- Godfroid, T. (2012). *Préparer et conduire un entretien semi-directif*. Séminaire présenté à l'Université de Lorraine (CRULH).
- Goffman, E. (1968). *Asile : études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : la présentation de soi, Paris : Minit.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Éd.), *Handbook of research on teacher education*. New York, NY : Macmillan, 548-594.
- Gold, Y. (1999). Beginning teacher support. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton, *Handbook of research in teacher education*. (2nd ed.), New York: Macmillan, 548-594.
- Gomez, P.-Y. (1997). Information et conventions : le cadre du modèle général. *Revue Française de Gestion*, 112, 64-77.
- Goode, W. J. (1957). Community within a community: the profession. *American Sociological Review*, 22(2), 194-200.
- Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2004). *Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2004-2009*.
- Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2009). *Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2009-2014*.
- Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2014-2019*.
- Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). *Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2019-2024*.
- Granovetter, M. (1974). *Getting a job: a study of contacts and careers*. Chicago: University of Chicago Press.

- Granovetter, M. (2000). *Le marché autrement : les réseaux dans l'économie*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Grootaers, D. (dir.) (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles, Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques.
- Grootaers, D. (2005). Les mutations de l'égalité des chances à l'école. *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1893, 4-43.
- Grossein, J.-P. (2005). De l'interprétation de quelques concepts wébériens. *Revue Française de Sociologie*, 46(4), 685-721.
- Grossetti, M. (2016). Sur l'émergence des collectifs. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*, Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(2), 46-62.
- Groupe central (2017). Pacte pour un Enseignement d'excellence : avis N°3, Synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte.
- GT4O formation initiale (2014). *Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
- GT4O formation initiale (2016). *Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Guignon, S. (2012). *La revendication d'un territoire de pratiques par les coachs en gestion. Une approche interactionniste pour rendre compte de l'émergence d'un groupe professionnel*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Laval.
- Hafferty, F W. (1988). Theories of the crossroads: a discussion of evolving views on medicine as profession. *The Milbank Quarterly*, 66(2), 202-225.
- Hanlon, G. (2004). Institutional forms and organizational structures: homology, trust and reputational capital in professional service firms. *Organization*, 11(2), 187-210.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Harrison, B. (1972). *Education, training and the urban ghetto*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hazette, P., & Demotte, R. (2002). *Plan d'action en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants*.
- Hénaut, L. (2016). A l'origine de la dynamique des professions : interdépendance ou interactions ? In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, collection « En temps et lieux », 60(2), 195-209.
- Hollingsworth, J. R., & Boyer, R. (1997). *Contemporary capitalism. The embeddedness of institutions*. Cambridge: University Press.
- Holloway, J. H. (2002). The benefits of mentoring. *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 58(8), 85-86.
- Holtom, B. C., Mitchell T. R., Lee T. W., & Eberly, M. B. (2008). Turnover and retention research: A glance at the past, a closer review of the present, and a venture into the future. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 231-274.
- Hong, E.L. (2009). Teacher tradeoffs: Disentangling teachers' preferences for working conditions and student demographics. *American Educational Research Journal*, 46(3), 690-717.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 86(1), 5-16.
- Huberman, M. (1993a). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 77-85.
- Huberman, M. (1993b), *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, A. M. (1995). Professional Careers and Professional Development. In T. R. Guskey & A. M. Huberman (Éd.), *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 183-224.
- Hughes, E. (1952). The sociological study of work: an educational foreword. *American Journal of Sociology*, 57(5), 423-426.

- Hughes, E. (1958). *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Hughes, E. (1996). *Le Regard sociologique : Essais choisis*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- utmacher, W. (2007). Vers une intégration des politiques éducatives en Europe. In J.-L. Derouet & R. Normand (dirs), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover, teacher shortages and the organization of schools. University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll R. M. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31.
- Ingersoll, R. M., & May H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 464-485.
- Institut Bruxellois de Statistiques et d'Analyse (IBSA) (2010). Projection de la population scolaire bruxelloise à l'horizon 2025. *Les Cahiers de l'IBSA*, 7.
- Internationale de l'Education (1998). *Actes du deuxième congrès mondial de l'Internationale de l'Education réuni à Washington D.C. (Etats-Unis) du 25 au 29 juillet 1998*.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne : Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Janssens, R., Carlier, D., & Van de Craen, P. (2009). Etats généraux de Bruxelles : l'enseignement à Bruxelles. *Brussels Studies*, Note de synthèse 5.
- Javeau, C. (2003). *Petit manuel d'épistémologie des sciences du social*. Bruxelles : La Lettre volée, Essais.
- Jelen, N., & Nuytens, W. (2010). Le début de carrière comme épreuve : le cas d'enseignants d'éducation physique et sportive et de leurs conditions d'affectation. *Spirale – Revue de Recherche en Education*, 45, 23-38.

- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why? A review of the literature on teacher retention*. Washington, DC: NRTA.
- Kamanzi, P., Lessard, C., & Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education*, 42(4), 1121-1153.
- Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.
- Karpik, L. (2009). Eléments d'économie des singularités. In P. Steiner & F. Vatin, *Traité de sociologie économique*, Paris : Presses Universitaires de France, 163-206.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants ? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal : CRIFPE.
- Kerr, C. (1954). The balkanisation of labor markets. In E. W. Bakke (dir.), *Labor mobility and economic opportunity*, Cambridge: Technology Press of MIT, 92-110.
- Keirse, D., & Bates, M. M. (1984). *Please understand me. Character & temperament types*. Prometheus Nemesis.
- Kirby, S. N., Berends, M., & Naftel, S. (1999). Supply and demand of minority teachers in Texas: problems and prospects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), 47-66.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443-452.
- Kyle, D. W., Moore, G. H., & Sanders, J. L. (1999). The role of the mentor teacher: insights, challenges and implications. *Peabody Journal of Education*, 74(3&4), 109-122.
- Lacaze, D., & Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze & K. Mignonac (dirs), *Comportement organisationnel. Volume 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, Louvain-La-Neuve : De Boeck, 273-302.

- Lafontaine, D. (2015). Analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs, politiques éducatives. Eléments essentiels du système et des politiques éducatives en Fédération Wallonie-Bruxelles. Syllabus rédigé dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieure, ULg.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique. Une approche comparative. *Education comparée*, 6, 69-90.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (dir.) (2004). *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La Découverte.
- Lamanthe, A. (2005). Les transformations du marché du travail : un éclairage à partir de l'analyse des décalages entre offre et demande dans un système productif localisé. *Sociologie du Travail*, 47, 37-56.
- Lancaster, K. (1966). A new approach to consumer theory. *The Journal of Political Economy*, 74(2), 1966, 132-157.
- Lanéelle, X., & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 469-494.
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris : Presses Universitaires de France.
- Langlois, L., & Lapointe, C. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Chenelière Education.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62.
- Lapointe, C., Les libertés et les contraintes dans l'expérience de professeurs d'université : une analyse critique féministe de la culture organisationnelle. *Education et Emancipation*, 11(1), 133-154.
- Launov, A. (2004). An alternative approach to testing dual labour market theory. *IZA discussion paper*, 1289.
- Le Bianic, T. (2003). Reviewed work(s). Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge by Eliot Freidson. *Sociologie du Travail*, 45(3), 424-427.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Le Bianic, T. (2011). Les bureaucraties professionnelles face à la nouvelle gestion publique : déclin ou nouveau souffle ? *Sociologie du Travail*, 53, 305-313.
- Le Corre, S. (2001). *Transformation des marchés du travail et perspectives d'analyse. Réflexions à partir du cas de la grande distribution alimentaire*. Actes des VIIIèmes journées de sociologie du travail, Aix-en-Provence, 139-147.
- Leduc, K., & Genevois, A.-S. (2012). *Segmentation du marché du travail : le cas Luxembourgeois*. CEPS Instead.
- Léger, A. (1980). *Situation et position sociale des professeurs en France*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université René Descartes.
- Léger, A. (1981). Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue Française de Sociologie*, 22, 549-574.
- Léger, A. (1983). *Les enseignants du secondaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lentzen, E., & Mabilie, X. (1995). Rythmes et changements dans la politique belge. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1500.
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et Sociétés*, 23, 59-77.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke : CRP.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui : évolution, perspectives et enjeux. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Leurs, M., & Friant, N. (2016). Etude d'un espace local en Belgique francophone : compétition et logique d'action. *Education comparée, Nouvelle série*, 67-89.
- Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente (2013). *Les décrets inscription : construire de la mixité dans un contexte de libre-choix*.
- Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente (2014). *Le métier d'enseignant : toute une histoire*.

- Lijphart, A. (1969). Consociational Democracy. *World Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 21(2), 207-224.
- Lijphart, A. (1979). Consociation and Federation: Conceptual and Empirical Links. *Canadian Journal of Political Science*, 12(3), 499-515.
- Lindbeck, A., & Snower, D. J. (1986). Wage setting, unemployment and insider-outsider relations. *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 76, 235-239.
- Lindbeck, A., & Snower, D. J. (2001). Insiders versus outsiders. *Journal of Economic Perspectives*, 15(1), 165-188.
- Lindbeck, A., & Snower, D. J. (2001). The insider-outsider theory: a survey. *IZA Discussion Paper*, 534.
- Liu, E., & Johnson, S. M. (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 2006, 324-360.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover enseignant. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.
- Luekens, M. T., Lyter, D. M., & Fox, E. E. (2004). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey 2000-01* (NCES 2004-301). United States, Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Luhmann, N. (2010). *Systèmes sociaux : esquisse d'une théorie générale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lupton, S. (2002). *Incertitude sur la qualité et économie des biens controversés. Le marché d'épandage des boues de stations d'épuration urbaines*. Thèse de doctorat en économie et finances, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Mabille, X. (2000). *Histoire politique de la Belgique. Facteurs et acteurs de changement*. Bruxelles : Editions du CRISP, 4^e édition.
- Malet, R. (2011). Un analyseur des formes de redéfinition stratégiques de l'Etat. Les politiques d'imputabilité en direction des enseignants en Angleterre et aux Etats-Unis. *Education comparée*, 5, 35-60.
- Malige, R. (2012). *Le recrutement des personnels enseignants et l'évolution du métier de gestionnaire de concours : approche socio-organisationnelle et étude de cas*. Louvain-La-Neuve : EME Editions.
- Mangez, C. (2011). *Evaluer et piloter l'enseignement : analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain.
- Mangez, E. (2008). *Knowledge use and circulation in a consociative democracy*. In B. Delvaux, B. C. Mangez, E. Mangez & C. Maroy, *The social and cognitive mapping: the sector of education in Belgium*. Rapport de recherche, UCL, 31-43.
- Marcourt, J.-C. (2011). Note au gouvernement de la Communauté française concernant le paysage de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Marcourt, J.-C. (2013). Note d'orientation concernant la formation initiale des enseignants.
- Margolis, J. (2008). What Will Keep Today's Teachers Teaching? Looking for a Hook as a New Career Cycle Emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160-194.
- Maroy, C. (1997). Construction de la régulation et place de l'évaluation : quelques tendances en Belgique francophone. *Revue de l'Institut de Sociologie ULB*, 1(4), parution en 2000, 63-84.
- Maroy C. (2002). Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 30, 41-50.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Maroy, C. (2008a). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. (2008b). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique. *Recherche et Formation*, 57, 23-38.
- Maroy, C. (2011). Accountability et confiance dans l'institution scolaire. *Education comparée*, 5, 127-154.
- Maroy, C. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants ? *Revue Suisse des Sciences l'Education*, 34(1), 57-70.
- Maroy, C. (2018). Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002a). Pénurie et malaise enseignant. *La Revue Nouvelle*, 115(12), 44-62.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002b). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier du GIRSEF*, 18.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Maroy C., & Mangez, E. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts. *In G.*
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée*, 11, 31-58.
- Maroy, C., & van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du Travail*, 49(4), 464-478.
- Marsden, D. (1989). *Marchés du travail : limites sociales des nouvelles théories*. Paris : Economica.
- Marsden, D. (2007). Labour market segmentation in Britain: the decline of occupational labour markets and the spread of « entry tournaments ». *Economie et sociétés*, 28, 965-998.

- Martineau, S., & Bergevin, G. (2007). *Résumé des questionnaires sur l'expérience d'un programme d'insertion professionnelle (mentors/mentorés/2006-2007)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S., & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-57.
- Martuccelli, D. (2004). Sociologie et posture critique. In B. Lahire (dir.) *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La Découverte, 137-154.
- Maruani, M., & Reynaud, E. (2004). *Sociologie de l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Maurice, M., Monteil, M., Guillon, R., & Gaulon, J. (1967). *Les cadres et l'entreprise. Etude sociologique des rapports entre profession et organisation parmi les cadres, les techniciens et les ingénieurs de l'industrie aéronautique*. Université de Paris, Institut des sciences sociales du travail.
- McClelland, C. E. (1990). Escape from freedom? Reflexion on German professionalization 1870-1933. In R. Torstendahl & M. Burrage (eds), *The formation of professions: knowledge, State and strategy*. London: Sage, 97-113.
- Mériaux, O. (2009). Les parcours professionnels : définition, cadre et perspectives. *Education permanente*, Paris : Documentation française, 4(181), 11-21.
- Merton, R. (1965). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon, Deuxième édition.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). Personnels de l'enseignement 2013-2014.

- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2015a). *Les indicateurs de l'enseignement 2015*. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 10^e édition.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2015b). *Parcours professionnels des enseignants du secondaire en début de carrière*. Synergies statistiques. Fédération Wallonie-Bruxelles – Wallonie.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). *Les indicateurs de l'enseignement 2016*. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 11^e édition.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). *Les indicateurs de l'enseignement 2019*. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 14^e édition.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Editions d'organisation.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Éd.), *A Better Beginning : Supporting and Mentoring New Teachers*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 19-23.
- Moisset, J.-J., Plante, J., & Toussaint, P. (2018). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Deuxième édition, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mons, N., & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Recherche et Formation*, 65, 45-60.
- Monseur, C., & Crahay, M. (2009). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 55-65.
- Morel, S. (2016). Au(x) coeur(s) des professions : penser le rapport des professions à l'hétéronomie avec Abbott et Bourdieu. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(1), 239-253.
- Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Singapore: Asia Pacific Economic Cooperation Secretariat.

- Moysan-Louazel, A. (2008). Fermeture du marché du travail et émergence d'un micromarché professionnel : illustration à partir de la création d'une licence professionnelle. XVèmes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille.
- Moysan-Louazel, A., & Podevin G. (2008). Une nouvelle dynamique des marchés du travail réglementés, à l'aune de trois professions. *Formation Emploi*, 102, 5-19.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Sciences Politiques*, 50(2), 189-207.
- Mukamurera, J., (1999). Les trajectoires d'insertion des jeunes profs au Québec. *Vie Pédagogique*, 111, 1999.
- Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée lors de la 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti (dirs), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales*. Bejune : HEP, 17-39.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Ndoreraho, J.P., & Bouthiette, M. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education et Formation*, e-299, 13-35.
- Musselin, C. (2003). Marchés du travail internes versus marchés du travail externes. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 15, 9-26.
- Musselin, C. (2005). *Le marché du travail des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal.

- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dirs), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck, 139-160.
- Newton, R. M., & Witherspoon, N. (2007). Recruiting teachers, principals and superintendents: a job choice theory perspective. *AASA Journal of Scholarship and practice*, 2(4), 37-41.
- Nicaise, J., Bodson, X., & Naif, N. (2011). Etat de la question : état des lieux et perspectives pour la formation initiale des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Institut Emile Vandervelde.
- Nicourd, S. (dir.) (2009). *Le travail militant*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Noordegraaf, M. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism: present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration and Society*, 39(6), 761-785.
- Not, L. (1991). *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat.
- Novoa, A. (1987). Le processus de professionnalisation de l'activité enseignante. In R. Bourdoncle & M. Montane (eds), *The professionalization of teachers in Europe and North America*. London: Pergamon.
- Ollion, E. (2016). Andrew Abbott dans la sociologie états-unienne. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(1), 73-88.
- Ollivier, C. (2012). Division du travail et concurrences sur le marché de l'architecture d'intérieur. Propositions pour une analyse des formes des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, 53, 225-258.
- Ollivier, C. (2016). Niveaux de concurrence et ressorts de la mobilisation : relire les luttes de juridiction. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(2), 179-193.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) (2001). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) (2014). *Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE*.
- Orléan, A. (dir.) (2004). *Analyse économique des conventions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Palier, B., & Surel, Y. (2005). Les "trois I" et l'analyse de l'État en action. *Revue Française de Sciences Politiques*, 1, 7-32.
- Paquay, L. (2005). Quelle formation des enseignants en Belgique francophone ? *Formation et Profession, Chronique internationale*, 28-34.
- Paradeise, C. (1984). La marine marchande française : un marché du travail fermé ? *Revue Française de Sociologie*, 25, 352-375.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et Sociétés*, 20(2), 9-21.
- Paradeise, C. (2011). La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique : le cas français. *Sociologie du Travail*, 53, 313-321.
- Parker, M., & Dent, M. (1996). Managers, doctors, and culture: changing an English health district. *Administration and Society*, 28(3), 335-361.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London: Tavistock.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457-467.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York : The Free Press.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & Formation*, 62(3), 91-108.
- Périer, P. (2003). Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. *Les dossiers d'éducation et formations*, 145.
- Périer, P., & Guibert, P. (dirs) (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Pérol, J.-M. (2016). De la différenciation pédagogique à l'accompagnement personnalisé. *Administration & Education*, 150(2), 133-139.
- Peyrache, M.-H. (1999). Recherche de cohérence dans la conception et la mise en œuvre de plans de formation d'enseignants débutants : études de cas. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck, 161-186.
- Piore, M. (1972). Note for a theory of labor market stratification. *Massachusetts Institute of Technology Department of Economics Working Paper Series*, 95.
- Piore, M. (1978). Dualism in the labor market: a response to uncertainty and flux case of France. *Revue Economique*, 29(1), 26-48.
- Portelance, L., & Martineau, S. (2007). *La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants*. Actualité de la Recherche en Education et en Formation.
- Pruvost, G. (2016). Quand l'arène des proches s'invite à la table du système des professions : coopération et coalitions hybrides en écoconstruction. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(1), 255-269.
- Quartz, K.H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K.L., & Olsen, B. (2008). Careers in Motion: A Longitudinal Retention Study of Role Changing Among Early-Career Urban Educators. *Teachers College Record*, 110(1), 218-250.
- Rabier, C. (2013). Le système des professions, entre sociologie et histoire : retour sur une recherche. Téléchargé sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00790494>.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ? Paris : Bayard, 2004.
- Reich, M., Gordon, D. M., & Edwards, R. C. (1973). Dual labor markets: a theory of labor market segmentation. *American Economic Review*, 62(2), 359-365.

- Renahy, E., Benach, J., & Muntaner, C. (2015). Le rôle des conditions d'emploi et de travail dans la production d'inégalités sociales de santé. In A. Thébaud-Mony, P. Davezies, L. Vogel & S. Volkoff, *Les risques du travail : pour ne pas perdre sa vie à la gagner*. Paris : La Découverte, 96-105.
- Rey, A. (2018). *Dictionnaire Le Robert micro*.
- Reynaud, E., & Reynaud, J.-D. (1996). La régulation des marchés internes du travail. *Revue Française de Sociologie*, 37(3), 337-368.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : Régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 5-18.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Reynaud, J.-D. (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris : La Découverte.
- Riopel, M. C (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Ste Foy : Les presses de l'Université de Laval.
- Robert, A. D., & Tyssens, J. (2007). Comparer deux grèves prolongées d'enseignants : Belgique francophone, 1996, France, 2003. *Education et Sociétés*, 20, 61-73.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale : repenser l'Etat providence*. Paris : Seuil.
- Rosanvallon, P. (2015). *La crise de l'Etat providence*. Paris : Points.
- Rosier, S. (1997). F. Eymard-Duvernay et E. Marchal, Façons de recruter. *Politix*, 10(39), 182-187.
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: the role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 6(2), 149-161.
- Sacks, M. (1983). Removing the blinkers? A critique of recent contributions in the sociology of professions. *The Sociological Review*, 31(1), 1-21.

- Saint-Martin, A. (2016). L'ontologie sociale d'Andrew Abbott. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'École de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(2), 64-78.
- Sarfati Larson, M. (1977). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Los Angeles: University of California Press.
- Scott, N. H. (1999). *Supporting new teachers: A report on the 1998–99 beginning teacher induction program in New Brunswick*.
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) (2010). *Organisation du système éducatif de la Flandre*. Extraits traduits du rapport Eurybase « Organisation of the education system in the Flemish Community of Belgium – 2008/09 ».
- Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Sinardet, D. (2011). Le fédéralisme consociatif belge : vecteur d'instabilité ? *Pouvoirs*, 136, 21-35.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. United States: Jossey-Bass.
- Steiner, P., & Vatin, F. (2009). *Traité de sociologie économique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Strauss, A. (1985). *The social organization of medical work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Strauss, A. (1992). *Miroirs et marques*. Paris : Métailié.
- Sugden, R. (1986). *The economics of rights, co-operation and welfare*. New York: Blackwell.
- Suleman, F. (2003). *La production et la valorisation des compétences sur le marché du travail : des approches néoclassiques à l'économie des conventions*. Thèse de doctorat en économie, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Portugal) et l'Université de Bourgogne (France).
- Sylvestre, J.-J. (1989). Préface. In D. Marsden, *Marchés du travail : limites sociales des nouvelles théories*. Paris : Economica.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La Documentation française.
- Tanguy L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue. *Formation emploi*, 101, 23-40.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (dirs) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69.
- Taskin, L., & Gomez P-Y. (2015). Articuler la théorie de la régulation sociale et l'approche conventionnaliste en gestion pour comprendre l'échec d'un projet de changement organisationnel ? Illustration par la mise en place du télétravail dans deux administrations publiques belges. *@GRH*, 14, 99-128.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217–230.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.
- Theobald, N. D. (1990). An examination of the influence of personal, professional, and school district characteristics on public school teacher retention. *Economics of Education Review*, 9(3), 241–250.
- Tripier, P. (1991). *Du travail à l'emploi : paradigmes, idéologies et interactions*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Troupin, S. (2016). Aux frontières des écologies professionnelle et politique. In D. Demazière & M. Jouvenet (eds), *Andrew Abbott et l'héritage de l'Ecole de Chicago*. Paris : Editions de l'EHESS, Collection « En temps et lieux », 60(2), 210-222.

- Tutak, A., Demeuse, M., & Artus, F. (2015). Devenir directeur en Belgique francophone : quels obstacles à un leadership efficace ? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier, *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, 103-120.
- Tyssens, J. (1998). L'enseignement moyen jusqu'au Pacte scolaire : structuration, expansion, conflits. In D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques, 221-254.
- Valette, A. (2007). *Le renouvellement de la segmentation des marchés du travail français et britannique ? Une approche par les salaires et la stabilité d'emploi*. Thèse de doctorat en économie et finances, Université de la Méditerranée – Aix-Marseille II.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van Gehuchten, P.-P. (1999). L'école comme service public : quelle(s) distinction(s) entre les réseaux quant aux statuts des enseignants. In H. Dumont & M. Collin (dirs), *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement : approche interdisciplinaire*. Actes du colloque organisé par le Centre de droit de la culture des Facultés universitaires Saint-Louis le vendredi 25 septembre 1998, Bruxelles : publication des Facultés universitaires Saint-Louis, Travaux et Recherches.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Van Haecht, A. (1997). Pour une sociologie de l'action publique : un nouveau cadre conceptuel pour les politiques d'éducation et de formation en Europe. *Revue de l'Institut de Sociologie ULB, 1-4*, 13-24.
- Van Haecht, A. (1998). L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation. Bruxelles : De Boeck Université, Ouvertures sociologiques.
- Van Haecht, A. (2005). Les rhétoriques éducatives des organisations internationales recontextualisées en Communauté française de Belgique. *Revue de l'Institut de Sociologie ULB, 1-2*, 115-127.
- Van Haecht, A. (2015). L'enseignement rénové, avant, après. *Cahiers bruxellois, 1*, 150-158.

- Van Santbergen, R. (1981). Les enseignements gardien, primaire, moyen et normal (XIXe et XXe siècles). In R. Lejeune & J. Stiennon, *La Wallonie. Le pays et les hommes*. Lettres-arts-culture. Tome 4, 285-302.
- Van Zanten, A. (2002). Educational change and new cleavages between headteachers, teachers and parents: global, national, and local perspectives on the french case. *Journal of Education Policy*, 17(3), 289-304.
- Van Zanten, A., & Grospron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, 124, 224-268.
- Vandenbergh, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflète et perspectives de la vie économique*, 37(1), 65-75.
- Vandenbergh, V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Revue of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vercherand, J. (2013). Les spécificités du marché du travail et leurs conséquences. *Problèmes économiques*, 3, 5-14.
- Verdier, E., & Vultur, M. (2018). Insertion professionnelle : l'actualité et la pertinence du concept d'insertion professionnelle. In D. Mercure & M. Vultur (dirs), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 181-208.
- Vernières, M. (1997). *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*. Paris : Economica.
- Vézinat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. Bilan critique autour des ouvrages de Didier Demazière, Charles Gadéa (2009) et Florent Champy (2009). *Sociologie*, 1, 413-420.
- Vincens, J. (1997). *L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle*. *Formation Emploi*, 60, 21-36.
- Vincens, J. (2001). Définir l'expérience professionnelle. *Travail et Emploi*, 85, 21-34.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2009). Arbeidsmarktrapport. Basisonderwijs en Secundair Onderwijs.

- Voisin, A., & Maroy, C. (2018). La sociologie de l'éducation au croisement de la sociologie de l'action publique : apports des cadres pour une typologie des systèmes d'accountability. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 64, 173-202.
- Von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Segool, N. K., Saeki, E., & Ryan, S. (2016). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492-502.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 4760.
- Voyé, L., Dobbelaere, K., Remy, J., & Billiet, J. (1985). La Belgique et ses dieux. Cabay, *Recherches sociologiques*.
- Vrancken, D. (1998). Profession, marché du travail et expertise. In M. De Coster & F. Pichault (dirs), *Traité de sociologie du travail*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, 1998, 269-295.
- Vultur, M. (2007). Les critères de sélection de la main-d'œuvre et le jugement sur les compétences des candidats à l'embauche au Canada : quelques éléments d'analyse. *Cahier de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 6, 235-254.
- Vultur, M., & Trottier, C. (2010). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes Québécois diplômés de l'école secondaire. In C. Papinot & M. Vultur (dirs), *Les jeunesses au travail. Regards croisés France-Québec*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 257-280.
- Walras, L. (1988). Éléments d'économie politique pure. 4^{ème} édition, In *Œuvres économiques de Léon Walras*. Paris : Economica.
- Weber, M. (1991). *Le savant et le politique*. Paris : C. Bourgois, Collection Le monde en 10/18.
- Weber, M. (1995a). *Economie et société : les catégories de la sociologie*. Paris : librairie Plomb.
- Weber, M. (1995b), *Economie et société : l'organisation et ses puissances de la société dans leur rapport avec l'économie*. Paris : librairie Plomb.
- Weber, M. (2000). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Flammarion.

- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck, 187-204.
- Wittorski, R., & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche et Formation*, 72, 71-88.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Wollman-Bonilla, J. E. (1997). Mentoring as a Two-Way Street. *Journal of Staff Development*, 18, 50-52.
- Wong, H. K. (2001). Mentoring Can't Do It All. *Education Week*, 20(43), 4650.
- Wynants, P. (1998). Du refus du monopole étatique à l'oligopole des réseaux, *La Revue Nouvelle*, 10, 46-53.
- Wynants, P., & Paret, M. (1998). Ecole et clivages aux XIXe et XXe siècles. In D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques, 13-85.
- Zachary, M.-D., & Vandenberghe, V. (2002). L'école et son environnement : pressions concurrentielles et stratégies de positionnement. In C. Maroy (éd.), *Les établissements d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Zeichner, K. M., & Gore, M. J. (1990). Teacher socialization. In R. Houston, R. Hovsaw & J. Sikula (Éd.), *Handbook of research on teacher education*. New-York : Macmillan, 329-348.
- Zune, M. (2003). *La constitution des trajectoires professionnelles : le cas des professionnels des TIC face au modèle de « carrières nomades »*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Liège.

TEXTES LÉGISLATIFS

Arrêté de l'exécutif de la Communauté française fixant les titres requis des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical, du personnel psychologique, du personnel social des établissements d'enseignement préscolaire, primaire, spécial, moyen, technique, artistique, de promotion sociale et supérieur non universitaire de la Communauté française et des internats dépendant de ces établissements, 22-04-1969 (M.B. 01-05-1969).

Arrêté du gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2014-2015, 17-07-2015 (M.B. 20-08-2015).

Arrêté du gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté royal du 22 juillet 1969 fixant les règles d'après lesquelles sont classés les candidats à une désignation à titre temporaire dans l'enseignement de l'Etat, 30-08-1996 (M.B. 17-09-1996).

Arrêté ministériel approuvant le dossier de référence de la section intitulée « Certificat d'aptitudes pédagogiques » classée dans le domaine des sciences psychologiques et de l'éducation de l'enseignement supérieur de promotion sociale de type court, 29-10-2015 (MB 13-11-2015).

Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement, gardien, primaire, spécialisé, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats indépendants de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, 22-03-1969 (M.B. 02-04-1969).

Arrêté royal modifiant le programme des études des Ecoles normales gardiennes, 21-03-1928 (M.B. 14-04-1928).

Arrêté royal portant sur l'obtention du certificat d'école gardienne, 27-06-1898 (M.B. 13-07-1898).

Arrêté royal portant sur le recrutement du personnel enseignant des écoles gardiennes, 18-03-1880.

Arrêté royal relatif à l'organisation des études dans les Ecoles normales de l'Etat, 08-10-1957 (M.B. 20-11-1957).

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

Arrêté royal relatif à l'organisation des études dans les Ecoles normales primaires de l'Etat, 20-07-1967 (M.B. 29-07-1967).

Arrêté royal relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements d'enseignement moyen ou d'enseignement normal officiel subventionné, 30-07-1975 (M.B. 27-08-1975).

Arrêté royal relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements libres d'enseignement moyen ou d'enseignement normal subventionnés, y compris l'année post-secondaire psychopédagogique, 30-07-1975 (M.B. 30-08-1975).

Arrêté royal relatif aux titres suffisants dans l'enseignement gardien et primaire, 20-06-1975 (M.B. 29-08-1975).

Circulaire n°2354 portant sur la gestion des carrières administratives et pécuniaires des membres du personnel, 19-06-2008.

Circulaire n°3393 relative à l'appel aux candidats à une désignation à titre temporaire dans l'enseignement organisé par la Communauté pour l'année scolaire 2011-2012, 04-01-2011.

Circulaire n°5493 relative à la réforme des titres et fonctions, 17-11-2015.

Constitution belge du 07-02-1831, Texte coordonné du 17-02-1994.

Convention d'Anvers, compromis du 08-02-1854 (M.B. 05-04-1854).

Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités, 31-03-2004 (M.B. 18-06-2004).

Décret définissant la formation initiale des enseignants, 07-02-2019 (M.B. 05-03-2019).

Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, 08-02-2001 (M.B. 22-02-2001).

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 12-12-2000 (M.B. 19-01-2001).

Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, 31-03-1994 (M.B. 18-06-1994).

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24-07-1997 (M.B. 23-09-1997).

- Décret définissant le paysage de l'Enseignement supérieur et l'organisation académique des études, 07-11-2013 (M.B. 18-12-2013).
- Décret fixant le régime des congés et de disponibilité pour maladie ou infirmité de certains membres du personnel de l'enseignement, 05-07-2000 (M.B. 18-08-2000).
- Décret fixant le statut des directeurs, 02-02-2007 (M.B. 15-05-2007).
- Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, 01-02-1993 (M.B. 17-02-1993).
- Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné, 06-06-1994 (M.B. 13-10-1994).
- Décret fixant l'organisation générale de l'Enseignement supérieur en Hautes Ecoles, 05-08-1995 (M.B. 01-09-1995).
- Décret modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice, aux autres fonctions de promotion et aux fonctions de sélection, 14-03-2019 (M.B. 16-04-2019).
- Décret modifiant certaines dispositions relatives au statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, 19-12-2002 (M.B. 31-12-2002).
- Décret organisant l'enseignement de promotion sociale, 16-04-1991 (M.B. 25-06-1991).
- Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, 17-12-2003 (M.B. 21-01-2004).
- Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, 30-04-2009 (M.B. 09-07-2009).
- Décret portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zones et délégués au contrat d'objectifs, 13-09-2018 (M. B. 09-10-2018).
- Décret portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire, 08-03-2007 (MB. 03-07-2007).

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

Décret portant réglementation des missions, des congés pour mission et des mises en disponibilité pour mission spéciale dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, 24-06-1996 (28-08-1996).

Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, 11-04-2014 (M.B. 10-10-2014).

Décret relatif à la définition de la pénurie et à certaines Commissions dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, 12-05-2004 (M.B. 23-06-2004).

Décret relatif à l'enseignement supérieur artistique, 17-05-1999 (M.B. 29-10-1999).

Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, 02-06-2006 (M.B. 23-08-2006).

Décret relatif aux fonctions de promotion et de sélection, 04-01-1999 (M.B. 25-02-1999).

Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, 27-03-2002 (M.B. 17-05-2002).

Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques, 08-03-2007 (M.B. 05-06-2007).

Décret spécial portant création de l'organisme public chargé de la fonction de Pouvoir organisateur de l'Enseignement organisé par la Communauté française, 07-02-2019 (M.B. 07-03-2019).

Décret spécial relatif au Conseil autonome de l'Enseignement communautaire, 19-12-1988 (M.B. 29-12-1988).

Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, 30-06-1998 (M.B.22-08-1998).

- Décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1er degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires, 18-07-2008 (M.B. 26-08-2008).
- Loi fixant les règles d'organisation de l'enseignement de l'Etat, des provinces et des communes, et de subvention, par l'Etat, d'établissements d'enseignement moyen, normal et technique, dite loi Collard, 27-07-1955 (M.B. 06-08-1955).
- Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, 29-05-1959 (M.B. 19-06-1959).
- Loi modifiant les lois sur l'enseignement moyen coordonnées par l'arrêté du Régent du 31-12-1949, 17-12-1952 (M.B. 29-12-1952).
- Loi organique de l'Enseignement moyen, 15-06-1881.
- Loi organique de l'Enseignement normal, 23-07-1952 (M.B. 22-09-1952).
- Loi organique de l'Enseignement supérieur, première loi, 27-09-1835.
- Loi organique de l'Enseignement supérieur, deuxième loi, 10-04-1890 (M.B. 24-04-1890).
- Loi organique de l'Enseignement technique, 29-07-1953 (M.B. 15-08-1953).
- Loi organique de l'Instruction primaire, deuxième loi dite loi Van Humbeéck, 01-07-1879 (M.B. 10-07-1879).
- Loi organique de l'Instruction primaire, cinquième loi dite loi Pouillet, 19-05-1914 (M.B. 25-07-1914).
- Loi organique de l'Instruction primaire, quatrième loi dite loi Schollaert, 15-09-1895.
- Loi organique de l'Instruction primaire, première loi dite loi Nothomb, 23-09-1842.
- Loi organique de l'Instruction primaire, troisième loi dite loi Jacobs, 30-08-1884 (M.B. 20-09-1884).
- Loi organique de l'Instruction primaire portant sur l'égalité des traitements de base pour les instituteurs, sixième loi, 13-11-1919.
- Loi organique portant sur l'Enseignement moyen laïque organisé aux frais de l'Etat, 01-06-1850 (M.B. 02-06-1850).

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

Loi portant sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires, et sur l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, 21-05-1929 (M.B. 25-05-1929).

Loi réglant l'octroi de subventions aux établissements d'enseignement moyen libre, 13-07-1951 (M.B. 13-08-1951).

Loi relative à la structure générale de l'Enseignement supérieur, 07-07-1970 (M.B. 12-09-1970).

Loi relative à l'obligation scolaire, 29-06-1983 (M.B. 06-07-1983).

Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, 19-07-1971 (M.B. 28-08-1971).

Loi relative au contrat de travail, 03-07-1978 (M.B. 22-08-1978).

Loi relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat, 22-06-1964 (M.B. 04-07-1964).

RESSOURCES ELECTRONIQUES

Banque Carrefour de Sécurité Sociale

<https://www.ksz-bcss.fgov.be>

Centre de Recherche et d'Information Socio-Politiques (CRISP)

<http://www.vocabulairepolitique.be>

Commission européenne

<https://eacea.ec.europa.eu>

Ejustice - Base de données législative

www.ejustice.just.fgov.be

Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

<http://www.enseignement.be>

Gallilex - Base de données législative

www.gallilex.cfwb.be

Gouvernement wallon

<http://gouvernement.cfwb.be>

Institut bruxellois de statistique et d'analyse

<https://ibsa.brussels/>

Internationale de l'Education

<https://www.ei-ie.org>

Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente

<https://ligue-enseignement.be>

Office des publications de l'Union européenne

<https://op.europa.eu>

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)

www.oecd.org

Syndicat des enseignants de l'Enseignement Libre subventionné (SEL-SETCA)

<http://www.sel-setca.org>

ANNEXES

ANNEXES

ANNEXE 1

Synthèse théorique : l'approche wébérienne du marché

1. La morphologie wébérienne du marché

Max Weber (1995a) utilise les termes communauté et sociétisation pour qualifier respectivement le marché et l'échange. A ce titre, Jean-Pierre Grossein (2005) présente une interprétation très éclairante de ces notions et, plus largement, des actions qui composent et stabilisent les relations sociales. Il met en évidence que Max Weber évoque le concept d'« action en communauté » pour désigner ce qui deviendra ultérieurement, avec le même contenu de sens, l'« action sociale ». Il s'agit d'une action humaine qui se situe dans un rapport subjectif trouvant sa significativité dans le comportement d'autres individus. Cette action se déploie au sein d'une communauté comprise comme un espace commun d'actions collectives. Elle ne peut toutefois pas être assimilée à une action communautaire car elle illustre l'action d'un individu au sein d'une communauté et non celle d'une communauté. Ensuite, sur la base de ce concept englobant de communauté, Max Weber forge, sans le définir avec précision, le concept de « communautisation ». Ce dernier représente la structure, appelée la forme sociale, résultant de la répétition d'actions en communauté. Les formes sociales qui émergent peuvent être très hétérogènes et présentent une gradation les situant depuis les formes les plus amorphes (les plus floues) jusqu'aux formes les plus formelles (les plus rationnellement organisées). L'action en communauté se rattache, dès lors, à l'action sociale dans sa forme la plus générale et la plus englobante, que Max Weber subdivise en deux modes distincts de faire société dont le statut semble symétrique : l'« action en société » et l'« action en entente ». L'action en société définit une modalité spécifique de l'action en communauté qui présente deux caractéristiques. L'acteur (1) oriente son action selon des attentes prenant en compte l'existence d'ordres, lesquels sont institués dans le but exclusivement rationnel en finalité d'obtenir des comportements déterminés d'individus déterminés et (2) conçoit subjectivement son action comme étant rationnelle en finalité. Ainsi, lorsque l'action sociale génère un accord autour d'un ordre,

voire un ordre lui-même, Max Weber emploie la notion d'« actions de sociétisation ». A l'instar des communautisations, elles présentent une gradation allant de la forme éphémère d'une vendetta à la forme instituée d'une association à but déterminé qui constitue l'idéaltype rationnel de la sociétisation. Quant à l'action en entente, elle se rapporte au fait qu'une action qui s'oriente d'après le comportement d'autres individus possède une chance empiriquement valide de voir ses attentes se réaliser, étant donné qu'il est probable que dans la pratique, ces autres individus, nonobstant l'absence d'un accord, traiteront ces attentes comme ayant un sens valable pour leur propre comportement. L'espace de relations dessiné par ce type d'action est qualifié de « communautisation en entente » ou de « communauté en entente », lorsque les relations sociales correspondantes se stabilisent et s'agrègent en une formation sociale. Les communautés en entente peuvent également présenter une hétérogénéité importante, certaines semblant pérennes alors que d'autres sont éphémères. Afin de faciliter la compréhension de cette approche extrêmement conceptuelle de la morphologie wébérienne du marché, Pierre François et Carine Ollivier (2008 : 41) proposent de synthétiser les distinctions proposées par Max Weber sous la forme de la figure suivante :

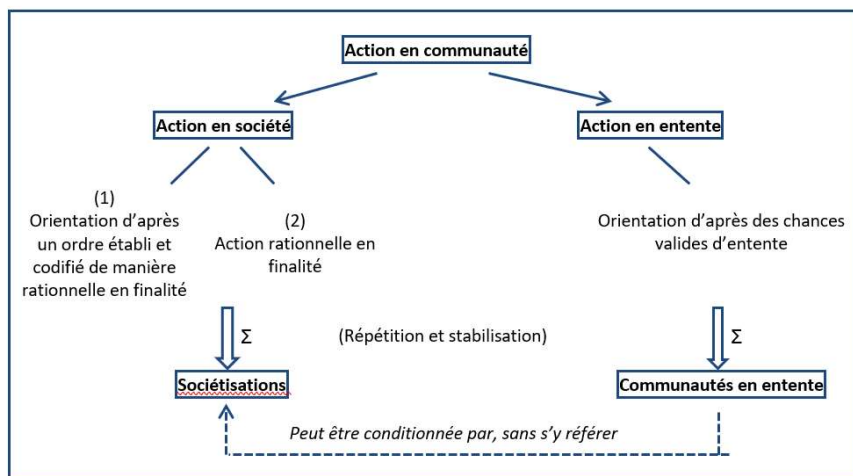


Figure 9 : la morphologie wébérienne du marché selon Pierre François et Carine Ollivier

2. Le marché considéré comme forme sociale : les relations de concurrence et d'échange

L'appareil conceptuel développé ci-dessus peut être mobilisé afin d'appréhender les deux relations sociales intervenant dans la définition wébérienne du marché : la relation d'échange et la relation de concurrence.

Max Weber considère que la relation d'échange constitue un exemple parfait de sociétisation. En effet, au sein de l'échange, l'action sociale est rationnelle en finalité et s'oriente sur la base d'un ordre, lui-même défini de manière rationnelle en finalité. Dans le cas précis d'un échange marchand, trois éléments doivent être explicités. Il est nécessaire de s'accorder, tout d'abord, sur ce qui doit être fait, ensuite, sur ce qu'il est défendu de faire et, enfin, sur ce qu'il est permis de faire. L'échange de type marchand constitue toutefois une action en société de nature particulière. Ainsi, dans sa forme idéale typique, il caractérise une relation exempte d'organe régulateur pouvant donc être autonome. Mais, l'ordre que crée l'échange marchand reste extrêmement fort. A ce titre, Max Weber considère que ce type d'échange représente un cas limite dans le cadre duquel l'ordre social peut reposer sur la seule articulation des intérêts (François, 2008) :

« Les intérêts à finalité rationnelle déterminent dans une grande mesure les processus de marché, et la légalité rationnelle, en particulier l'inviolabilité des promesses faites, est la qualité que chaque participant à l'échange attend de son partenaire et constitue l'éthique du marché. Celle-ci, à cet égard, inculque des conceptions incroyablement rigoureuses : dans les annales de la Bourse, il est tout à fait inouï qu'un accord conclu par un signe imperceptible, impossible à prouver, ait été rompu. Comme Sombart²³¹, notamment, l'a brillamment souligné, une objectivation aussi absolue répugne à toutes les formes primitives des structures des rapports humains. » (Weber, 1995b : 412)

Ce développement met en exergue qu'étant donné qu'il est à l'origine d'une forme sociale minimale, l'échange marchand peut être considéré comme une sociétisation. Cependant, il ne fonde que des sociétisations ponctuelles et ne peut donc être assimilé au marché pour deux raisons. Avant tout, parce qu'il n'engage pas de relation concurrentielle indispensable à la constitution d'un

²³¹ Werner Sombart est un économiste et sociologue allemand, contemporain de Max Weber.

marché ; mais aussi parce qu'un échange ponctuel, même précédé de stratégies concurrentielles, n'institue pas un marché, au sens d'une communauté de marché. Cette dernière ne peut effectivement exister que si les échanges se succèdent et que les acteurs qui y participent sont conscients que les transferts de propriété résultant de l'échange seront acceptés par leurs partenaires potentiels. Le marché n'est donc pas une forme sociale pouvant se réduire à une sociétisation éphémère mais est également une communauté fondée sur une action en entente. Cela signifie que, parce qu'il nécessite une succession d'échanges interdépendants, le marché est composé, d'une part, par des sociétisations ponctuelles et, d'autre part, par une communauté en entente (François, 2008).

L'attention que porte Max Weber à la notion de communauté en entente s'explique par le fait qu'il estime que les échanges sont souvent des échanges de nature monétaire dont la structure est fondamentalement plus complexe que la simple description d'un calcul rationnel initiant une relation bilatérale. En effet, le marché dans lequel s'insèrent ces échanges monétaires désigne un espace commun composé des relations entre tous les acteurs trouvant un intérêt dans le marché et dépasse largement les actes d'échanges ponctuels. Cette complexité et, plus spécifiquement, l'assimilation du marché à une communauté, génère un certain nombre d'implications pour l'analyse. Tout d'abord, elle rend particulièrement délicat le tracé des frontières du marché. En effet, s'il est usuellement accepté que la communauté de marché soit une structure *a priori* ouverte, il va tout autant de soi que tous les individus ne peuvent, en principe, pas entrer dans les anticipations des acteurs de marché. Les frontières existent mais leur repérage ne peut s'effectuer qu'au cas par cas. Par ailleurs, si le marché est irréductible à une simple relation bilatérale, sa description doit prendre en compte l'ensemble de la population d'individus qui lui donne corps, à savoir les producteurs, les acheteurs et les commerçants (François, 2008).

Cette première relation précisant en quoi le marché est une manière de faire société met en exergue qu'il repose sur une ambivalence entre sociétisation et communauté en entente. Cette dernière se retrouve également dans la relation de concurrence qui en constitue l'armature. Avant de définir cette seconde relation, au sein du premier tome de l'ouvrage *Economie et Société* (1921, réédité en 1995), Max Weber commence par définir la notion de « relation sociale », laquelle désigne le comportement des individus orientant leurs actions en fonction du comportement des autres, et qui pourrait aujourd'hui être associée à la notion d'interaction. Au sein de ces relations sociales peut

être isolée la notion de lutte qui caractérise la relation spécifique dans le cadre de laquelle l'activité d'un individu a pour objectif de faire triompher sa volonté contre la résistance du ou des partenaire(s). Cette lutte peut être qualifiée de pacifique ou de non pacifique selon qu'elle repose ou non sur de la violence physique. Dans le cas d'une lutte de nature pacifique, celle dont la victoire est une fin en soi sera distinguée de la lutte pour des opportunités, qualifiée de concurrence (François, 2008). Max Weber (1995a : 74-75) résume sa pensée comme suit :

« Nous entendons par lutte une relation sociale pour autant que l'activité est orientée d'après l'intention de faire triompher sa propre volonté contre la résistance du ou des partenaires. Nous désignerons par moyens 'pacifiques' de la lutte ceux qui ne consistent pas en un acte de violence physique actuel. La lutte 'pacifique' s'appellera 'concurrence' quand on la mène au sens d'une recherche formellement pacifique d'un pouvoir propre de disposer de chances que d'autres sollicitent également. »

La concurrence se distingue donc par deux traits principaux. Le premier représente les moyens pacifiques qu'elle utilise et le second est la lutte pour les opportunités dont l'issue ne constitue pas une fin en soi, mais plutôt une étape nécessaire pour mener à bien une autre entreprise. Il est à noter que cette lutte concurrentielle n'est pas une simple sélection. En effet, il existe une sélection lorsque se produit une lutte latente entre des acteurs qui souhaitent objectivement obtenir la même chose mais ne se considèrent pas subjectivement comme étant en lutte les uns contre les autres. Si toute concurrence génère une sélection, celle-ci ne devient lutte et, éventuellement, lutte concurrentielle, que lorsque les acteurs orientent significativement leurs actions les uns envers les autres à l'instar d'acteurs en lutte. En outre, la concurrence peut prendre la forme d'une sociétisation étant donné que les actions qui la supportent sont rationnelles en finalité et s'orientent selon un ordre lui-même défini de manière rationnelle en finalité. De plus, la relation de concurrence est aussi une action en entente car, comme dans la relation d'échange, les stratégies sont définies en tenant compte d'un nombre indéfini de concurrents. La concurrence constitue donc une communauté en entente qui suppose que soient pris en considération d'autres acteurs que les concurrents immédiats dont il est possible d'anticiper les stratégies et les prises de position (François, 2008) :

« [...] Le marchandage préparatoire est toujours une activité communautaire dans la mesure où deux aspirants à l'échange orientent leurs offres en fonction de l'activité potentielle d'un nombre indéfini d'autres concurrents, réels ou imaginaires, intéressés à l'échange, et non seulement sur l'activité des partenaires de l'échange, et plus cela est vrai, plus le marché est une activité sociale. Tout échange qui utilise l'argent (achat) est, de plus, une activité communautaire du fait de l'emploi de la monnaie qui assume sa fonction uniquement par référence à l'activité potentielle d'autrui. » (Weber, 1995b : 410-411)

Par conséquent, tant la relation d'échange que la relation de concurrence présentent les deux modes de constitution du social, à savoir la sociétisation et la communauté en entente. La figure suivante présente une synthèse réalisée par Pierre François et Carine Ollivier (2008 : 47) de l'articulation de l'échange et de la concurrence dans leurs doubles natures de sociétisation et de communauté en entente :

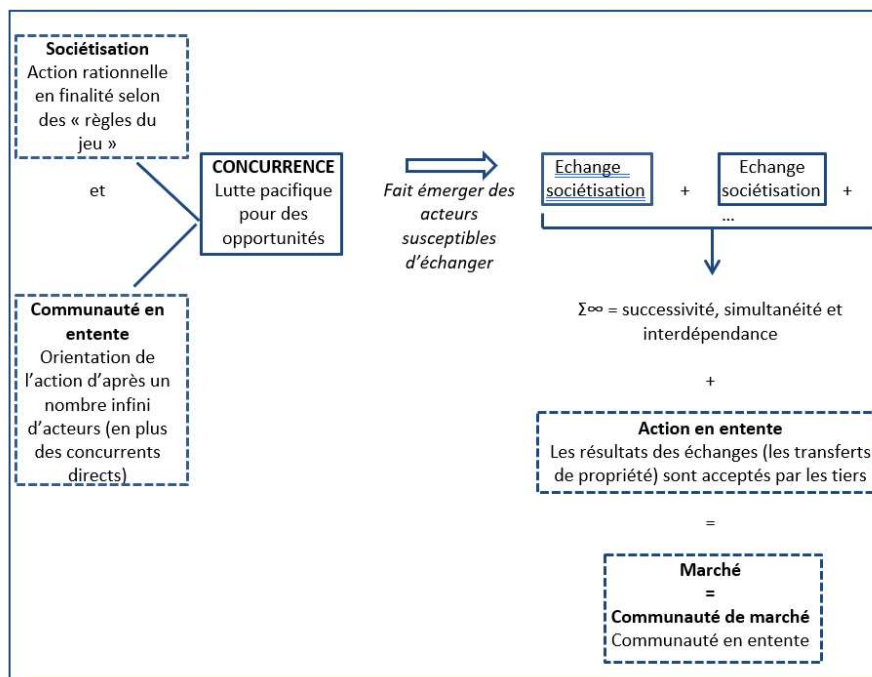


Figure 10 : le marché considéré comme forme sociale selon Pierre François et Carine Ollivier

Considérer que le marché est une forme sociale ne doit cependant pas porter à croire que Max Weber le conçoit comme un espace social irénique et

horizontal, dépourvu de conflits et de rapports de domination. Ainsi, aucune des notions à l'origine de sa conception de la morphologie du marché n'est préservée de conflits. La lutte est consubstantielle à toutes les formes sociales et se manifeste plus particulièrement dans la sphère économique au sein de laquelle le marché est le lieu typique où se développent ces conflits. Cependant, les moyens utilisés sont, au moins formellement, pacifiques. Par ailleurs, cet espace social propre au marché est également inégalitaire, de par l'exploitation des travailleurs qui s'y déroule. Max Weber lie très explicitement une série de justifications techniques et économiques, et l'expropriation des travailleurs du produit de leur labeur. Dès lors, si l'auteur ne fait pas de l'exploitation l'une des caractéristiques essentielles du capitalisme, il recense tout de même les dimensions affinitaires qui s'expriment entre expropriation des travailleurs et forme marchande. En effet, si le marché engendre l'expropriation, c'est notamment parce que ses mécanismes s'exercent d'autant plus activement que la liberté du dirigeant de la structure de production n'est pas restreinte par le droit d'action des travailleurs, lesquels sont, par conséquent, expropriés du produit de leur travail (François, 2008).

ANNEXE 2

Liste des sources primaires mobilisées dans le cadre de l'étude des données documentaires

Sources primaires de nature législative

| Référence | Mode de consultation |
|---|------------------------------|
| Arrêté de l'exécutif de la Communauté française fixant les titres requis des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical, du personnel psychologique, du personnel social des établissements d'enseignement préscolaire, primaire, spécial, moyen, technique, artistique, de promotion sociale et supérieur non universitaire de la Communauté française et des internats dépendant de ces établissements, 22-04-1969 | Moteur de recherche Gallilex |
| Arrêté du gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2014-2015, 17-07-2015 | Moteur de recherche Gallilex |
| Arrêté du gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté royal du 22 juillet 1969 fixant les règles d'après lesquelles sont classés les candidats à une désignation à titre temporaire dans l'enseignement de l'Etat, 30-08-1996 | Moteur de recherche Gallilex |
| Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement, gardien, primaire, spécialisé, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats indépendants de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, 22-03-1969 | Moteur de recherche Gallilex |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| Référence | Mode de consultation |
|--|------------------------------|
| Arrêté royal relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements d'enseignement moyen ou d'enseignement normal officiel subventionné, 30-07-1975 | Moteur de recherche Gallilex |
| Arrêté royal relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements libres d'enseignement moyen ou d'enseignement normal subventionnés, y compris l'année post-secondaire psychopédagogique, 30-07-1975 | Moteur de recherche Gallilex |
| Arrêté royal relatif aux titres suffisants dans l'enseignement gardien et primaire, 20-06-1975 | Moteur de recherche Gallilex |
| Constitution belge du 07-02-1831, Texte coordonné du 17-02-1994 | Moteur de recherche Ejustice |
| Convention d'Anvers, compromis du 08-02-1854 | Bibliothèque universitaire |
| Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, 08-02-2001 | Moteur de recherche Gallilex |
| Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 12-12-2000 | Moteur de recherche Gallilex |
| Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24-07-1997 | Moteur de recherche Gallilex |
| Décret organisant l'enseignement de promotion sociale, 16-04-1991 | Moteur de recherche Gallilex |
| Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, 17-12-2003 | Moteur de recherche Gallilex |
| Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, 30-04-2009 | Moteur de recherche Gallilex |

| Référence | Mode de consultation |
|---|------------------------------|
| Décret spécial portant création de l'organisme public chargé de la fonction de Pouvoir organisateur de l'Enseignement organisé par la Communauté française, 07-02-2019 | Moteur de recherche Gallilex |
| Loi fixant les règles d'organisation de l'enseignement de l'Etat, des provinces et des communes, et de subvention, par l'Etat, d'établissements d'enseignement moyen, normal et technique, dite loi Collard, 27-07-1955 | Bibliothèque universitaire |
| Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, 29-05-1959 | Moteur de recherche Gallilex |
| Loi organique de l'Enseignement supérieur, première loi, 27-09-1835 | Bibliothèque universitaire |
| Loi organique de l'Instruction primaire, deuxième loi dite loi Van Humbeéck, 01-07-1879 | Bibliothèque universitaire |
| Loi organique de l'Instruction primaire, quatrième loi dite loi Schollaert, 15-09-1895 | Bibliothèque universitaire |
| Loi organique de l'Instruction primaire, première loi dite loi Nothomb, 23-09-1842 | Bibliothèque universitaire |
| Loi organique portant sur l'Enseignement moyen laïque organisé aux frais de l'Etat, 01-06-1850 | Bibliothèque universitaire |
| Loi relative à l'obligation scolaire, 29-06-1983 | Moteur de recherche Ejustice |

Sources primaires de nature journalistique

| Référence | Mode de consultation |
|--|-------------------------------|
| Michel Lebrun réplique aux analyses critiques du conseil de la formation, un enseignant forme en quatre ans ?, quotidien Le Soir, 2 avril 1993 | Archives du quotidien Le Soir |
| Education : il en va de notre responsabilité à tous !, quotidien Le Soir, 16 juillet 2009 | Archives du quotidien Le Soir |

Sources primaires de nature politique

| Référence | Mode de consultation |
|---|---|
| Arena, M. (2005). Contrat pour l'Ecole adopté par le gouvernement de la Communauté française le 31-05-2005 | Site internet www.enseignement.be |
| Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2009). Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2009-2014 | Site internet www.enseignement.be |
| Hazette, P., & Demotte, R. (2002). Plan d'action en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants | Site internet www.enseignement.be |

Sources primaires de nature inter-gouvernementale

| Référence | Mode de consultation |
|--|---|
| Eurydice (2004). La profession enseignante en Europe : Profil, Métier, enjeux. Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice. | Site internet www.eacea.ec.europa.eu |
| Internationale de l'Education, Actes du deuxième congrès mondial de l'Internationale de l'Education réuni à Washington D.C. (Etats-Unis) du 25 au 29 juillet 1998. | Site internet www.ei-ie.org |
| Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Politiques d'éducation et de formation. | Site internet www.oecd.org |

Sources primaires de nature scientifique

| Référence | Mode de consultation |
|--|--------------------------------------|
| GT4O formation initiale (2014). Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. | Document papier (consulté via UMONS) |
| Commission Scientifique d'Etude de la Formation des Enseignants (présidée par Gilbert De Landsheere) (1990). Rapport au Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française. | Document papier (consulté via ULg) |
| Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) (2009). La formation des enseignants et leur entrée dans le métier. A partir d'un regard sur les 13 compétences requises par décret pour les instituteurs et les régents. Dossier d'instruction conclu à la Chambre de l'enseignement du 20 mars 2009 et présenté au Conseil du 27 mars. | Document papier (consulté via UMONS) |

Sources primaires de nature administrative et statistique

| Référence | Mode de consultation |
|--|---|
| Institut Bruxellois de Statistiques et d'Analyse (IBSA) (2010). Projection de la population scolaire bruxelloise à l'horizon 2025. Les Cahiers de l'IBSA, 7 | Site internet https://ibsa.brussels |
| Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). Les indicateurs de l'enseignement 2015. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 10e édition | Site internet www.enseignement.be |
| Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). Les indicateurs de l'enseignement 2016. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 11e édition | Site internet www.enseignement.be |

ANNEXE 3

Lettre envoyée aux directions d'établissements



Bruxelles, le 4 novembre 2013

Objet : Participation à une recherche universitaire sur les enseignants

Cher Monsieur, chère Madame,

Le Fonds National de la Recherche Scientifique (F.R.S-FNRS) finance une recherche portant sur les marchés du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Deux équipes universitaires sont chargées de réaliser cette étude : le promoteur du projet Vincent Dupriez dirige l'équipe de l'Université catholique de Louvain et Pierre Desmarez pilote celle de l'Université libre de Bruxelles.

Ce projet, qui s'articule autour de plusieurs volets, vise à mieux comprendre la nature particulière des marchés du travail enseignant, et notamment la pénurie qui les touche actuellement, en particulier à Bruxelles.

Nous vous contactons par rapport au volet de la recherche qui a pour objectif d'analyser les pratiques de gestion du personnel d'une dizaine d'« employeurs » interdépendants sur le marché du travail enseignant à Bruxelles, pratiques qui seront mise en relation avec les trajectoires professionnelles d'un échantillon d'enseignants actifs sur ce même marché.

Dans ce cadre nous sollicitons votre précieuse collaboration afin de pouvoir vous interviewer et rencontrer ensuite, pour un entretien, quelques enseignants de votre école. Ces entretiens auront une durée approximative d'une heure et

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

aborderont, d'une part, les stratégies de recrutement et de stabilisation des enseignants déployées par les « employeurs » (directions, pouvoirs organisateurs, etc.) et, d'autre part, les stratégies d'accès et de stabilisation dans l'emploi par les enseignants.

Si vous marquez votre accord pour la participation à l'enquête, celle-ci devrait se réaliser entre les mois de novembre et février.

Nous nous tenons à votre disposition pour vous apporter toutes les clarifications que vous souhaiteriez sur le projet. Si vous avez la moindre question sur le déroulement de l'enquête, n'hésitez pas à contacter Sandrine Lothaire (010/47 24 85) ou Nouria Ouali (02/650 33 62).

Dans l'attente de vos nouvelles, nous vous prions d'agréer, cher Monsieur, chère Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Professeur Vincent Dupriez
Professeur Pierre Desmarez

Université catholique de Louvain
Université libre de Bruxelles

ANNEXE 4

Guides d'entretien

1. Guide d'entretien à destination des enseignants débutants

1.1 Profil socio-démographique

| | |
|---|---|
| 1 | Age/sex |
| 2 | Quel diplôme avez-vous obtenu et à quelle date ? |
| 3 | Quand avez-vous obtenu votre diplôme/titre pédagogique ? |
| 4 | Quand avez-vous commencé à enseigner pour la première fois ? |
| 5 | Si ce n'était pas votre premier emploi, quelle(s) était(ent) votre ou vos situation(s) précédente(s) depuis la sortie de vos études ? |
| 6 | Combien d'emplois différents avez-vous occupés dans l'enseignement depuis la fin de vos études jusqu'à maintenant ? |
| 7 | Quel est votre statut actuel et depuis combien de temps enseignez-vous dans l'établissement actuel ? |
| 8 | Quelle est la profession de votre mère et de votre père ? |
| 9 | Quelle est votre situation familiale actuelle ? |

1.2 Situation avant l'enseignement

| | |
|---|--|
| 1 | Si vous avez une formation pédagogique, comment se sont déroulés vos stages ? Que vous ont-ils appris sur le métier d'enseignant et sur la réalité de l'enseignement ? |
| 2 | Qu'est-ce qui vous a attiré dans cette profession ? |
| 3 | Au moment de votre entrée dans l'enseignement, quelles étaient vos attentes vis-à-vis de cette profession ? |

1.3 Le parcours dans la profession

1.3.1 Recherche du premier emploi

| | |
|----|---|
| 1 | Après vos études, vous êtes-vous directement focalisé sur le marché enseignant ou avez-vous prospecté d'autres marchés du travail ? |
| 2 | Comment avez-vous eu connaissance de cette offre d'emploi ? |
| 3 | Quelles démarches avez-vous entreprises pour obtenir votre premier emploi dans l'enseignement ? Comment avez-vous procédé pour postuler ce poste ? Et quel canal avez-vous privilégié ? |
| 4 | Lors de votre recherche d'emploi, aviez-vous connaissance des règles de recrutement du marché de l'enseignement ? Comment en avez-vous eu connaissance ? |
| 5 | Etiez-vous au courant des règles qui organisent la carrière des enseignants ? |
| 6 | Quelles ont été les étapes de la procédure de votre recrutement ? Avez-vous eu un entretien d'embauche ? Si oui, qui vous a fait passer cet entretien ? Sur quoi portait l'entretien et quels étaient les critères de sélection ? Qui et combien de personnes étaient présentes lors de cet entretien ? |
| 7 | Qui a décidé de votre recrutement ? Vous a-t-on communiqué les raisons pour lesquelles votre candidature a été sélectionnée plutôt qu'une autre ? |
| 8 | Avez-vous eu le sentiment que les personnes qui vous ont recruté ont tout fait pour vous attirer dans leur établissement ? Quel(s) type(s) d'argument(s) ont-ils utilisé(s) pour ce faire ? |
| 9 | Avez-vous fait jouer la concurrence entre les établissements pour obtenir l'emploi que vous souhaitiez ? |
| 10 | D'autres directions d'établissements ont-elles, à un moment ou un autre, tenté de vous débaucher ? |
| 11 | Si vous avez postulé dans plusieurs réseaux d'enseignement, avez-vous observé des modes différents de recrutement ? Quelles sont ces différences ? |

1.3.2 Première entrée dans les marchés du travail enseignant

A. Conditions d'entrée dans le premier poste

| | |
|---|---|
| 1 | A quelle période êtes-vous entré en service au cours de l'année scolaire ? |
| 2 | Quelles étaient les caractéristiques du poste occupé du point de vue : durée du contrat, statut, équivalent temps plein, nombre de matières enseignées, nombre de classes, nombre d'élèves, nombre d'établissements/PO/réseaux d'enseignement, niveau(x) d'enseignement, type(s) d'enseignement. |
| 3 | Si le poste était un « choix délibéré », qu'est-ce qui vous a attiré dans ce poste ? |
| 4 | Quelles étaient les caractéristiques du ou des établissement(s) et le profil sociologique des élèves du premier poste que vous avez occupé ? |
| 5 | Un accueil a-t-il été organisé lors de votre entrée dans l'établissement ? Comment s'est-il déroulé ? Est-ce que cela correspondait à vos attentes ? Qu'auriez-vous souhaité comme accueil ? |
| 6 | A l'issue de votre contrat, avez-vous été renouvelé dans votre poste ? Si oui, comment s'est déroulée la procédure de renouvellement de votre contrat ? Quelles personnes sont intervenues lors du renouvellement ? Si non, auriez-vous souhaité l'être ? Quelles sont les raisons qui ont été invoquées pour ce non-renouvellement ? |

B. Conditions d'emploi du premier poste

| | |
|---|--|
| 1 | Au cours de votre entretien d'embauche vous a-t-on communiqué les informations relatives à votre emploi ? Si oui, avez-vous eu l'occasion de discuter ces conditions ? |
| 2 | Quelles étaient les contraintes ou les facilités qui vous ont été proposées ? |
| 3 | Vous a-t-on d'emblée présenté des perspectives de carrière dans l'établissement ou le réseau d'enseignement ? Si non, qui et à quel moment l'a-t-on fait ? |
| 4 | Pour vos enseignements dans ce poste, quelle était votre charge de travail ? |
| 5 | Quels ont été les éléments de satisfaction et d'insatisfaction dans cet emploi ? |

| | |
|---|--|
| 6 | Pouvez-vous décrire le climat/l'ambiance générale de l'établissement de votre premier poste ? A-t-il été déterminant dans votre choix ou votre départ de l'établissement ? |
| 7 | Quelles étaient vos relations avec vos collègues et la direction de l'établissement ? Comment s'est déroulée votre intégration dans l'équipe pédagogique ? |
| 8 | Avez-vous bénéficié d'un dispositif d'aide à l'entrée dans la carrière des débutants ? |

1.3.3 La mobilité après le premier emploi

Profil 1 : mobilité vers un autre établissement

A. Recherche d'emploi (mobilité) vers un autre établissement/PO/réseau d'enseignement

| | |
|---|---|
| 1 | Qu'est-ce qui vous a conduit à postuler les postes qui ont suivi votre premier poste ? |
| 2 | Comment avez-vous eu connaissance des offres pour chaque emploi ? |
| 3 | Quelles démarches avez-vous entreprises pour obtenir le ou les postes dans l'enseignement qui ont suivi votre premier poste ? Comment avez-vous procédé pour postuler ces postes ? Et quel(s) canal(aux) avez-vous privilégié(s) ? |
| 4 | Quelles ont été les étapes des procédures de votre ou vos recrutements successifs ? Avez-vous eu un entretien d'embauche ? Si oui, qui vous a fait passer cet entretien ? Sur quoi portait l'entretien et quels étaient les critères de sélection ? Qui et combien de personnes étaient présentes lors de cet entretien ? |
| 5 | Qui a décidé de votre ou vos recrutement(s) ? Vous a-t-on communiqué les raisons pour lesquelles votre candidature a été sélectionnée plutôt qu'une autre ? |
| 6 | Avez-vous eu le sentiment que les personnes qui vous ont recruté ont tout fait pour vous attirer dans leur établissement ? Quel(s) type(s) d'argument(s) a-t-on utilisé(s) pour ce faire ? |
| 7 | Avez-vous fait jouer la concurrence entre les établissements pour obtenir l'emploi que vous souhaitez ? |
| 8 | D'autres directions d'établissements ont-elles, à un moment ou un autre, tenté de vous débaucher ? |

| | |
|---|--|
| 9 | Les règles qui organisent la carrière enseignante ont-elles pesé dans le choix des postes que vous occupez ou que vous avez occupés ? Si oui, de quelle façon ont-elles joué ? |
|---|--|

B. Conditions d'emploi

| | |
|----|---|
| 1 | A quelle période êtes-vous entré en service au cours de l'année scolaire ? |
| 2 | Au cours de votre entretien d'embauche vous a-t-on communiqué les informations relatives à votre ou vos emploi(s) ? Si oui, avez-vous eu l'occasion de discuter ces conditions ? |
| 3 | Pour chaque établissement/PO/réseau d'enseignement, quelles étaient les contraintes ou les facilités qui vous ont été proposées ? |
| 4 | Vous a-t-on d'emblée présenté des perspectives de carrière dans l'établissement ou le réseau d'enseignement ? Si non, qui et à quel moment l'a-t-on fait ? |
| 5 | Pour vos enseignements dans chacun des postes, quelle était votre charge de travail ? |
| 6 | Quels ont été les éléments de satisfaction et d'insatisfaction dans ces emplois ? Comment s'est déroulée votre intégration dans l'équipe pédagogique ? |
| 7 | Pouvez-vous décrire le climat/l'ambiance générale dans chacun des établissements dans lesquels vous avez travaillé ? A-t-il été déterminant dans votre choix ou votre départ de l'établissement ? |
| 8 | Quelles étaient vos relations avec vos collègues et la direction de l'établissement ? Comment s'est déroulée votre intégration dans l'équipe pédagogique ? |
| 9 | Avez-vous bénéficié d'un dispositif d'aide à l'entrée dans la carrière des débutants ? |
| 10 | Si vous avez enseigné dans différents établissements/PO/réseaux d'enseignement, avez-vous constaté des conditions d'emploi plus ou moins avantageuses ? Pouvez-vous préciser sur quels aspects ? |

Profil 2 : Maintien dans le premier établissement et mobilité vers un autre établissement

A. Recherche d'emploi

| | |
|---|--|
| 1 | Si en plus de votre premier poste, vous avez intégré un autre établissement, quelles sont les raisons et les circonstances qui vous ont conduit à occuper cet autre poste ? |
| 2 | Comment avez-vous eu connaissance de cette ou ces offre(s) d'emploi(s) ? |
| 3 | Quelles démarches avez-vous entreprises pour obtenir le ou les postes dans l'enseignement qui ont suivi votre premier poste ? Comment avez-vous procédé pour postuler ces postes ? Et quel(s) canal(aux) avez-vous privilégié(s) ? |
| 4 | Quelles ont été les étapes des procédures de votre ou vos recrutements ? Avez-vous eu un entretien d'embauche ? Si oui, qui vous a fait passer cet entretien ? Sur quoi portait l'entretien et quels étaient les critères de sélection ? Qui et combien de personnes étaient présentes lors de cet entretien ? |
| 5 | Qui a décidé de votre/vos recrutement(s) ? Vous a-t-on communiqué les raisons pour lesquelles votre candidature a été sélectionnée plutôt qu'une autre ? |
| 6 | Avez-vous eu le sentiment que les personnes qui vous ont recruté ont tout fait pour vous attirer dans leur établissement ? Quel(s) type(s) d'argument(s) ont-elles utilisé pour ce faire ? |
| 7 | Avez-vous fait jouer la concurrence entre les établissements pour obtenir l'emploi que vous souhaitez ? |
| 8 | D'autres directions d'établissements ont-elles, à un moment ou un autre, tenté de vous débaucher ? |
| 9 | Les règles qui organisent la carrière enseignante ont-elles pesé dans le choix des postes que vous occupez ou que vous avez occupé ? Si oui, de quelle façon ont-elles joué ? |

B. Conditions d'emploi

| | |
|----|---|
| 1 | A quelle période êtes-vous entré en service au cours de l'année scolaire ? |
| 2 | Au cours de votre entretien d'embauche vous a-t-on communiqué les informations relatives à votre ou vos emploi(s) ? Si oui, avez-vous eu l'occasion de discuter ces conditions ? |
| 3 | Pour chaque établissement/PO/réseau d'enseignement, quelles étaient les contraintes ou les facilités qui vous ont été proposées ? |
| 4 | Vous a-t-on d'emblée présenté des perspectives de carrière dans l'établissement, le PO ou le réseau d'enseignement ? Si non, qui et à quel moment l'a-t-on fait ? |
| 5 | Pour vos enseignements dans chacun des postes, quelle était votre charge de travail ? |
| 6 | Quels ont été les éléments de satisfaction et d'insatisfaction dans ces emplois ? Comment s'est déroulée votre intégration dans l'équipe pédagogique ? |
| 7 | Pouvez-vous décrire le climat/l'ambiance générale dans chacun des établissements dans lesquels vous avez travaillé ? A-t-il été déterminant dans votre choix ou votre départ de l'établissement ? |
| 8 | Quelles étaient vos relations avec vos collègues et la direction de l'établissement ? Comment s'est déroulée votre intégration dans l'équipe pédagogique ? |
| 9 | Avez-vous bénéficié d'un dispositif d'aide à l'entrée dans la carrière des débutants ? |
| 10 | Si vous avez enseigné dans différents établissements/PO/réseau d'enseignement, avez-vous constaté des conditions d'emploi plus ou moins avantageuses ? Pouvez-vous préciser sur quels aspects ? |

Profil 3 : Maintien dans le premier établissement et mobilité au sein du même établissement vers d'autres niveau d'enseignement/matières

A. Mobilité

| | |
|---|---|
| 1 | Si en plus de votre premier poste, vous avez intégré un autre niveau d'enseignement/matière, quelles raisons et les circonstances qui vous ont conduit à assumer cet autre niveau d'enseignement ou à enseigner une autre matière ? |
| 2 | Cette autre niveau d'enseignement/matière est-il/elle en lien avec votre formation initiale ? Si ce n'est pas en lien avec la formation initiale, y trouvez un avantage ? |
| 3 | Avez-vous rencontré certaines difficultés à enseigner à un autre niveau d'enseignement ou une autre matière ? |

1.4 Perspectives de la carrière enseignante (partie commune aux 3 profils)

| | |
|---|--|
| 1 | Envisagez-vous de faire carrière dans l'enseignement ? Avez-vous élaboré un plan de carrière ? |
| 2 | Avez-vous pensé à occuper d'autres fonctions spécifiques ? Si oui lesquelles et pourquoi ? |
| 3 | Les règles qui organisent la carrière enseignante ont-elles pesé dans le choix des postes que vous occupez ou que vous avez occupés ? Si oui, de quelle façon ont-elles joué ? |
| 4 | Si vous n'avez pas planifié votre carrière, envisagez-vous de quitter l'établissement dans lequel vous enseignez actuellement ou de quitter l'enseignement à court terme ou à moyen terme ? Si vous n'envisagez pas de le quitter, qu'est-ce qui vous convainc de rester dans l'enseignement ? |
| 5 | Depuis votre entrée dans la profession d'enseignant, avez-vous déjà été tenté de quitter l'enseignement ? Si oui, pourquoi. A quel autre emploi ou secteur d'activité avez-vous pensé ? |
| 6 | Avez-vous constaté un écart entre votre formation initiale et les compétences exigées pour enseigner ? Qu'est-ce qui vous a manqué ? |
| 7 | Votre expérience d'enseignant a-t-elle modifié la représentation du métier que vous aviez au moment de votre entrée dans la profession ? Dans quel sens ? |
| 8 | Comment définiriez-vous le rôle d'un enseignant ? Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? |

2. Guide d'entretien à destination des enseignants chevronnés

2.1 Profil socio-démographique

| | |
|---|--|
| 1 | Age/sexe |
| 2 | Quel diplôme avez-vous obtenu et à quelle date ? |
| 3 | Quand avez-vous obtenu votre diplôme/titre pédagogique ? |
| 4 | Quand avez-vous commencé à enseigner pour la première fois ? |
| 5 | Combien d'emplois différents avez-vous occupés depuis votre entrée dans l'enseignement ? |
| 6 | Quel est votre statut actuel et depuis combien de temps enseignez-vous dans l'établissement actuel ? |
| 7 | Quelle est la profession de votre mère et de votre père ? |
| 8 | Quelle est votre situation familiale actuelle ? |

2.2 Situation avant l'enseignement

| | |
|---|---|
| 1 | Qu'est-ce qui vous a attiré dans cette profession ? |
| 2 | Au moment de votre entrée dans l'enseignement, quelles étaient vos attentes vis-à-vis de cette profession ? |

2.3 Le parcours dans la profession

2.3.1 Recherche d'emploi

| | |
|---|---|
| 1 | Après vos études et/ou à un moment de votre carrière, avez-vous prospecté d'autres marchés du travail ou vous êtes-vous directement focalisé sur le marché enseignant ? |
| 2 | Quelles démarches avez-vous entreprises pour obtenir votre premier emploi dans l'enseignement ? Quel canal avez-vous privilégié ? |
| 3 | Quelles démarches avez-vous entreprises et quels canaux avez-vous privilégié les emplois suivants ? |
| 4 | Êtiez-vous au courant des règles qui organisent le recrutement et la carrière des enseignants ? |
| 5 | Avez-vous eu des entretiens d'embauche ? Si oui, qui vous a fait passer ces entretiens ? Sur quoi portaient-ils et quels étaient les |

| | |
|----|---|
| | critères de sélection ? Qui et combien de personnes étaient présentes lors de cet entretien ? |
| 6 | Qui vous a recruté ? Et dans quel délai après l'entretien d'embauche ? |
| 7 | Avez-vous eu le sentiment que les personnes qui vous ont recruté ont tout fait pour vous attirer dans leur établissement ? Quel(s) type(s) d'argument(s) a-t-on utilisé pour ce faire ? |
| 8 | Avez-vous connu la pénurie ou la pléthore d'enseignants ? En période de pénurie, avez-vous fait jouer la concurrence entre les établissements pour obtenir l'emploi que vous souhaitiez ? |
| 9 | D'autres directions d'établissements ont-elles, à un moment ou un autre, tenté de vous débaucher ? |
| 10 | Si vous avez postulé dans plusieurs réseaux d'enseignement, avez-vous observé des modes différents de recrutement ? Quelles sont ces différences ? |

2.3.2 Déroulement de la carrière enseignante

| | |
|---|--|
| 1 | Combien d'emplois différents avez-vous occupés dans l'enseignement depuis le début de votre carrière ? |
| 2 | Qu'est-ce qui vous a attiré dans les postes où vous avez enseigné ? |
| 3 | Dans combien d'établissements/réseaux d'enseignement différents avez-vous enseigné depuis le début de votre carrière ? |
| 4 | Les règles qui organisent la carrière enseignante ont-elles pesé dans le choix du ou des postes que vous occupez ou que vous avez occupé(s) ? Si oui, de quelle façon ont-elles joué ? |
| 5 | Avez-vous été engagé pour enseigner vos matières ou avez-vous enseigné d'autres matières ? Avez-vous obtenu une dérogation ? |
| 6 | A un moment de votre carrière, avez-vous enseigné d'autres matières et à d'autres niveaux d'enseignement que ceux pour lesquels vous avez été formé ? |
| 7 | Dès votre premier emploi, vous a-t-on présenté les perspectives de carrière dans l'établissement ou le réseau d'enseignement ? Si non, qui et à quel moment l'a-t-on fait ? |
| 8 | A quel moment de votre carrière avez-vous été stabilisé ? Selon quelle procédure cette stabilisation a-t-elle été opérée ? |
| 9 | Au cours de votre carrière, avez-vous assumé d'autres charges et fonctions que celles d'enseignement ? Avez-vous été mis en disponibilité ? |

| | |
|----|--|
| 10 | Comment s'est (se sont) déroulée(s) la ou les procédure(s) de renouvellement de votre ou vos contrat(s) ? Quelles personnes sont intervenues lors du renouvellement ? |
| 11 | Au terme de votre ou vos contrat(s) d'emploi, avez-vous fait l'objet d'une évaluation ? Que comportait-elle et par qui a-t-elle été menée ? A-t-elle pesé dans le renouvellement ou pas de votre ou vos contrat(s) ? |
| 12 | Avez-vous effectué des tâches non prévues dans votre contrat de travail ? Si oui, lesquelles ? Etaient-elles contraintes ou bénévoles ? |
| 13 | Si vous avez enseigné dans différents réseaux d'enseignement, avez-vous constaté des conditions d'emploi plus ou moins avantageuses selon le réseau d'enseignement ? Pouvez-vous préciser sur quels aspects ? |

2.3.3 *L'enseignement*

| | |
|---|---|
| 1 | En général, avez-vous bénéficié du soutien des enseignants, de la direction de l'établissement, de l'inspection ou d'autres personnes ? Quelles étaient vos relations avec les enseignants et la direction de l'établissement ? |
| 2 | Dans l'exercice de votre métier, quels aspects vous ont semblé difficiles et/ou stressants ? Quels sont ceux qui vous ont paru positifs et valorisants ? |
| 3 | Avez-vous constaté un écart entre votre formation initiale et les compétences exigées pour enseigner ? Qu'est-ce qui vous a manqué ? |
| 4 | Votre expérience d'enseignant a-t-elle modifié la représentation du métier que vous aviez au moment de votre entrée dans la profession ? Dans quel sens ? |
| 5 | Comment définiriez-vous le rôle d'un enseignant ? Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? |
| 6 | Quels sont les éléments de satisfaction et d'insatisfaction dans votre métier ? |
| 7 | Avez-vous rencontré certaines difficultés dans l'exercice de votre profession ? De quelle nature étaient-elles ? Etaient-elles spécifiques à certains établissements ou étaient-elles liées au métier ? |

3. Guide d'entretien à destination des directions d'établissements et des membres de pouvoirs organisateurs

3.1 Processus général de recrutement

| | |
|---|---|
| 1 | Chaque année, votre établissement/PO modifie de manière marginale ou plus substantielle son équipe éducative. Globalement, quelle importance accordez-vous à ce processus et comment le gérez-vous ? Quel rôle particulier y jouez-vous ? |
| 2 | Pouvez-vous décrire quelles sont les étapes classiques qui vous permettent d'assumer ce travail ? |
| 3 | Quels sont, aux différentes étapes de ce processus, les acteurs impliqués dans la prise de décision ou la préparation de celles-ci ? |
| 4 | A quel moment de l'année consacrez-vous le plus de temps au recrutement de nouveaux enseignants ? |

3.2 Information/attraction des candidats

| | |
|---|---|
| 1 | Par quelles voies, à votre avis, les enseignants apprennent-ils que des heures sont vacantes dans votre établissement/PO ? |
| 2 | Comment préparez-vous un recrutement prévisible ? |
| 3 | Comment préparez-vous un recrutement urgent ? |
| 4 | Et au-delà des candidatures spontanées que vous recevez, avez-vous une ou plusieurs stratégies pour attirer des candidats ? |
| 5 | L'accueil d'étudiants en stage constitue-t-il un vecteur de recrutement potentiel pour vous ? |
| 6 | Entretenez-vous des rapports plus particuliers avec certaines institutions d'enseignement supérieur ? |
| 7 | Faites-vous appel à votre réseau pour attirer des candidats ? |

3.3 Critères et dispositifs de jugement

| | |
|---|---|
| 1 | Quels sont les critères auxquels vous êtes attentifs dans le processus de recrutement ? |
| 2 | Quelle place accordez-vous au curriculum vitae du candidat ? |
| 3 | Par ailleurs comment vous informez-vous pour connaître la qualité d'un enseignant ou savoir si un candidat correspond à vos critères ? Existe-il des outils qui vous aiguillent ? |

| | |
|---|---|
| 4 | Recevez-vous les candidats en entretien ? |
| 5 | Comment justifiez-vous votre jugement ? Quels sont les critères qui confortent votre jugement ? Devez-vous faire face à de l'incertitude sur la qualité du candidat ? |

3.4 Concurrence interétablissements, marché

| | |
|---|--|
| 1 | A votre avis, pourquoi certains enseignants choisissent-ils votre établissement/PO et pas un autre ? Quels sont vos atouts ? |
| 2 | Avez-vous l'impression que les enseignants recrutés apprécient ce lieu de travail ou plutôt qu'ils veulent ensuite le quitter pour un autre établissement ? |
| 3 | Si c'est le cas, que faites-vous pour éviter ou limiter de tels départs ? |
| 4 | Avez-vous l'impression d'être parfois (ou souvent) en concurrence avec d'autres PO pour le recrutement d'enseignants ? |
| 5 | Lesquels ? Et cela reste-t-il implicite ou en discutez-vous parfois avec ces collègues ? |
| 6 | Disposez-vous de dispositifs de concertation afin d'éviter une concurrence excessive ? |
| 7 | Plus globalement, vous sentez-vous affecté par les stratégies d'autres établissements dans vos souhaits de recrutement et de stabilisation des enseignants ? |

3.5 Rapport à la réglementation

| | |
|---|---|
| 1 | La gestion des recrutements et des carrières enseignantes est un domaine réglementé. Comment vivez-vous ces règles ? |
| 2 | A vos yeux, certaines règles devraient-elles être modifiées ? Lesquelles ? Pourquoi ? |
| 3 | Identifiez-vous de la part des enseignants un usage stratégique de ces règles dans certaines situations ou à certains moments de la carrière ? |
| 4 | Devez-vous parfois accueillir, pour des motifs réglementaires, un enseignant que vous ne souhaiteriez pas intégrer ou garder au sein de votre équipe ? Pouvez-vous me donner un exemple ? |

3.6 Enseignants prioritaires / pénurie

| | |
|---|--|
| 1 | Vous recevez sans doute parfois aussi des enseignants d'autres établissements de votre pouvoir organisateur ou d'autres pouvoirs organisateurs bénéficiant de priorités. Comment vivez-vous cette situation ? Pouvez-vous décrire une situation de ce type ? |
| 2 | La définition de certaines fonctions en pénurie révèle des difficultés importantes de recrutement dans certaines disciplines. Pour vous, quelles sont les fonctions les plus difficiles à pourvoir ? |
| 3 | Recrutez-vous souvent des enseignants avec un titre de pénurie ? Comment évaluez-vous alors leur compétence à exercer ce métier ? |
| 4 | Mettez-vous en place un dispositif particulier d'accompagnement de ces enseignants qui n'ont pas la formation adéquate ? |
| 5 | Comment s'effectue le suivi de l'engagement d'un nouveau après la première année. Quelles sont vos marges de manœuvre pour « garder » ou « écarter » une nouvelle recrue ? |

4. Guide d'entretien à destination des acteurs institutionnels et des organisations syndicales

4.1 Marchés du travail des enseignants

| | |
|---|--|
| 1 | Vous êtes un observateur attentif (et un acteur) des marchés du travail des enseignants. Quelles sont les caractéristiques de ces marchés du travail et quels sont leurs modes de fonctionnement ? |
| 2 | Y a-t-il une spécificité des marchés du travail des enseignants à Bruxelles ? Quelles sont leurs relations avec les marchés du travail des enseignants en Wallonie ? |

4.2 Adéquation entre offre et demande de travail

| | |
|---|--|
| 1 | Pensez-vous que l'offre et la demande de travail entre les travailleurs et les employeurs s'effectuent adéquatement dans ce secteur d'activité ? Et quels sont les problèmes majeurs ? |
| 2 | S'agit-il principalement de problèmes posés aux employeurs ou aux travailleurs ? |
| 3 | Quelles seraient les principales difficultés que rencontrent les employeurs ? |

| | |
|---|---|
| 4 | Quelles seraient les principales difficultés que rencontrent les travailleurs ? |
|---|---|

4.3 Gestion des emplois et des carrières

| | |
|---|---|
| 1 | Quels sont les modes de régulation spécifiques notamment en ce qui concerne la gestion des emplois et des carrières ? |
| 2 | Pensez-vous que la gestion des emplois et des carrières s'effectue différemment en fonction des réseaux d'enseignement ? |
| 3 | Et quels seraient les avantages et les inconvénients respectifs de chacun des réseaux d'enseignement eu égard à ces différences ? |
| 4 | Quelle est la composition, le rôle et l'articulation entre les dispositifs de gestion des emplois mis en place en Fédération Wallonie-Bruxelles ? |
| 5 | Quel est leur impact sur la connexion entre l'offre et la demande de travail dans le secteur de l'enseignement ? |

4.4 Impact de la réglementation en vigueur

| | |
|---|--|
| 1 | Au cours des quinze dernières années, un certain nombre de nouvelles règles sont venues cadrer ce marché. A votre avis, quels en ont été les effets ? Quels sont les bénéfices et les limites de ce recours plus important à la règle comme mode de régulation ? |
| 2 | Les chefs d'établissements regrettent parfois de manquer de marges de manœuvre dans le recrutement et la gestion des carrières des enseignants ? Que pensez-vous d'un tel point de vue ? |
| 3 | Quel est le rôle des organes de concertation sociale dans la gestion de l'emploi ? |

4.5 Recrutement et stabilisation

| | |
|---|---|
| 1 | L'actuel mode de régulation octroie une marge d'autonomie importante aux enseignants dans le choix du pouvoir organisateur et de l'établissement où ils désirent enseigner. Selon vous, est-ce une bonne chose et estimez-vous qu'une telle situation bénéficie à certains établissements au détriment d'autres ? |
| 2 | Quelles ressources et quelles stratégies les pouvoirs organisateurs et les établissements disposent-ils pour attirer et garder les enseignants ? |
| 3 | Sont-elles suffisantes et adaptées ? Si non que suggérez-vous pour les améliorer ? |
| 4 | Peut-on parler de concurrence entre établissements pour attirer les enseignants ou ce terme vous paraît-il inadapté ? |
| 5 | Est-ce que d'une manière ou d'une autre les parents et/ou l'équipe pédagogique influent sur le choix du profil des enseignants à recruter ou sur leur départ ? De quelle façon ? |
| 6 | Avez-vous constaté certaines dérives dans le recrutement et/ou dans l'achèvement des contrats ? Avez-vous reçu des plaintes des enseignants ? |

4.6 Pénurie

| | |
|---|---|
| 1 | Selon quelle(s) procédure(s) et sur base de quels critères ces structures définissent-elles les professions et les fonctions de l'enseignement en pénurie ? |
| 2 | Estimez-vous satisfaisant ce mode de définition et de gestion de la pénurie par ces dispositifs ? Si non que faudrait-il changer ? |
| 3 | En quoi l'autonomie des établissements pourrait-elle améliorer la gestion de la pénurie ? |

4.7 Divers

| | |
|---|--|
| 1 | Idéalement, quel serait le cadre structurel le plus adapté pour organiser la gestion de l'emploi et des carrières enseignantes ? |
|---|--|

ANNEXE 5

Grille mobilisée dans le cadre de l'analyse des entretiens

| Concept | Thème | Sous-thème |
|---|-----------------------------|---|
| Respect des cadres de régulation Régulation de contrôle | Report de la précarité | Impartialité entre enseignants |
| | | Variable d'ajustement |
| | | Parcours professionnels diversifiés |
| | Statuts administratifs | Enseignant temporaire |
| | | Enseignant temporaire prioritaire |
| | | Enseignant nommé/engagé à titre définitif |
| | Cadres de régulation | Réseau de la FWB |
| | | Réseau officiel subventionné |
| | | Réseau libre subventionné |
| | Centralité du titre requis | Critère d'entrée dans la carrière |
| | | Incertitude sur l'adéquation |
| | | Association d'une entrevue |
| Marges de manœuvre sur le terrain Régulation autonome | Enseignants | Acteurs rationnels |
| | | Concurrence interindividuelle |
| | | Ressources et stratégies développées |
| | Organisations scolaires | Rapport à la règle différencié |
| | | Concurrence interorganisationnelle |
| | | Ressources et stratégies développées |
| | Cultures organisationnelles | Réseau de la FWB |
| | | Réseau officiel subventionné |
| | | Réseau libre subventionné |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | | |
|---|-------------------------|--|
| Pénurie | Définition | Construction sociale |
| | | Définition différenciée |
| | Place du titre requis | Assouplissement conditions d'entrée |
| | | Centralité de l'individu |
| | | Socialisation professionnelle complexe |
| | Relation de concurrence | Concurrence interorganisationnelle renforcée |
| Concurrence interindividuelle affaiblie | | |

ANNEXE 6

Liste des titres requis prévus par l'arrêté de l'exécutif du 22 avril 1969

Ces diplômes, certificats et brevets requis doivent avoir été délivrés, soit par une Université belge ou un établissement y assimilé par la loi, soit par un établissement d'enseignement organisé, subventionné ou reconnu par l'Etat, soit par un jury constitué par le gouvernement.

1. Titres du niveau supérieur du troisième degré.

- Les diplômes d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, de docteur, de licencié, d'ingénieur ou de pharmacien, délivrés conformément à la législation sur les grades académiques.
- Les autres diplômes d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, de docteur, d'ingénieur, de pharmacien ou de licencié si la durée est de quatre ans au moins.
- Le diplôme d'enseignement technique supérieur du troisième degré.
- Le diplôme d'enseignement artistique supérieur du troisième degré.
- Le diplôme délivré aux officiers.
- Le diplôme d'architecte ou d'ingénieur industriel.

2. Titres du niveau supérieur du deuxième degré.

- Le diplôme d'ingénieur technicien.
- Le diplôme universitaire de conducteur civil.
- Le diplôme d'école ou de cours techniques supérieurs du deuxième degré.
- Le diplôme d'enseignement artistique supérieur du deuxième degré.
- Le diplôme d'aspirant officier au long cours.

3. Titres du niveau supérieur du premier degré.

- Le diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur.
- Le diplôme de candidat délivré conformément à la loi sur la collation des grades académiques.
- Les autres diplômes de candidat.
- Le diplôme d'école ou de cours technique supérieurs du premier degré.

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

- Le certificat de cours normaux techniques moyens.
- Le brevet d'école professionnelle secondaire complémentaire.
- Le diplôme d'enseignement artistique supérieur du premier degré.
- Le diplôme d'instituteur primaire.
- Le diplôme d'institutrice gardienne.
- Le diplôme d'éducateur délivré par un établissement supérieur pédagogique de type court et de plein exercice ou à l'issue d'une section « éducateurs spécialisés » organisée par l'enseignement supérieur pédagogique ou social de Promotion sociale de type court.

4. Titres du niveau secondaire supérieur.

- Le certificat d'école ou de cours normaux techniques primaires.
- Le diplôme d'école ou de cours techniques secondaires supérieurs.
- Le brevet d'école ou de cours professionnels secondaires supérieurs.
- Le diplôme d'enseignement artistique secondaire supérieur.
- Le certificat homologué d'études moyennes du degré supérieur.

5. Titres du niveau secondaire inférieur.

- Le diplôme d'école ou de cours techniques secondaires inférieurs.
- Le brevet d'école ou de cours professionnels secondaires inférieurs.
-

ANNEXE 7

Mesures suggérées à court, à moyen et à long terme par le plan d'action visant à lutter contre la pénurie d'enseignants

A court terme

1. *Définir la pénurie.*

Il s'agit de la détermination, dans un texte juridique, de ce que recouvre la notion de pénurie et de la façon dont elle est constatée. Cette mesure est notamment nécessaire pour permettre l'organisation des agrégations accélérées prévues pour les fonctions enseignantes en pénurie telle que prévue par le décret du 8 février 2001.

2. *Simplifier les procédures.*

Certaines procédures auxquelles le membre du personnel enseignant est confronté au cours de sa carrière apparaissent lourdes et fastidieuses. Dès lors :

- Une réforme des titres B a été entreprise. Dans l'enseignement subventionné, l'avis de la Commission des titres B est requis lors de l'engagement de tous les porteurs d'un titre jugé suffisant B et pour les individus ne détenant aucun titre prévu pour la fonction. Etant donné le nombre de dossiers, il serait judicieux que la Commission ne se réunisse que pour les individus ne disposant d'aucun titre prévu pour la fonction considérée ;
- Une Commission d'expérience utile interréseaux, interniveaux et intertypes d'enseignement a été créée. L'expérience utile de l'enseignant est exigée comme élément du titre requis pour enseigner certains cours tels que les cours techniques ou les cours de pratique professionnelle. La Commission sera alors chargée d'examiner ces matières ;
- La Commission de Bond't a été supprimée. Cette Commission constituait une instance d'avis examinant si un enseignant exerçant en même temps une activité d'indépendant dépasse ou non un certain niveau de revenus pour être considéré en fonction principale ou en fonction accessoire dans l'enseignement et payé en conséquence ; or, la majorité des dossiers qui lui sont soumis reçoit un avis en faveur de la fonction principale. Cette Commission pourrait donc être

supprimée et remplacée par un mécanisme simplifié qui veillerait à l'équilibre entre indépendants et salariés.

3. *Améliorer la situation des temporaires.*

Pour éviter la fuite des jeunes enseignants vers le secteur privé et pour mettre fin aux injustices sociales qu'ils connaissent, diverses mesures ont été envisagées :

- Le paiement des temporaires à terme échu ;
- L'accès au droit de traitement différé durant les mois d'été pour les jeunes temporaires n'ayant pas atteint le seuil d'âge requis ;
- La simplification des formalités administratives imposées aux temporaires, tant par l'Office National de l'Emploi (ONEm) que par la Communauté française ;
- La résolution de la problématique des congés de maternité des enseignantes temporaires.

4. *Prendre contact avec le gouvernement fédéral pour la facilitation des congés lors du passage du secteur privé vers l'enseignement.*

Certains individus travaillant dans le secteur privé souhaitent enseigner mais renoncent à entrer dans la carrière dans la mesure où le statut et les conditions qui leur sont offerts sont trop incertains. Il a dès lors été conseillé de contacter le gouvernement fédéral pour réfléchir à la possibilité de prévoir un mécanisme de congé dans le secteur privé pour exercer une fonction enseignante.

5. *Optimiser les ressources humaines.*

Pour ce faire, il a été proposé de :

- Créer un site Internet placé sous la responsabilité de la Communauté française, reprenant l'offre et la demande d'enseignants et alimenté sur base volontaire par les pouvoirs organisateurs et les (futurs) enseignants ;
- Organiser des horaires à temps partiel par « blocs », avec une procédure de constat pour les cas d'impossibilité de procéder de la sorte devant un organe de démocratie sociale ;
- Donner un caractère plus permanent au fonctionnement actuel des Commissions centrales de réaffectation. Jusqu'alors, les Commissions se réunissaient selon un calendrier précis ce qui engendrait qu'un membre du personnel définitif qui n'avait pas été réaffecté ne pouvait plus, en principe, l'être après la réunion si un

emploi se révélait disponible. Le recours à un temporaire devait donc être réalisé.

6. *Lutter contre les pics de pénurie.*

Il a été suggéré de :

- Permettre, en cas de pénurie, à un enseignant en congé pour prestations réduites de mettre fin volontairement et anticipativement à tout ou partie de son congé ;
- Permettre aux enseignants bénéficiant de mesures de fin de carrière de prester des intérim dans des balises strictes.

7. *Organiser une campagne médiatique pour restaurer l'image des enseignants.*

Le personnel enseignant souffre d'un problème d'image et une campagne médiatique visant à la fois les élèves, les parents et la société en général permettrait de revaloriser le métier en mettant l'accent sur ses aspects positifs.

8. *Créer un nouveau modèle de négociation au sein de la Communauté française.*

Il s'agit d'adapter les structures existantes en fonction de l'évolution du rôle du comité qui a été délesté d'une partie de ses compétences. Cette mesure résiderait dans l'organisation de réunions conjointes des comités de négociation existants.

A moyen ou à long terme

1. Améliorer l'accueil et le soutien des jeunes enseignants.
2. Pour les écoles à discriminations positives :
 - Rechercher des formules d'allègement du temps de présence devant les élèves ;
 - Réfléchir sur la structure de l'encadrement dans ces établissements (taille des classes) ;
 - Accélérer l'ancienneté pécuniaire dans ce type d'établissements.
3. Permettre des départs en fin de carrière plus dégressifs.
4. Valoriser pécuniairement l'ancienneté acquise dans le secteur privé.
5. Créer un pôle d'intérimaires.
6. Effectuer un lissage du calcul du capital-périodes (CP) et du nombre total de périodes professeurs (NTPP) attribué à un établissement.

7. Assurer une meilleure communication du monde de l'enseignement vis-à-vis de tout public.
8. Donner des moyens de lutte contre la violence à l'ensemble des établissements scolaires.
9. Développer la mutualisation du remboursement des frais de déplacement.
10. Créer des passerelles entre les réseaux d'enseignement.
A l'origine, les débats étaient opposés au principe mais, progressivement, des nuances sont apparues dans les positions exprimées. Un groupe de réflexion sur la collaboration volontaire entre réseaux d'enseignement et sur les modalités d'une éventuelle prise en compte de l'ancienneté interpouvoirs organisateurs, voire interréseaux, des temporaires devait être mis sur pied en vue d'accélérer le processus de nomination.
11. Créer un lieu de négociation pour débattre des questions relatives à la vie dans l'école.

ANNEXE 8

Fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2014-2015

Docu 41759

p.1

**Arrêté du Gouvernement de la Communauté française
arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour
l'année scolaire 2014-2015**

A.Gt 17-07-2015

M.B. 20-08-2015

Le Gouvernement de la Communauté française,

Vu le décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, article 39, 8°;

Vu la proposition faite par la Commission interrégionale des titres de capacité en sa séance du 6 mai 2015;

Après délibération,

Arrête :

Article 1^{er}. - Les fonctions touchées par la pénurie dans l'enseignement de plein exercice organisé par la Communauté française sont les suivantes :

1° Enseignement fondamental :

A. En Zone 1 : Bruxelles-Capitale
- Instituteur primaire
- Maître de seconde langue

B. En Zone 3 : Huy-Waremme
- Instituteur primaire
- Maître de morale
- Maître de seconde langue

C. En Zone 4 : Liège
- Instituteur primaire
- Maître de seconde langue

D. En Zone 5 : Verviers
- Instituteur primaire
- Maître de morale
- Maître de seconde langue

E. En Zone 6 : Namur
- Instituteur primaire
- Maître de morale
- Maître de seconde langue

F. En Zone 7 : Luxembourg
- Instituteur primaire
- Maître de morale
- Maître de seconde langue



G. En Zone 8 : Hainaut occidental
- Instituteur primaire
- Maître de morale
- Maître de seconde langue

H. En Zone 9 : Mons-Centre
- Instituteur primaire
- Maître de morale
- Maître de seconde langue

I. En Zone 10 : Charleroi - Hainaut sud
- Instituteur primaire
- Maître de morale
- Maître de seconde langue

2° Enseignement secondaire :

A. En zone 1 : Bruxelles
- Langues anciennes

B. En Zone 3 : Huy-Waremme
- Professeur de langues anciennes

C. En Zone 5 : Verviers :
- Professeur de langues anciennes

D. En Zone 10 : Charleroi - Hainaut sud
- Professeur de langues anciennes

3° Enseignement secondaire du degré inférieur

A. En Zone 1 : Bruxelles-Capitale

- Professeur de cours généraux français
- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours généraux mathématique
- Professeur de cours généraux sciences
- Professeur de cours spéciaux éducation physique (filles)
- Professeur de cours technique menuiserie
- Professeur de cours technique hôtellerie - cuisine - salle
- Professeur de cours technique et de pratique professionnelle coupe-couture

B. En Zone 2 : Brabant wallon

- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours d'économie domestique
- Professeur de cours généraux de morale
- Professeur de cours spéciaux éducation plastique

C. En Zone 3 : Huy-Waremme

- Professeur de langue romane : option espagnol
- Professeur de cours généraux français
- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours généraux mathématique



Docu 41759 p.3

- Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
Economie-domestique

- Personnel auxiliaire d'éducation surveillante - éducatrice d'internat

D. En Zone 4 : Liège

- Professeur de cours généraux langues germaniques

- Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
Economie-domestique

E. En Zone 5 : Verviers

- Professeur de langue romane : option espagnol

- Professeur de cours généraux français

- Professeur de cours généraux langues germaniques

- Professeur de cours généraux mathématique

- Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
Economie-domestique

F. En Zone 6 : Namur

- Professeur de cours généraux langues germaniques

- Professeur de cours généraux mathématique

- Professeur de cours généraux sciences

- Professeur d'économie domestique

G. En Zone 7 : Luxembourg

- Professeur de cours généraux français

- Professeur de cours généraux langues germaniques

- Professeur de cours généraux mathématique

- Professeur de cours généraux sciences

- Professeur de cours généraux sciences-économiques

- Professeur de Morale

- Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
Economie-domestique

H. En Zone 8 : Hainaut occidental

- Professeur de cours généraux français

- Professeur de cours généraux langues germaniques

- Professeur de cours généraux mathématique

- Professeur de cours généraux sciences-économiques

- Professeur de Morale

I. En Zone 9 : Mons – Centre

- Professeur de cours généraux français

- Professeur de cours généraux langues germaniques

- Professeur de cours généraux mathématique

- Professeur de cours généraux sciences

- Professeur de cours généraux sciences-économiques

- Professeur de Morale



J. En Zone 10 : Charleroi - Hainaut sud

- Professeur de cours généraux français
 - Professeur de cours généraux langues germaniques
 - Professeur de cours généraux mathématique
 - Professeur de cours généraux sciences
 - Professeur de Morale
 - Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
- Economie-domestique

4° Enseignement secondaire du degré supérieur

A. En Zone 1 : Bruxelles-Capitale

- Professeur de cours de mathématiques
- Professeur de cours de géographie
- Professeur de cours généraux physique
- Professeur de cours spéciaux éducation physique (filles)
- Professeur de cours technique électricité
- Professeur de cours technique hôtellerie - cuisine - salle
- Professeur de pratique professionnelle hôtellerie - cuisine - salle

B. En Zone 2 : Brabant wallon

- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours spéciaux éducation plastique

C. En Zone 3 : Huy-Waremme

- Professeur de langue romane : option espagnol
 - Professeur de cours généraux langues germaniques
 - Professeur de cours généraux mathématique
 - Professeur de cours généraux physique
 - Professeur de cours généraux sciences-économiques
 - Professeur de cours spéciaux dessin - éducation plastique
 - Professeur de cours spéciaux éducation musicale
 - Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
- Economie-domestique
- Personnel auxiliaire d'éducation surveillante - éducatrice d'internat

D. En Zone 4 : Liège

- Professeur de cours généraux langues germaniques
 - Professeur de cours généraux mathématique
 - Professeur de cours spéciaux éducation physique (filles)
 - Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
- Economie-domestique

E. En Zone 5 : Verviers

- Professeur de langue romane : option espagnol
- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours généraux mathématique
- Professeur de cours généraux physique



Docu 41759

p.5

- Professeur de cours généraux sciences-économiques
 - Professeur de cours spéciaux dessin - éducation plastique
 - Professeur de cours spéciaux éducation musicale
 - Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
- Economie-domestique
- Personnel auxiliaire d'éducation surveillante - éducatrice d'internat

F. En Zone 6 : Namur

- Professeur de cours généraux sciences-économiques
 - Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle
- Economie-domestique
- Professeur de langue romane

G. En Zone 7 : Luxembourg

- Professeur de langue romane : option espagnol
- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours généraux mathématique
- Professeur de cours généraux physique
- Professeur de cours généraux sciences-économiques
- Professeur de cours généraux chimie - biologie
- Professeur de cours généraux géographie
- Professeur de cours spéciaux dessin - éducation plastique
- Professeur de Morale

H. En Zone 8 : Hainaut occidental

- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours généraux mathématique
- Professeur de cours généraux physique
- Professeur de cours généraux sciences-économiques

I. En Zone 9 : Mons – Centre

- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours généraux mathématique
- Professeur de cours généraux physique
- Professeur de cours généraux sciences-économiques

J. En Zone 10 : Charleroi - Hainaut sud

- Professeur de cours généraux langues germaniques
- Professeur de cours généraux mathématique

5° Personnel paramédical

A. En Zone 4 : Liège

- Infirmière
- Kinésithérapeute
- Logopède

B. En Zone 6 : Namur



- Kinésithérapeute

C. En Zone 8 : Hainaut occidental

- Infirmière
- Kinésithérapeute
- Logopède

D. En Zone 9 : Mons Centre

- Infirmière
- Kinésithérapeute
- Logopède

E. En Zone 10 : Charleroi - Hainaut sud

- Infirmière
- Kinésithérapeute
- Logopède

Article 2. - Les fonctions touchées par la pénurie dans l'enseignement officiel subventionné sont les suivantes :

1° Enseignement fondamental

A. En Région de Bruxelles-Capitale :

- Instituteur maternel
- Instituteur maternel en immersion (néerlandais)
- Instituteur maternel en immersion (langue des signes)
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion (néerlandais)
- Instituteur primaire en immersion (langue des signes)
- Maître de psychomotricité
- Maître de seconde langue (néerlandais)
- Maître de cours spéciaux (travail manuel)
- Maître spécial d'initiation musicale
- Maître de cours spéciaux (éducation physique)
- Maître de morale non confessionnelle

B. En province du Brabant wallon :

- Instituteur maternel
- Instituteur maternel en immersion
- Instituteur maternel en immersion (langue des signes)
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion
- Instituteur primaire en immersion (langue des signes)
- Maître de seconde langue (néerlandais)
- Maître de psychomotricité
- Maître de morale non confessionnelle

C. En province du Hainaut :

- Instituteur maternel
- Instituteur maternel en immersion



- Instituteur maternel en immersion (langue des signes)
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion
- Instituteur primaire en immersion (langue des signes)
- Maître de seconde langue
- Maître de cours spéciaux (travail manuel)
- Maître de psychomotricité
- Psychologue

D. En province de Namur :

- Instituteur maternel en immersion
- Instituteur maternel en immersion (langue des signes)
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion
- Instituteur primaire en immersion (langue des signes)
- Maître de seconde langue

E. En province du Luxembourg :

- Instituteur maternel en immersion
- Instituteur maternel en immersion (langue des signes)
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion
- Instituteur primaire en immersion (langue des signes)
- Maître de psychomotricité
- Maître de seconde langue

F. En province de Liège :

- Instituteur maternel en immersion
- Instituteur maternel en immersion (langue des signes)
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion
- Instituteur primaire en immersion (langue des signes)
- Maître de psychomotricité
- Maître de seconde langue

2° Enseignement secondaire de degré inférieur

A. En Région de Bruxelles-Capitale et en province du Brabant wallon :

- Professeur de cours généraux : français, géographie, histoire, langue moderne anglais, langue moderne néerlandais, mathématique, sciences, physique, sciences économiques, sciences humaines, sciences sociales
- Professeur de religion catholique
- Professeur de morale non confessionnelle
- Professeur de cours spéciaux : dactylographie
- Professeur de cours techniques : carrelage-plafonnage, chimie appliquée, cours commerciaux, éducation technologique, électricité, horticulture, informatique, mécanique, salle, sciences appliquées, secrétariatbureautique
- Professeur de pratique professionnelle : bois, boulangerie, cuisine, électricité-électronique automobile, horticulture et sylviculture, mécanique, salle



Docu 41759

p.9

B. En province du Hainaut :

- Professeur de cours généraux : français, histoire, langue moderne anglaise, langue moderne néerlandaise, mathématique, physique, sciences, sciences économiques, sciences humaines, sciences sociales
- Professeur de cours spéciaux : dactylographie, éducation musicale, éducation plastique
- Professeur de cours techniques : cours commerciaux, vente, étalage, couverture, éducation technologique, électricité, horticulture, informatique, mécanique, restauration, salle, sciences appliquées, sciences sociales appliquées, secrétariat-bureautique, arts plastiques
- Professeur de pratique professionnelle : bois, électricité, horticulture, salle, soudage, vente, étalage, ferronnerie
- Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle : économie domestique, photographie, sérigraphie
- Professeur de morale non confessionnelle
- Professeur de religion catholique

C. En provinces de Namur et de Luxembourg :

- Professeur de cours techniques : agriculture, mécanique agricole, horticole et sylvicole, bois, vente, restauration, électricité
- Professeur de pratique professionnelle : agriculture, mécanique agricole, horticole et sylvicole, bois, vente, restauration, électricité

D. En province de Liège

- Professeur de cours généraux : français, histoire, langue moderne anglaise, langue moderne néerlandaise, mathématique, sciences, sciences économiques, sciences humaines, sciences sociales
- Professeur de cours spéciaux : dactylographie, éducation plastique
- Professeur de cours techniques : cours commerciaux, couverture, éducation technologique, électricité, horticulture, informatique, mécanique, restauration, salle, sciences appliquées, sciences sociales appliquées, secrétariat-bureautique
- Professeur de pratique professionnelle : bois, électricité, horticulture, salle, soudage
- Professeur de cours techniques et de pratique professionnelle : économie domestique
- Professeur de morale non confessionnelle
- Professeur de religion catholique

3° Enseignement secondaire de degré supérieur

A. En Région de Bruxelles-Capitale et en province du Brabant wallon :

- Professeur de cours généraux : français, géographie, histoire, langue moderne anglaise, langue moderne néerlandaise, mathématique, sciences, biologie, chimie, physique, sciences économiques, sciences humaines
- Professeur de religion catholique
- Professeur de religion protestante
- Professeur de cours spéciaux : dactylographie
- Professeur de cours techniques : carrosserie, chimie appliquée, communication, comptabilité, cours commerciaux, diététique, électricité, imprimerie, informatique, puériculture, salle, sciences appliquées, secrétariat-bureautique, soins infirmiers



Docu 41759

p.10

- Professeurs de pratique professionnelle : boulangerie-pâtisserie, carrosserie, cuisine, horticulture, mécanique, menuiserie, salle

B. En province du Hainaut :

- Professeur de cours généraux : français, histoire, langue moderne anglais, langue moderne néerlandais, mathématique, géographie, sciences économiques, sciences humaines

- Professeur de cours spéciaux : éducation musicale, publicité

- Professeur de cours techniques : arts graphiques, coiffure, comptabilité, construction, mathématique appliquée, mécanique, psychologie, publicité, sciences appliquées, secrétariat-bureautique, soins infirmiers, techniques éducatives

- Professeur de pratique professionnelle : électricité, vente, étalage, restauration, salle, puériculture, soins infirmiers

- Professeur de religion catholique

C. En provinces de Namur et du Luxembourg :

- Professeur de cours techniques : agriculture, mécanique agricole, horticole et sylvicole, vente, restauration, soins infirmiers

- Professeur de pratique professionnelle : agriculture, mécanique agricole, horticole et sylvicole, vente, restauration, soins infirmiers

D. En province de Liège

- Professeur de cours généraux : français, histoire, langue moderne anglais, langue moderne néerlandais, mathématique, sciences, sciences économiques, sciences humaines

- Professeur de cours techniques : arts graphiques, coiffure, comptabilité, construction, mathématique appliquée, mécanique, psychologie, publicité, sciences appliquées, secrétariat-bureautique, soins infirmiers, techniques éducatives

- Professeur de pratique professionnelle : électricité, puériculture, soins infirmiers

- Professeur de religion catholique

4° Enseignement artistique à horaire réduit (pour l'ensemble des provinces)

1) Domaine des arts plastiques, visuels et de l'espace :

- Professeur des métiers d'art pour la spécialité suivante : «Conservation et restauration d'oeuvres et d'objets d'arts»

- Professeur des arts du feu pour la spécialité suivante : «Céramique»

2) Domaine de la musique :

- Professeur de formation musicale

- Professeur de formation instrumentale, d'instruments classiques pour chacune des spécialités suivantes : «Guitare et guitare d'accompagnement» «Percussions»

3) Domaine des arts de la parole et du théâtre

- Professeur de diction - déclamation

4) Domaine de la danse



Docu 41759

p.11

- Professeur de danse classique
- Professeur de danse contemporaine

Article 3. - Les fonctions touchées par la pénurie dans l'enseignement libre subventionné sont les suivantes :

1° Enseignement fondamental

A. En région de Bruxelles-Capitale :

- Instituteur maternel
- Maître de psychomotricité
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion (néerlandais)
- Maître de seconde langue (néerlandais)

B. En province du Brabant wallon :

- Instituteur maternel
- Maître de seconde langue (néerlandais)

C. En province du Hainaut :

- Instituteur maternel
- Instituteur primaire
- Maître de seconde langue
- Maître de religion catholique

D. En province de Namur :

- Instituteur maternel en immersion
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion
- Maître de seconde langue

E. En province du Luxembourg :

- Instituteur maternel en immersion
- Instituteur primaire
- Instituteur primaire en immersion
- Maître de seconde langue

2° Enseignement secondaire de degré inférieur

A. En Région de Bruxelles-Capitale :

- Professeur de cours généraux : langues germaniques, mathématique, français, sciences
- Professeur de cours techniques des secteurs Industrie, Construction-Bois, Economie et Services aux personnes
- Professeur de pratique professionnelle des secteurs Industrie, Construction-Bois, Economie et Services aux personnes



B. En province du Hainaut :

- Professeur de cours généraux : français, langues germaniques, mathématique, sciences, sciences économiques
- Professeur de cours spéciaux : dactylographie, éducation plastique
- Professeur de cours techniques : cours commerciaux, couverture, éducation technologique, électricité, horticulture, informatique, mécanique, restauration, salle, sciences appliquées, sciences sociales appliquées
- Professeur de pratique professionnelle : bois, électricité, horticulture, salle, soudage
- Professeur de cours technique et pratique professionnelle : économie domestique
- Professeur de religion catholique
- Professeur de morale non confessionnelle
- Professeur de langues anciennes

C. En province de Namur :

- Professeur de cours généraux : langues germaniques
- Professeur de cours spécialisés : éducation plastique, éducation musicale
- Professeur de cours techniques : mécanique, électricité, électromécanique et horticulture
- Professeur de pratique professionnelle : mécanique, électricité, électromécanique et horticulture

3° Enseignement secondaire de degré supérieur

A. En Région de Bruxelles-Capitale :

- Professeur de cours généraux : langues germaniques, mathématique, géographie
- Professeur de cours techniques des secteurs Industrie, Construction Bois, Economie et Services aux personnes
- Professeur de pratique professionnelle des secteurs Industrie, Construction-Bois, Economie et Services aux personnes

B. En province du Hainaut :

- Professeur de cours généraux : français, langues germaniques, mathématique, sciences, géographie, sciences économiques
- Professeur de cours techniques : arts graphiques, coiffure, comptabilité, construction, mathématique appliquée, mécanique, psychologie, publicité, sciences appliquées, économie domestique, secrétariat-bureautique, soins infirmiers, techniques éducatives
- Professeur de pratique professionnelle : électricité, puériculture, soins infirmiers
- Professeur de langues anciennes

C. En province de Namur :

- Professeur de cours généraux : langues germaniques
- Professeur de cours techniques : puériculture
- Professeur de pratique professionnelle : puériculture.

Bruxelles, le 17 juillet 2015.



Docu 41759

p.13

Le Ministre-Président,
R. DEMOTTE
La Vice-Présidente et Ministre de l'Education, de la Culture et de l'Enfance,
Mme J. MILQUET



ANNEXE 9

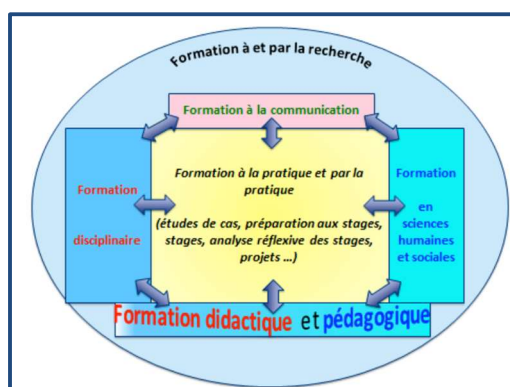
Le contenu de la réforme de la formation initiale des enseignants

Comme le soulignent Marc Demeuse, Antoine Derobertmasure et Natacha Duroisin (2020 : 1), s'il fallait « donner une image de l'état actuel du dossier de la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, peut-être pourrions-nous le comparer à une série faisant l'objet de rebondissements, inattendus et surprenants voire incompréhensibles, acclamés ou bien décriés sur les réseaux sociaux. Les rebondissements qui caractérisent les étapes d'(in)opérationnalisation de cette réforme, pourtant votée en février 2019, sont plutôt inquiétants, mais symptomatiques de la très grande difficulté, en Belgique francophone, à faire avancer un dossier qui conditionne pourtant l'amélioration d'un système d'enseignement obligatoire en grande difficulté et la réalisation du Pacte pour un Enseignement d'excellence ». En effet, les jalons de la réforme de la formation initiale ont été posés sous les législatures 2004-2009 et 2009-2014 et la législature 2014-2019 a poursuivi le chantier jusqu'à conduire à la promulgation du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. La mise en œuvre de la réforme, prévue pour septembre 2020, a cependant brutalement été mise à l'arrêt à travers la Déclaration de Politique Communautaire actuelle (DPC 2019-2024), laquelle annonce examiner la capacité opérationnelle de la mise en œuvre et évaluer son coût.

Sans connaître, à ce jour, le détail des aménagements qui seront apportés au décret, la mise en lumière de son contenu nous apparaît heuristique. Les deux idées fortes qui le caractérisent sont les termes « masterisation » et « harmonisation ». En effet, quel que soit le groupe d'élèves de l'enseignement obligatoire auquel il s'adresse, le métier d'enseignant est considéré comme manifestant davantage de similarités que de différences, chaque niveau d'enseignement présentant toutefois des spécificités. Dans ce sens, la formation initiale de tous les futurs enseignants se destinant à exercer de la maternelle à l'enseignement secondaire inférieur s'allongerait d'un an et passerait donc à quatre années d'études supérieures. Au terme de ce cursus, les étudiants bénéficieraient, en outre, de la possibilité de réaliser une cinquième année de spécialisation. Quant aux enseignants du niveau secondaire supérieur, une proposition concrétisant le principe d'unicité du métier est élaborée : la formation à l'enseignement pourrait être entreprise, à l'Université, dès la première année de bachelier, moyennant la validation de

trente crédits « pédagogiques » sur les 180 que compte le bachelier disciplinaire correspondant. Toutes les formations initiales à l'enseignement passeraient, par conséquent, au niveau 7 du Cadre de certification, soit le master, et une révision barémique de leur rémunération pourrait être envisagée (Demeuse et al., 2020 ; GT4O formation initiale, 2016).

Plus exactement, le décret du 7 février 2019 vise à garantir, quelle que soit la filière de formation initiale suivie, une préparation aux réalités concrètes du métier, ainsi qu'une maîtrise des ressources, tant théoriques que méthodologiques, permettant d'analyser les situations professionnelles et de développer des issues nouvelles face aux défis rencontrés. Six axes communs à l'ensemble des cursus pédagogiques devraient la composer : une formation disciplinaire (pouvant inclure les aspects didactiques de la discipline ou appliqués à la discipline), une formation à et par la communication, une formation à et par la pratique, une formation didactique et pédagogique, une formation en sciences humaines et sociales, et une formation à et par la recherche en éducation et en didactique. Comme le met en exergue la figure 11, ces six axes devraient être articulés et certaines unités d'enseignement composant le cursus seraient appelées à couvrir simultanément plusieurs d'entre eux. De plus, la formation par la pratique serait au cœur du processus, les autres axes y contribuant directement ou de manière plus indirecte (GT4O formation initiale, 2016).



Source : GT40 formation initiale, 2016.

Figure 11 : les six axes de formation

En outre, dans le but de se conformer aux exigences induites par le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'Enseignement supérieur et l'organisation académique des études²³² qui témoigne également d'une volonté d'unification du système d'enseignement supérieur, 60 % des crédits du bachelier relatif à un cursus d'enseignement supérieur de type long doivent être communs (180 crédits). Il est donc proposé d'envisager trois filières d'enseignement, appelées sections, au sein d'un master en enseignement commun de 240 crédits et une quatrième section au sein d'un master en enseignement comportant 300 crédits. Pour rappel, à ce jour, quatre filières de

²³² Fondée sur une démarche participative, la réforme du paysage de l'enseignement supérieur est à l'origine de l'adoption du décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'Enseignement supérieur et l'organisation académique des études, dit décret « Paysage ». Outre les orientations déjà incluses dans le décret « Bologne » définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités promulgué une dizaine d'années auparavant (31 mars 2004), le décret « Paysage » définit des nouvelles dispositions renforçant davantage l'intégration de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Plus exactement, il comporte quatre axes principaux. Le premier est lié à la systématisation de l'approche par acquis d'apprentissage et la révision des descripteurs du Cadre des certifications de l'enseignement supérieur. Le deuxième se rattache au renforcement du parcours d'apprentissage personnalisé, à travers une modularisation progressive des études (suppression de la notion d'année d'études et systématisation de la reconnaissance des acquis formels, non-formels et informels). Le troisième fait référence au renforcement de la mobilité par la suppression des obstacles relatifs à la co-diplomation et le soutien aux mécanismes d'aides financières à la mobilité. Enfin, le quatrième porte sur la poursuite de la démocratisation de l'enseignement supérieur, notamment par le renforcement des dispositifs d'aide à la réussite destinés aux étudiants (www.enseignement.be).

formation initiale des enseignants se côtoient et correspondent aux formations d'instituteur maternel, d'instituteur primaire, d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) et d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS). Cette distinction est adossée à la différenciation traditionnelle entre les niveaux d'enseignement maternel, primaire et secondaire, ainsi qu'à la distinction historique entre les niveaux secondaire inférieur et secondaire supérieur. De plus, l'articulation entre ces filières et les segments du système éducatif auxquels elles préparent repose sur un principe d'étanchéité²³³. En effet, bien que, dans la pratique, ce dernier puisse être assoupli pour les niveaux -1 et +1 par le décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire, la formation initiale est systématiquement centrée sur un segment unique. Cette situation spécifique est jugée problématique et ce, pour au minimum deux raisons. Premièrement, la référence prioritaire aux niveaux d'enseignement n'est plus en harmonie avec les évolutions juridiques unificatrices récentes et, en second lieu, le principe d'étanchéité entre les formations, et, corollairement, entre les titres, s'accompagne de ruptures importantes à chaque transition entre deux niveaux d'enseignement conduisant à un taux de redoublement élevé des élèves. Prenant acte de ces constats, le décret du 7 février 2019 envisage de prendre comme référence le décret « missions » du 24 juillet 1997, lequel se fonde sur les principales étapes du développement humain et non sur les niveaux d'enseignement : la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et la transition vers l'âge pré-adulte. Appliqué à la formation initiale des enseignants, un dépassement du principe d'étanchéité pourrait alors être envisagé en permettant aux diplômés issus de filières adjacentes d'exercer aux moments de transition. Ces derniers deviendraient alors des périodes charnières et non des moments de rupture. Cette logique de recouvrement, qualifiée de « tuilage », serait liée à un élargissement de la formation initiale permettant aux diplômés pédagogiques d'enseigner à l'une des quatre étapes, mais également au sein des années charnières adjacentes (GT4O formation initiale, 2016) :

²³³ Par exemple, un instituteur maternel n'a pas le titre requis pour enseigner au niveau primaire, de même qu'un instituteur primaire n'a pas le titre requis pour enseigner au niveau secondaire, et inversement.

Figure 12 : empan et orientation disciplinaire de la formation

| Année d'âge | 2.5 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 14 | 16 | 17 | 18 | | | | | |
|-----------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Niveau scolaire | A C C U E I L | 1 ^e M A T | 2 ^e M A T | 3 ^e M A T | 1 ^e P R I M | 2 ^e P R I M | 3 ^e P R I M | 4 ^e P R I M | 5 ^e P R I M | 6 ^e P R I M | 1 ^e D E G | 1 ^e D E G | 2 ^e D E G | 2 ^e D E G | 3 ^e D E G | 3 ^e D E G | 1 ^e | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | 6 ^e |
| Empan de la formation | Section 1 MA en enseignement (Avec ou sans spécialisation pédagogique ou linguistique) | | | | | | | | | | MA de spécialisation disciplinaire | | | | | | | | | | | |
| | Section 2 MA en enseignement (Avec ou sans spécialisation pédagogique ou linguistique) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | Section 3 MA en enseignement (Avec ou sans spécialisation pédagogique ou linguistique) | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | Section 4 MA en enseignement | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | Section 4 AESS | | | | | | | | |

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| Année d'âge | 2.5 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 14 | 16 | 17 | 18 | |
|---|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--|
| Niveau scolaire | A C C U E I V | 1 ^e M A T | 2 ^e M A T | 3 ^e M A T | 1 ^e P R I M | 2 ^e P R I M | 3 ^e P R I M | 4 ^e P R I M | 5 ^e P R I M | 6 ^e P R I M | 1 ^e D E G | 1 ^e D E G | 2 ^e D E G | 2 ^e D E G | 3 ^e D E G | 3 ^e D E G | 3 ^e D E G | |
| Orientation de la formation disciplinaire | Généraliste Pluri-disciplinaire | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | Famille de disciplines apparentées | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | Mono-disciplinaire ou bi- disciplinaire | | | | | |

Source : projet de décret, 2018.

La détention de la formation initiale obligatoire permettrait, dès lors, à son titulaire d'enseigner au sein d'un empan plus large. En effet, concrètement, la figure 12 montre que la première section de formation à l'enseignement préparerait à exercer de l'entrée dans l'enseignement maternel à la fin de la deuxième année primaire. La deuxième section formerait des enseignants pouvant professer de la troisième année de l'enseignement maternel à la sixième année primaire. La troisième section préparerait à enseigner de la cinquième année primaire à la troisième année de l'enseignement secondaire. La quatrième section formerait des individus habilités à travailler de la troisième année secondaire à la fin de l'enseignement de niveau secondaire. Au sujet de l'orientation de la formation disciplinaire, les deux premières filières de formation façonneraient des enseignants généralistes et pluridisciplinaires, appelés à assumer la grande majorité des objectifs de formation. Les individus préparés au métier au travers de la troisième filière de formation seraient amenés à enseigner une famille de disciplines apparentées telles que, par exemple, les sciences naturelles et les sciences humaines. Enfin, les enseignants formés par l'intermédiaire de la quatrième filière de formation seraient préparés à dispenser une ou deux disciplines. En ce qui concerne les masters en enseignement de 240 crédits adressés aux sections 1, 2 et 3, ceux-ci pourraient se poursuivre par trois types de masters de spécialisation d'un volume de 60 crédits permettant d'approfondir la formation dans les domaines pédagogique (choix entre les orientations technopédagogique, orthopédagogique ou remédiation), linguistique (enseignement en immersion) ou disciplinaire. La détention de ce dernier master de spécialisation permettrait aux titulaires du master en enseignement de la section 2 d'enseigner en première et en deuxième année secondaire, et aux diplômés du master en enseignement de la section 3 de professer jusqu'en quatrième année secondaire. Ce principe de titilage présenterait deux avantages indirects : d'une part, il devrait faciliter la transition entre les étapes-clés du parcours scolaire des élèves et, d'autre part, en défragmentant les marchés du travail des enseignants, il devrait favoriser les perspectives de carrière professionnelles des enseignants et le développement de collaborations entre ces derniers qui se considèrent trop souvent comme des groupes distincts. Compte tenu de ces évolutions, les titres délivrés mentionneraient « bachelier en enseignement section 1, 2, 3 ou 4 » ou « master en enseignement section 1, 2, 3 ou 4 ». La ou les discipline(s) serai(en)t, en outre, précisée(s) pour les formations se rattachant aux deux dernières filières. Quant à l'agrégation de l'enseignement supérieur (AESS), elle resterait la certification pédagogique requise, conjointement au master en enseignement

de la section 4, pour enseigner au sein des trois dernières années de l'enseignement secondaire. Elle s'adresserait toujours aux titulaires d'un diplôme universitaire ou de l'enseignement supérieur de type long et se verrait renforcée de 30 crédits (de 30 à 60 crédits) (GT4O formation initiale, 2016).

Dans le but d'implémenter l'ensemble de ces évolutions fondamentales, les opérateurs de formation seraient engagés dans un processus de codiplômation, en tenant compte de l'expertise détenue par chacun d'entre eux dans les champs disciplinaire, didactique, pédagogique, de la communication, des sciences humaines, de la recherche, ainsi que dans celui lié à l'encadrement des activités d'intégration professionnelle. Ces collaborations se noueraient entre les Universités et les Hautes Ecoles, entre les Universités et les Ecoles supérieures des Arts ou encore entre les Hautes Ecoles et les Ecoles supérieures des Arts. Chacun de ces opérateurs interviendrait tant dans les enseignements dispensés au cours du bachelier que du master, selon des répartitions fixes, précisées par le décret. Un budget spécifique, hors financement des institutions d'enseignement supérieur et leur refinancement, serait, à ce titre, prévu et des modalités particulières seraient également décidées pour répartir les moyens adéquats (Demeuse et al., 2020 ; Genot, 2018 ; GT4O formation initiale, 2016) :

Tableau 22 : institutions référentes et répartition des crédits au sein des différentes sections

| SECTIONS 1, 2 ET 3 | | | SECTION 4 | | |
|---|----------------|---------------|--------------------------------------|---------------|----------------|
| | HE – ESA | U – ESA | | HE | U – ESA |
| BAC 1, 2 et 2 Réfèrent : HE | 150 crédits | 30 crédits | BAC 1, 2 et 3 Réfèrent : U | 30 crédits | 150 crédits |
| MA 60 Réfèrent : HE | 30 crédits | 30 crédits | MA 1 et 2 Réfèrent : U | 30 crédits | 90 crédits |
| MA de spécialisation Réfèrent : U | 30 crédits | 30 crédits | | | |
| Agrégation Réfèrent : U | | | | 10 crédits | 50 crédits |

Source : Genot, 2018.

ANNEXE 10

Synthèse des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières enseignantes au sein des trois réseaux d'enseignement

| | Fédération Wallonie-Bruxelles | Officiel subventionné | Libre subventionné |
|---|--|--|---|
| <p>P</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>S</p> <p>O</p> <p>N</p> <p>N</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>M</p> <p>P</p> <p>O</p> <p>R</p> <p>A</p> | <p>La décision incombe au ministre en charge de l'enseignement obligatoire (avec avis préalable de la Commission interzonale d'affectation).</p> <p>Procédure</p> <p>1. Chaque année scolaire, au cours du mois de janvier, un appel est lancé aux candidats à une désignation à titre temporaire afin de pourvoir aux emplois à conférer au cours de l'année scolaire suivante. Ce dernier est publié au Moniteur belge et une circulaire le reproduisant est transmise, au même moment, à chaque établissement du réseau d'enseignement ainsi qu'aux Hautes Ecoles et aux Universités qui</p> | <p>La décision est prise par le pouvoir organisateur (PO).</p> <p>Procédure</p> <p>1. Tout enseignant qui souhaite être désigné doit faire acte de candidature auprès du pouvoir organisateur au sein duquel il souhaite être recruté.</p> <p>2. Chaque désignation dans une fonction de recrutement est faite par écrit et mentionne au moins :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦L'identité du pouvoir organisateur ; ◦L'identité du membre du personnel ; ◦La fonction à exercer et les caractéristiques et le volume de charge ; | <p>La décision est prise par le pouvoir organisateur (PO).</p> <p>Procédure</p> <p>1. Le pouvoir organisateur peut faire paraître une offre d'emploi mais le futur membre du personnel peut également se présenter de sa propre initiative.</p> <p>2. Au plus tard au moment de l'engagement une convention écrite est dressée et signée par les deux parties. Elle reprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦L'identité du pouvoir organisateur ; ◦L'identité du membre du personnel ; |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>I R E</p> | <p>organisent la formation initiale des enseignants.</p> <p>2. La candidature en tant que temporaire n'est valable que pour une année scolaire. Le candidat peut poser sa candidature pour une ou plusieurs zone(s) géographique(s) mais ne peut émettre de choix d'établissement ; la candidature vaut donc pour tous les établissements de la zone.</p> <p>3. Les candidats temporaires sont répartis en deux groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦Le groupe 1 : candidats comptant au moins 240 jours d'ancienneté au 31 janvier. Le classement est effectué sur base de l'ancienneté et du nombre de candidatures introduites ; ◦Le groupe 2 : candidats comptant moins de 240 jours d'ancienneté au 31 janvier. <p>4. Le 1er septembre et dans le courant de l'année scolaire, après désignation des temporaires prioritaires, il est procédé à la désignation des candidats à titre temporaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦Sur base du classement dans le groupe 1 et compte tenu des préférences | <ul style="list-style-type: none"> ◦Si l'emploi est vacant ou non ; ◦Les obligations complémentaires ainsi que les incompatibilités (si nécessaire) ; ◦La date d'entrée en service ; ◦La date à laquelle la désignation prend fin. | <ul style="list-style-type: none"> ◦La fonction à exercer et les caractéristiques et le volume de charge ; ◦Si l'emploi est vacant ou non ; ◦Si nécessaire, les obligations complémentaires ainsi que les incompatibilités ; ◦L'(ou les) établissement(s) dans lequel (lesquels) le membre du personnel est affecté ; ◦La date d'entrée en service ; ◦La date à laquelle la désignation prend fin. |
|---|---|--|--|

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>exprimées par les candidats en matière de fonction(s) et de zone(s) sollicitées ;</p> <p>° Sur base des candidats du groupe 2 ;</p> <p>° À défaut de candidat, sur base du libre choix du ministre. Un candidat qui n'a pas posé sa candidature dans les délais mais qui remplit toutes les conditions pourra être engagé, de même qu'un candidat qui ne possède pas les titres requis.</p> | | |
| P E R S O N N E L P R I O R | <p><i>Les conditions pour bénéficier d'un droit de priorité varient d'un réseau d'enseignement à l'autre. Ces différences sont explicables, dans une large mesure, tant par la taille des pouvoirs organisateurs que par la nature même de la relation de travail.</i></p> | | |
| | <p>Chaque année, dans le courant du mois de mars, le ministre détermine, par fonction, le nombre de jours qu'il faut avoir prestés à la date de l'appel à candidats pour devenir temporaire prioritaire au cours de l'année scolaire suivante.</p> <p>Ce nombre de jours comprend au moins 300 jours prestés dans le courant des trois dernières années scolaires (année de l'appel comprise) dans la fonction</p> | <p>Le membre du personnel doit justifier au 30 juin de 360 jours accomplis en fonction principale auprès du PO, dans une fonction de la catégorie en cause, répartis sur deux années scolaires (ce compris l'année de l'appel) au moins et acquis au cours des cinq dernières années scolaires.</p> <p>Dans l'enseignement fondamental, le membre du personnel doit justifier de 360 jours acquis dans la fonction de la</p> | <p>Les membres du personnel temporaires sont classés en deux groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Groupe 1 : à partir de 721 jours d'ancienneté ; - Groupe 2 : de 360 à 720 jours d'ancienneté |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>I T A I R E</p> | <p>considérée et dans un ou plusieurs établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus exactement, le candidat doit répondre à certaines conditions variant en fonction de la catégorie de titre à laquelle il se rattache :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Titre requis : avoir presté 600 jours d'ancienneté de service et 300 jours d'ancienneté de fonction au cours des trois dernières années scolaires dans le réseau d'enseignement. - Titre suffisant : avoir presté 150 jours d'ancienneté de fonction à partir du 01/09/2016 et ensuite avoir presté 600 jours d'ancienneté de service et 300 jours d'ancienneté de fonction au cours des trois dernières années scolaires dans le réseau d'enseignement. - Titre de pénurie : le candidat ne peut prétendre à une désignation en qualité d'enseignant temporaire prioritaire sauf s'il obtient l'assimilation à un titre suffisant. - Autres titres : le candidat ne peut prétendre à une désignation en | <p>même catégorie pour devenir prioritaire dans cette fonction ou dans toute autre fonction pour laquelle il possède les titres requis. Cependant, dans l'enseignement secondaire, entrent dans le classement des prioritaires, d'une part, tout membre du personnel comptant 360 jours et, d'autre part, celui qui, parmi les 360 jours exigés, compte 180 jours au moins de service dans la fonction à laquelle il postule et pour laquelle il possède un titre suffisant. En ce qui concerne l'enseignement de Promotion sociale, parmi les 360 jours exigés, 240 jours de service dans la fonction sont requis.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>qualité d'enseignant temporaire prioritaire.</p> <p>Régime transitoire : pour les enseignants qui ont commencé leur carrière avant le 01/09/2016, il existe des conditions particulières qui assurent la transition entre l'ancien système et celui en vigueur depuis la réforme des titres et fonctions.</p> <p>De plus, le candidat ne peut pas avoir fait l'objet d'un rapport défavorable du chef d'établissement durant les deux dernières années scolaires, doit avoir introduit sa candidature dans la forme et le délai fixés par l'appel aux candidats, ne peut pas avoir dépassé la limite d'âge fixée à 55 ans (sauf dérogation) et ne peut pas avoir fait l'objet d'une suspension par mesure disciplinaire, d'une suspension disciplinaire, d'une mise en disponibilité par mesure disciplinaire ou d'une mise en non-activité disciplinaire infligées par le pouvoir organisateur ou par tout autre pouvoir d'un autre réseau d'enseignement.</p> | | |
|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>Procédure Dans le courant du mois de mars, le ministre lance un appel aux candidats à une désignation en qualité de temporaire prioritaire par avis inséré au Moniteur belge. Les candidats à l'engagement temporaire prioritaire font l'objet d'un classement établi en fonction de leur ancienneté et sont désignés par le ministre, sur avis des Commissions zonales et interzonales et à concurrence du nombre d'emplois qu'il détermine par fonction.</p> | <p>Procédure 1. Pour bénéficier de la priorité, le membre du personnel doit faire acte de candidature à peine de forclusion auprès du PO concerné avant le 31 mai. 2. Sur base de ces lettres recommandées, pour le 30 juin, le pouvoir organisateur doit établir le classement par fonction des prioritaires PO. Le membre du personnel prioritaire est classé selon son ancienneté au jour près sur la liste des prioritaires PO et l'attribution des emplois subventionnés définitivement ou temporairement vacants ainsi que les emplois non subventionnés d'ACS/APE atteignant une période de 15 semaines au moins se fait dans le respect du classement. 3. Si le candidat n'accepte pas l'emploi qui lui est offert conformément aux règles de priorités, il perd sa priorité pour un emploi de la même fonction pendant l'année scolaire en cours, sauf s'il peut faire valoir des motifs admis par les Commissions paritaires locales.</p> | <p>Procédure Chaque année, en date du 30 avril, le PO établit par fonction la liste des membres du personnel appartenant aux deux groupes. Cette liste est susceptible de recours et peut être adaptée le 30 juin. Le temporaire prioritaire doit introduire sa candidature par lettre recommandée au PO pour le 15 mai de l'année qui précède, qu'il soit ou non en activité auprès du PO. Le classement est arrêté entre le 15 mai et le 1^{er} juin et est ensuite transmis à l'OrCE (fondamental), à l'OrCES (secondaire) ou à la Commission paritaire compétente (artistique et Promotion sociale). Le candidat susceptible d'être engagé est alors averti par le PO et doit notifier son acceptation dans les trois à cinq jours ouvrables. A défaut d'acceptation dans les délais, il ne pourra prétendre à l'emploi. <i>Il est à noter qu'un nouveau type de priorité est destiné à remplacer les priorités dites « réseau » : il s'agit d'une priorité</i></p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>« d'entité » (fondamental), « CES » (secondaire) ou « de caractère » (secondaire artistique et Promotion sociale). Ce type de priorité concerne le membre du personnel qui est en perte de charge totale ou partielle ou qui désire augmenter sa charge. L'objectif est de tenir compte, sur une aire géographique définie, de l'ancienneté acquise au cours des six dernières années. Cette priorité doit être respectée pour tout emploi subventionné définitivement vacant ou temporairement vacant atteignant une période ininterrompue d'au moins 15 semaines, durant l'année scolaire sur laquelle porte la candidature et pour la (ou les) fonction(s) postulée(s). En outre, le membre du personnel doit compter une ancienneté d'au moins 1.080 jours dans un seul pouvoir organisateur de l'entité, du CES ou du caractère au 30 avril dans la fonction postulée (et donc figurer dans le classement du groupe 1 auprès d'un pouvoir organisateur de l'entité avec 1.080 jours). L'ancienneté cumulée au sein de plusieurs pouvoirs organisateurs ne peut donc pas être cumulée.</p> <p>Afin de bénéficier de cette priorité, le membre du personnel envoie sa candidature au plus tard le 15 mai. Il entre alors dans un classement réalisé (entre le 15 et le 30 juin</p> |
|--|--|--|--|

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | | <p><i>dans le fondamental, l'artistique et entre le 16 août et le 5 septembre dans le secondaire et l'enseignement de Promotion sociale) par les PO et contrôlé par l'ORCE, l'ORCES ou la Commission paritaire compétente. Le candidat notifie l'emploi qui lui est offert dans les huit à dix jours ouvrables. A défaut d'acceptation dans les délais, il ne pourra prétendre à l'emploi. Le cas échéant, les ajustements nécessaires peuvent être effectués (le 30 septembre dans le fondamental et l'artistique et entre le 1^{er} et le 15 octobre dans le secondaire et l'enseignement de Promotion sociale).</i></p> |
| <p>N O M I N A T I O N</p> | <p>Depuis le 1^{er} septembre 2005, le temporaire prioritaire est nommé à titre définitif au 1^{er} janvier qui suit sa désignation en qualité de temporaire prioritaire, si l'emploi qu'il occupe comporte au moins le tiers du nombre d'heures requis pour former une fonction à prestation complètes et si cet emploi est toujours vacant à cette date après que la Commission zonale d'affectation concernée ainsi que la Commission interzonale d'affectation</p> | <p>Le candidat à la nomination doit être classé comme prioritaire, compter 600 jours d'ancienneté de service dont 240 jours dans la fonction considérée répartis sur trois années scolaires au moins, avoir introduit sa candidature dans la forme et le délai fixés par l'appel aux candidats, faire l'objet, à l'issue de la période mentionnée, d'un rapport favorable de la part du chef d'établissement ou d'un délégué pédagogique du PO, être porteur d'un</p> | <p>Le membre du personnel doit compter 720 jours d'ancienneté de service dans le subventionné répartis sur trois années au moins, dont 360 jours dans la fonction auprès du PO répartis sur deux années au moins. Il doit également occuper l'emploi en fonction principale, avoir introduit sa candidature dans la forme et le délai fixés par l'appel aux candidats et ne pas avoir fait l'objet d'un rapport défavorable définitif établi avant le 1^{er} mai par le PO ou son délégué.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>aient procédé aux opérations de gestion des carrières. Lorsque la notification de la vacance d'emploi intervient après la date du 1^{er} janvier, le temporaire prioritaire est nommé à titre définitif au 1^{er} juillet suivant.</p> <p>Procédure</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dans les dix jours de vacance d'un emploi, le chef d'établissement la notifie au ministre ainsi qu'au président des Commissions zonales et interzonales d'affectation. 2. L'arrêté de nomination est publié par extrait au Moniteur belge et le membre du personnel est nommé à titre définitif par le gouvernement. 3. La nomination produit ses effets, selon les cas, au 1^{er} janvier ou au 1^{er} juillet qui suit la désignation du membre du personnel en tant que temporaire prioritaire. | <p>titre et capacité donnant accès à la fonction de manière définitive (titre requis ou titre A), ne pas avoir dépassé l'âge de 55 ans (sauf dispense accordée par le gouvernement) et fournir un extrait de casier judiciaire vierge datant de moins de six mois.</p> <p>Procédure</p> <p>Chaque année scolaire, les emplois vacants au 15 avril qui précède l'appel aux candidats sont à conférer à titre définitif pourvu qu'ils demeurent vacants au 1^{er} octobre de l'année scolaire suivante.</p> <p>Dans le courant du mois de mai, le PO (selon des modalités définies par les Commissions paritaires locales) fait un appel aux candidats à la nomination à titre définitif. Cet avis est remis à tous les temporaires du PO qui figurent au classement.</p> <p>Les nominations définitives sont effectuées chaque année au 1^{er} novembre, à l'exception de l'enseignement fondamental pour</p> | <p>Procédure</p> <p>Chaque année scolaire, au 1^{er} février qui précède l'appel aux candidats, les emplois vacants sont fixés en fonction de la situation, pourvu qu'ils demeurent vacants au 1^{er} octobre suivant.</p> <p>Entre le 15 février et le 30 avril, le PO transmet l'avis à tous les membres du personnel, temporaires ou définitifs, pour autant, dans ce dernier cas, qu'ils n'occupent qu'une charge partielle auprès d'un ou de plusieurs PO.</p> <p>Les engagements définitifs se font chaque année au 1^{er} octobre.</p> |
|---|---|--|

Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en FWB

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | lequel les nominations sont effectuées au plus tard lors de la seconde réunion du PO qui suit la réception de la dépêche ministérielle fixant le nombre d'emplois subventionnés pour l'année scolaire en cours. | |
|--|--|--|--|

