

Système de gestion des carrières enseignantes et de nomination en Belgique francophone : points de vue des enseignants et implications pour les enseignants

Auteur : Rizzo, Mélanie

Promoteur(s) : Voisin, Annelise

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19162>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

*Système de gestion des carrières enseignantes et de
nomination en Belgique francophone : points de vue des
enseignants et implications pour les enseignants*

Mémoire présenté par **Mélanie RIZZO**

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de
l'Éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Promotrice : **Madame Annelise VOISIN**

Lecteurs : **Monsieur Thibault Coppe**
et **Madame Christelle Maillart**

Année académique 2022-2023

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma promotrice, madame Voisin, pour son aide précieuse, ses conseils, sa bienveillance et son soutien tout au long de cette recherche. Ses lectures et sa disponibilité m'ont permis d'améliorer mes compétences en recherche et en rédaction.

J'aimerais également remercier tous les enseignants ayant participé à cette recherche pour le temps qu'ils m'ont accordé lors des entretiens. Ils m'ont tous apporté énormément de motivation par leur engouement à la recherche et en particulier l'enseignante 7 lorsqu'elle dit au moment de l'interview :

« Je trouve juste que cette étude est vraiment chouette et j'espère qu'elle aura un impact, parce que malheureusement on est dans un système qui ne valorise pas les jeunes enseignants et pour lequel en fait, finalement, on doit se battre pour y rester et on doit vraiment avoir les nerfs bien accrochés pour se dire que c'est vraiment ça qu'on veut faire et il faut qu'on le fasse jusqu'au bout. »

Je souhaiterais également remercier monsieur Pressia qui a été disponible pour répondre à mes questions et qui est une grande source de connaissances et d'inspiration.

Un énorme merci à mes proches, qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de mes études ainsi qu'à mes camarades du master qui ont été d'un soutien précieux.

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION.....	5
2. REVUE DE LITTERATURE	7
2.1. RÉTENTION ET DÉCROCHAGE DES ENSEIGNANTS	7
2.2. INSERTION DANS LA VIE ACTIVE DES JEUNES ENSEIGNANTS	10
2.3. PERSPECTIVES DE CARRIERE.....	12
2.4. CONDITIONS DE TRAVAIL ET CONDITIONS D'EMPLOI	13
2.4.1. CONDITIONS DE TRAVAIL.....	14
2.4.2. CONDITIONS D'EMPLOI.....	15
2.4.2.2. <i>LES SALAIRES</i>	17
2.5. GESTION DES CARRIÈRES ENSEIGNANTES.....	18
2.6. PHASES DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE	19
2.6 .1. TENDANCES GÉNÉRALES	19
2.6.2. ITINÉRAIRES TYPES	20
2.7. CAUSES ET CONSÉQUENCES DE L'ABANDON DES ENSEIGNANTS	21
2.8. LE SYSTÈME DE NOMINATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE	22
2.9. CONCLUSION DE LA REVUE DE LA LITERATURE	25
3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	26
4. METHODOLOGIE	27
5. PARTICIPANTS.....	29
6. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES.....	33
7. ANALYSE DES DONNEES	35
8. PRESENTATION DES RESULTATS	37
8.1. Gestion des carrières	38
8.1.1. SENTIMENTS POSITIFS	38
8.1.2. SENTIMENTS NEGATIFS	39
8.2. Les statuts	42
8.3. Conditions d'emploi	43
8.4. Accès à l'emploi.....	46
9. DISCUSSION	51
10. CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES	56
11. BIBLIOGRAPHIE	59

12. ANNEXES	67
12.1. Guide d'entretien semi-directif.....	67
12.2. La fiche thématique réalisée sur base de l'entretien ENSEIGNANT 1.....	69
12.3. L'arbre thématique réalisé sur base de l'entretien ENSEIGNANT 1 et enrichi par la fiche thématique	73

1. INTRODUCTION

Un système éducatif ne peut être performant et permettre à tous les élèves de s'épanouir et d'atteindre leur plein potentiel sans enseignants motivés (Gabriel, 2021).

En effet, les enseignants sont le moteur du processus d'apprentissage de leurs élèves peu importe le système éducatif. Ils ont un rôle majeur à jouer pour aider les jeunes à développer des connaissances, des compétences et des valeurs. Ainsi, ils les amènent à réaliser pleinement leur potentiel en tant qu'étudiants et en tant que futurs citoyens (Euridice, 2021).

Or, le début de carrière est une étape charnière dans le métier d'enseignant. Assurément, plusieurs études ont montré qu'une des causes du décrochage des enseignants débutants est une insertion professionnelle difficile (Vivegnis, 2020). Ce constat est appuyé par un important taux de décrochage de la profession enseignante entre les trois et les sept premières années d'enseignement, à hauteur de 15% à 50% selon les pays, les provinces ou les États (Delvaux et coll., 2013; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013, cités par Vivegnis, 2020 & Sass et al., 2012 ; Struyven&Vanthournout, 2014 cités par Dupriez et al., 2016).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 40% des enseignants du secondaire ayant professé de 1973 à 1997 ont quitté la profession avant d'avoir atteint leur sixième année d'ancienneté (Vandenberghe, 2000 ; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009 cités par Lothaire et al., 2012). Plus récemment, l'enquête TALIS de 2018 estime que 12% des enseignants débutants envisagent de quitter la profession dans les cinq ans (Quittre et al., 2018). Il faut savoir que le cadre réglementaire et institutionnel de gestion des carrières enseignantes organise les affectations des enseignants selon l'ancienneté de service, ce qui a pour conséquence des emplois précaires et de courte durée pour les enseignants débutants. Ce système d'affectation tend à donner un rôle de variable d'accommodation aux jeunes enseignants (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016).

Incontestablement, la réglementation du personnel enseignant tend à favoriser les enseignants avec de l'ancienneté. Les postes proposés aux novices sont souvent temporaires, c'est-à-dire des remplacements de collègues plus anciens pendant un congé parental ou un congé de maladie et/ou à temps partiel (Dupriez et al, 2016). Outre les problèmes de découragement ou d'attrait pour d'autres métiers, il y a un réel problème en termes d'accessibilité à l'emploi. Cette problématique ayant bien souvent pour conséquences des

rapports de force inégaux entre les novices et les autres enseignants, ceux-ci étant généralement renforcés par les statuts qui protègent davantage les enseignants les plus anciens (Eurydice, 2021).

Particulièrement dans le secondaire, cette précarité et cette instabilité des postes en début de carrière déterminent un sentiment d'insécurité et d'incertitude vis-à-vis du métier. Cette organisation aurait par ailleurs pour conséquence un « désengagement », un désinvestissement de plusieurs aspects de la vie au sein de l'école pour les nouveaux « temporaires » qui au fil des années connaîtraient un sentiment de rejet grandissant et développent un dégoût de toute forme de collaboration (Vivegnis, 2020).

Il a été soulevé dans les recherches de Dupriez et ses collègues qu'il pourrait être judicieux de centrer les futures recherches concernant l'attrition et la migration des enseignants autour des conditions institutionnelles et de la gestion des carrières enseignantes. (Dupriez et al., 2016, p. 22). Dans ce sens, peut alors être envisagée l'hypothèse que le système de nomination et par conséquent la gestion des carrières sont en partie responsables de l'abandon des enseignants (Mukamurera&Bouthiette, 2008, cités par De Stercke et al., 2010). Outre les enseignants, plusieurs acteurs tels que les conseillers pédagogiques, les directeurs et les syndicats mettent en avant les conditions d'entrée en carrière enseignante pénibles en lien avec une carence d'emploi stables (De Stercke et al., 2010).

Par ailleurs, dans l'Union Européenne, environ un tiers des enseignants obtiennent un contrat de travail à durée déterminée à l'âge de 35 ans. Ceci implique ce tiers de la population enseignante dans une situation professionnelle où la sécurité d'un emploi permanent ne serait pas garantie avant l'âge cet âge. Dès lors, peut être faite l'hypothèse que ces conditions d'emploi dans les premières années de carrière, réservées à une part non négligeable des jeunes enseignants, pourraient contribuer à réduire l'attrait de la carrière enseignante (Eurydice, 2021).

A la lumière des éléments mis en avant précédemment, la présente recherche s'interroge autour du

Système de gestion des carrières enseignantes et de nomination en Belgique francophone : points de vue des enseignants et implications pour les enseignants

Le présent travail a pour objectif de comprendre l'évolution du point de vue des enseignants sur le contrôle de leur propre carrière à la lumière du système de gestion des carrières. Dans ce sens, cette recherche s'organisera en mettant en contexte le phénomène de

décrochage des enseignants et les moyens mis en place pour la rétention des décrocheurs. Cette recherche s'intéressera aux éléments susceptibles de pousser un enseignant au décrochage de sa profession tels que son insertion dans le métier, ses perspectives de carrières ainsi que ses conditions de travail et d'emploi. Ensuite, nous mettrons en contexte le système de gestion des carrières en FWB afin de développer les étapes de la carrière enseignante jusqu'à l'obtention d'un engagement à titre définitif ou d'une nomination. Une fois la problématique mise en contexte et éclairée par la littérature scientifique, nous justifierons nos choix méthodologiques et exposerons les étapes de collecte et d'analyse des données. Enfin, nous présenterons les résultats de cette recherche en mettant en évidence les limites et les perspectives de celle-ci.

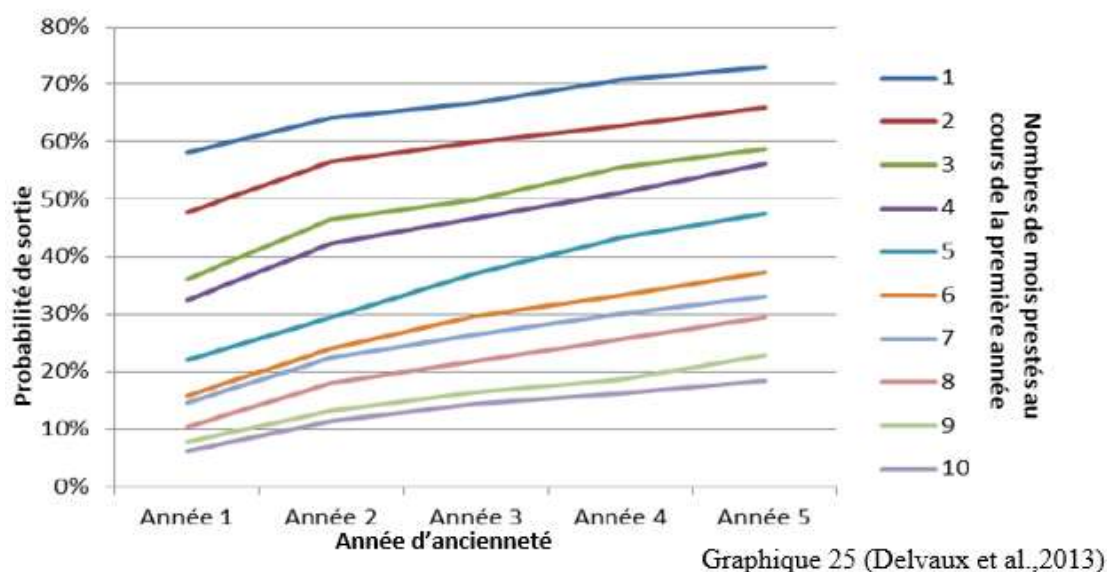
2. REVUE DE LITTÉRATURE

2.1. RÉTENTION ET DÉCROCHAGE DES ENSEIGNANTS

Comme énoncé précédemment, l'enseignement doit faire face à un fléau préoccupant de décrochage de la profession enseignante entre les trois et les sept premières années d'enseignement qui se chiffre à hauteur de 15% à 50% de la population enseignante selon les pays, les provinces ou les États (Delvaux et coll., 2013; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013, cités par Vivegnis, 2020 & Sass et al., 2012 ; Struyven&Vanthournout, 2014 cités par Dupriez et al., 2016). En effet, aux États-Unis, 11% des enseignants quittent la profession dès la première année d'enseignement et 39% dans les cinq premières années (Ingersoll, 2002 cité par Lothaire et al., 2012). En Fédération Wallonie-Bruxelles, quatre enseignants sur dix quittent le métier durant ce même laps de temps (Vandenberge, 2000 cité par Lothaire et al. 2012).

Pour étayer cette constatation Delvaux et al. (2013) ont mis en exergue la probabilité de sortie permanente de la profession enseignante en fonction du nombre de mois de prestation de cours durant la première année d'enseignement. Cette probabilité est calculée sur 6 cohortes pour l'année 1, sur 5 cohortes pour l'année 2 et ainsi de suite. Seuls sont pris en compte les enseignants ayant dispensés leurs cours durant la période 2005-2011.

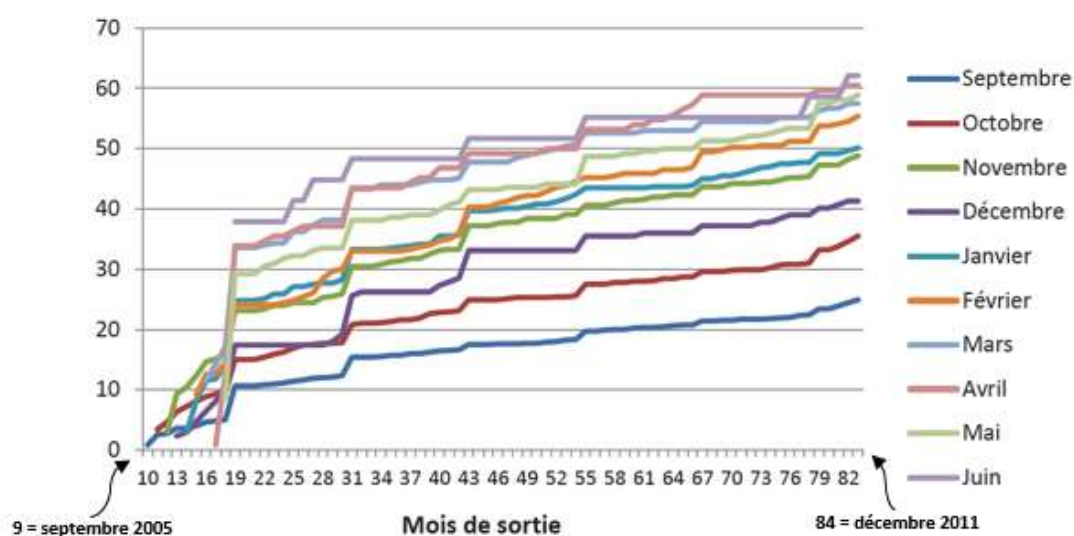
Figure 1 : *probabilité cumulée de sortie de la profession selon le nombre de mois prestés durant la première année de noviciat (cohortes 2005-2006 à 2010-2011)*



Cette figure montre un lien assez marqué entre la probabilité de sortie permanente de la profession enseignante et le nombre de mois de prestation de cours durant la première année d'enseignement. En effet, moins un enseignant a presté de mois de travail et plus il est probable qu'il sorte de la profession de cours des cinq premières années. Dès lors, au bout de cinq ans la probabilité de sortie (plus de 70%) pour un enseignant ayant travaillé un mois durant sa première année est supérieure de plus de 50% à celle d'un enseignant ayant travaillé durant 10 mois au cours de sa première année (moins de 20%).

Dans le même ordre d'idée, ces chercheurs ont comparé le taux cumulé de sortie de la profession en fonction du mois d'entrée dans la profession au cours de leur première année d'enseignement.

Figure 2 : Taux cumulés de sortie selon le mois d'entrée (cohorte 2005-2006)



Graphique 26 (Delvaux et al., 2013).

Cette figure montre que plus tard arrive le premier engagement pour un poste dans l'enseignement et plus la probabilité de sortir de la profession augmente. En effet, en décembre 2011 plus de 60% des enseignants ayant été engagés en juin au cours de leur première année d'enseignement sortent de la profession contre 25% pour les enseignants ayant été engagés en septembre de leur première année de travail (Delvaux et al., 2013).

En outre, les conclusions du Conseil sur les enseignants et les formateurs européens soulignent qu'il serait constructif de fournir des conseils et un encadrement supplémentaire aux jeunes enseignants afin de faciliter leur début de carrière et de répondre à leurs questions spécifiques (Eurydice, 2021).

En effet, après avoir identifié les facteurs de décrochage des enseignants, les décideurs politiques et nationaux européens ont mis en évidence des pistes de rétention des enseignants dans la carrière telles que donner des perspectives d'évolution à celle-ci, améliorer les conditions de travail et faciliter l'insertion des jeunes enseignants dans la vie active (Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions cité par Eurydice, 2021).

Afin de mieux comprendre ce décrochage précoce de la profession, la section suivante va mettre en avant les débuts de la vie active des jeunes enseignants.

2.2. INSERTION DANS LA VIE ACTIVE DES JEUNES ENSEIGNANTS

Dans la section précédente, les figures 1 et 2 montrent les liens entre la probabilité de sortir de l'enseignement et la durée et la date des premiers contrats d'enseignement (Delvaux et al., 2013). Selon les auteurs, survient dès lors un questionnement sur l'activité de ces jeunes durant les périodes sans emploi dans l'enseignement. Effectivement, ceux-ci patientent pendant des semaines voire des mois pour avoir un poste dans l'enseignement.

Cette section va s'intéresser au déroulement des débuts dans la vie active des jeunes enseignants qui sortent de l'école. Delvaux et al. (2013) ont analysé les données de 2002 de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BSCSS) des enseignants issus d'une année diplômante de la catégorie pédagogique des Hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Sont exclus de cette étude les étudiants reprenant d'autres études et ceux quittant le pays avant de se lancer dans la vie active. La BSCSS utilise quatre termes pour définir les statuts occupés par les enseignants débutants. Le premier sera « **éducation** » pour les enseignants actifs employés pour enseigner. S'en suit le statut « **autre secteur** » pour les personnes salariées mais pas employées dans l'enseignement et les travailleurs indépendants. Il y a également le statut « **chômage** » pour les inactifs et enfin le statut « **autre statut** » qui regroupe toutes les personnes qui ne font pas parties des trois autres catégories.

Parmi les 1833 sortants étudiés, 7,2% n'ont jamais travaillé dans l'enseignement contre 40,4% qui semblent avoir effectué une carrière continue. Ce qui conduit logiquement à 52,4% des sortants travaillant dans l'enseignement mais pas de manière continue. Qu'en est-il de ces périodes d'interruption ? Plus de la moitié de cette sous-cohorte travaille dans des commerces ou l'administration publique, d'autres sont simplement en arrêt maladie, maternité ou tout autre type d'arrêt délibéré.

En analysant la sous-cohorte des enseignants ayant travaillé dans le secteur de manière discontinue, les chercheurs ont mis en évidence certaines trajectoires. Les trajectoires les plus fréquentes (26%) se définissent par un début de carrière dans un autre secteur que l'éducation puis par un retour définitif dans celui-ci. Cependant, 12 % des individus passent d'un emploi dans le secteur de l'éducation à un emploi dans un autre secteur de façon permanente (Delvaux et al., 2013).

De plus, il faut savoir que plus d'un tiers des jeunes diplômés connaissent des périodes de chômage durant la première année d'enseignement et plus particulièrement, pour les sortants de la section préscolaire. Ce qui confirme ce qui a été dit dans la section précédente concernant la précarité des postes proposés aux enseignants débutants. Il faut notamment savoir que, plus de la moitié des personnes abandonnant le métier le font dès la première année. Il semblerait que cette tendance à parler d'abandon après cinq ans occulte la réalité bien plus dure que ce qui est annoncé (Delvaux et al., 2013).

Ces abandons précoces peuvent être liés à des conditions d'emploi qui mettent en avant des questions de régulation, de coordination et de statut qui poussent parfois au débat (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Vivegnis, 2020). Dès lors, cette sortie précoce n'est pas toujours totalement consentie par les jeunes enseignants. En effet, ils y ont été forcés par un manque d'intérim qui parfois étaient de courte durée ou encore par un manque d'envie d'attendre la libération de certains postes (Delvaux et al., 2013). Cette libération d'heures prenant parfois des mois voire des années à être officielle (Delvaux et al., 2013 ; Enseignement.be ; circulaire 7676, 2020). Parfois ce sont les chefs d'établissement qui ne désirent plus travailler avec un jeune enseignant et qui ne le prolongent pas pour quelque raison que ce soit (Delvaux et al., 2013).

En outre, les novices bénéficient de conditions d'emploi peu favorables déterminés par un statut de temporaire, des temps de travail moindre et un plus grand nombre d'établissements à fréquenter (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Eurydice, 2021).

Cependant, il est erroné de penser que tous les enseignants novices sont dans des conditions de travail moins favorables. Certains se trouvent directement dans des situations convenables et stables. En effet, 30% des enseignants débutants commencent leur carrière à temps plein et sans interruption dans le même établissement durant les cinq premières années de service. Tandis que certains connaissent des périodes d'engagement très courtes avec des périodes d'interruptions plus ou moins grandes et/ou fréquentes et des changements d'établissement plus ou moins nombreux (Delvaux et al., 2013).

De plus, la question des règles de priorité peut soulever des réactions qui pourraient nourrir le gouvernement, les syndicats et les fédérations de Pouvoirs Organisateurs (PO) en termes de mécanismes de rétention des enseignants dans la profession. En effet, les PO ont tendance à rendre l'accès au statut prioritaire laborieux par la non-conservation de l'ancienneté d'un PO à l'autre par exemple (Circulaire 7676, 2020). Or, cette manœuvre

semble davantage leur porter préjudice s'il existe un lien entre ces règles de priorité et les processus de sortie des débutants (Delvaux et al., 2013).

Parallèlement à cette question des règles de priorité, proposer aux enseignants des perspectives de carrière dans lesquelles ils pourraient évoluer et s'épanouir pourrait être une action renforçant le maintien des enseignants dans la carrière (Commission européenne 2020, citée par Eurydice 2021). Ces perspectives sont développées dans la section suivante.

2.3. PERSPECTIVES DE CARRIERE

Avoir des perspectives de carrière peut s'avérer être un facteur favorable à l'attractivité de la profession enseignante (Commission européenne 2020, citée par Eurydice 2021).

Dès lors, les jeunes enseignants pourraient être plus motivés et attirés par un parcours professionnel dynamique et évolutif. Il semble alors légitime de considérer cette piste comme étant une possibilité de rendre la carrière enseignante plus attractive et par conséquent d'avoir un impact sur la rétention des enseignants. Dès lors, le Conseil sur les enseignants et les formateurs européens invite les États membres de l'Union Européenne à concevoir des cadres de carrière nationaux pour les enseignants. Dans le prolongement de ces conclusions, la Commission européenne a pour objectif d'élaborer des "orientations européennes pour l'élaboration de cadres de carrière nationaux au cours de l'année 2025" (Commission européenne, 2020, p. 19). L'évolution de la carrière sera ainsi considérée en termes de progression à travers les différents niveaux de la structure de carrière mais aussi en termes d'expérience acquise en assumant des responsabilités supplémentaires.

Les carrières peuvent évoluer selon des structures différentes en fonction du système éducatif. Ces structures définissent les tâches à effectuer, les compétences à développer, les responsabilités et les conditions d'évolution dans chaque étape de la carrière.

Dans la plupart des systèmes éducatifs européens, pour progresser, les enseignants doivent remplir différents critères. Deux tiers des pays prennent en compte les années de service et l'évaluation des enseignants et plus de la moitié des systèmes tiennent compte du développement professionnel continu des enseignants et dans certains pays, les trois éléments sont pris en compte ensemble (Eurydice, 2021).

Les perspectives de carrière peuvent donc être déterminantes en termes de rétention des enseignants dans le métier. Outre les perspectives de carrière, la sociologie du travail montre un intérêt à l'égard des conditions de travail ainsi que des conditions d'emplois qui vont être déterminantes dans la satisfaction au travail (Dupriez et al., 2016). Ces conditions sont toutes deux développées dans les sections suivantes de ce travail.

2.4. CONDITIONS DE TRAVAIL ET CONDITIONS D'EMPLOI

La sociologie du travail a longuement montré l'intérêt de distinguer les conditions de travail des conditions d'emploi. En effet, les conditions de travail font référence au contenu et à l'environnement du travail (climat organisationnel, stress, etc.) alors que les conditions d'emploi sont liées au statut social de l'emploi (salaire, contrats et opportunités de carrière) (Dupriez et al., 2016).

L'insertion des jeunes enseignants semble donc être un parcours semé d'embûches auxquels il faut faire face pour gravir les échelons et avoir droit à des conditions de travail et d'emploi plus favorables (Devaux et al, 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Vivegnis, 2020 ; Eurydice 2021). Il est alors intéressant de se pencher sur ces conditions de travail qui semblent nourrir un sentiment de stress chez les enseignants.

2.4.1. CONDITIONS DE TRAVAIL

Au niveau de l'Union Européenne, environ 50% des enseignants déclarent ressentir « un peu » ou « beaucoup » de stress au travail et en lien avec leurs conditions de travail (Eurydice, 2021). En outre, en FWB, 61% des enseignants disent se sentir stressés au travail. Ce stress est défini par une grande souffrance pour environ un enseignant sur cinq. Dans ce sens, les enseignants stressés affirment 3,6 fois plus leur désir de quitter la profession dans les cinq ans (Quittre et al., 2018). Il semblerait cependant y avoir des contradictions selon les sources à propos de l'ancienneté des enseignants les plus stressés. En effet, selon Ciavaldini-Cartaut et al., 2017, cités par Theunis, 2022, les jeunes enseignants sont les plus touchés par le stress au travail. Tandis que selon les données d'Eurydice (2021), contrairement aux idées reçues, les enseignants qui ont les niveaux de stress les plus élevés sont ceux ayant le plus d'expérience et avec un contrat permanent.

D'une manière générale, les enseignants éprouvant du stress déclarent sentir une pression au niveau des tâches administratives, de la responsabilité de notes des élèves et des exigences changeantes ainsi que du fait d'un contrôle accru de leur travail par les autorités (Eurydice 2021).

De plus le climat général de la classe peut également être un facteur de stress ou de satisfaction au travail (De Stercke et al., 2010 ; Delvaux et al., 2013 ; Vivegnis, 2020 ; Eurydice, 2021).

Ainsi, la charge de travail et les attentes augmentent au fil du temps, menant les enseignants à devoir assumer des rôles, des responsabilités et faire face à des demandes des apprenants, des dirigeants des institutions et des décideurs politiques de plus en plus nombreuses. En effet, il n'est plus question pour eux d'uniquement transmettre leur savoir, ils doivent également gérer la discipline, planifier la matière, se soucier de répondre aux besoins individuels de chaque élève tout en créant une bonne dynamique de classe (De Stercke et al., 2010; Eurydice, 2021).

Selon l'enquête TALIS 2018, la source de stress et de surcharge la plus évoquée par les enseignants est la trop grande quantité de tâches administratives (Eurydice, 2021). De plus, ils doivent en plus de donner cours dégager du temps pour la collaboration entre pairs ainsi que pour soutenir leurs élèves en difficultés tout en étant des enseignants performants apportant de bons résultats aux élèves (De Stercke et al., 2010; Eurydice, 2021).

L'influence des conditions de travail sur la probabilité de sortie de la profession enseignante est très importante peu importe le niveau d'enseignement et le niveau de qualification de l'enseignant (Dupriez et al. 2016).

Afin de compléter cette section, la suivante investigate les conditions d'emploi des enseignants et leur impact sur la satisfaction au travail.

2.4.2. CONDITIONS D'EMPLOI

Les enseignants sont engagés dans les écoles selon deux modalités. La première modalité est l'engagement sous contrat à durée indéterminée ou contrat permanents, celle-ci est utilisée dans la plupart des cas, lorsque des heures sont à pourvoir. Or, il existe également les contrats temporaires. Néanmoins, ces contrats doivent être employés dans des cas particuliers. Dans un premier cas, ils sont utilisés pour les enseignants remplaçant des collègues absents pour un certain temps. De plus, ils peuvent être employés pour des postes qui sont créés pour un temps déterminé, en réponse à des fluctuations du nombre d'élèves inscrits dans une même école. En outre, comme pour la majorité des insertions professionnelles, certains pays mettent les enseignants dans un premier temps sous contrat à durée déterminée pendant une période d'essai, avant d'obtenir leur contrat à durée indéterminée (circulaire 7676, 2020 ; Eurydice, 2021 ; Enseignement.be).

Pourtant, à l'échelle européenne, un enseignant sur cinq est employé sous contrat à durée déterminée et en général, pour un court laps de temps. De plus, parmi les enseignants de moins de 35 ans, un sur trois est engagé avec un contrat temporaire (Eurydice, 2021). Ces contrats précaires notamment ont pour conséquences de pousser les enseignants à songer à d'autres professions (Devaux et al, 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Eurydice 2021).

En Communauté française de Belgique, en Espagne, en Autriche, en Italie, en Roumanie et au Portugal, plus d'un quart de la population enseignante du secondaire inférieur est sous contrat temporaire et majoritairement à court terme. Plus précisément 80% des enseignants de moins de 35 ans d'Italie, d'Espagne, du Portugal et de l'Autriche et 50% des jeunes enseignants de Belgique (Communauté française), de Chypre, de Roumanie et de Finlande (Eurydice, 2021). Ces données révèlent qu'en Communauté française de Belgique, la quantité de contrats précaires est assez importante et pourraient tendre à amener les enseignants à sortir de la profession (Euridice, 2021).

L'étude de Delvaux et al. menée en 2013 a mis en avant au travers la comparaison des conditions d'emploi, la situation de cinq groupes de novices et de non novices durant cette comparaison met en évidence qu'en Communauté française de Belgique, tous les enseignants novices restent sous contrat temporaire pendant au moins deux années scolaires et que très peu de ceux-ci sont engagés par des contrats permanents durant leur troisième année d'enseignement.

Néanmoins, 15% des enseignants obtiennent un contrat permanent durant leur quatrième année d'enseignement et 30% en cinquième année (Delvaux et al., 2013). Les enseignants débutants ont donc peu de maîtrise de leur propre carrière dû principalement au système de régulation des carrières en Fédération Wallonie-Bruxelles qui donne priorité aux enseignants les plus anciens pour les postes permanents ce qui a pour conséquence la relégation des emplois temporaires et précaires aux jeunes (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Eurydice, 2021).

En Espagne, le manque de maîtrise de la carrière des jeunes enseignants s'explique par la crise économique qui a eu pour conséquence qu'entre 2009 et 2015, seulement un poste sur dix libérés par un enseignant retraité est mis à disposition pour un nouvel enseignant afin qu'il puisse jouir d'un contrat permanent qu'il obtiendra par le biais d'un concours. Malgré cette pénurie de contrats permanents, l'offre éducative est restée similaire, il a donc fallu opter pour des contrats à durée déterminée pour les enseignants n'ayant pas obtenu de contrat permanent.

En Italie, les dépenses publiques ont également dû être réduites ces dernières années et les écoles se sont vues contraintes de proposer des contrats à court termes à leurs enseignants (Eurydice, 2021).

En Communauté flamande de Belgique, les exigences pour obtenir un contrat permanent ont été allégées par une réforme récente. En fait, les enseignants peuvent désormais être nommés au bout de 580 jours de service (deux années scolaires) au lieu de 720 jours de service (trois années scolaires). L'Espagne quant à elle prévoit d'augmenter le nombre de postes permanents disponibles dans les écoles publiques afin de réduire le nombre d'employés à durée déterminée (Eurydice, 2021).

2.4.2.2. LES SALAIRES

En termes de conditions d'emploi, outre les contrats, les salaires peuvent être envisagés comme un frein à la rétention des enseignants dans le métier.

Pour étayer cette hypothèse l'étude "Moniteur de l'éducation et de la formation" (Commission européenne, 2019, p. 39-40), met en évidence qu'en Europe, les salaires des enseignants sont inférieurs aux salaires d'autres employés diplômés de l'enseignement supérieur. Cette information sur les salaires peut alors amener un enseignant à revoir ses perspectives d'avenir dans le métier.

En effet, la rémunération est un facteur important de rétention des employés pour rendre la profession plus attrayante. De ce fait, investir dans une éducation de qualité est aussi investir dans les enseignants et les formateurs ce qui inclut un salaire adéquat. Dans ce sens, le Moniteur de l'éducation et de la formation (Commission européenne, 2019, p. 40) souligne que "des salaires compétitifs pour les enseignants sont considérés comme essentiels pour améliorer la qualité de la main-d'œuvre enseignante".

Selon TALIS 2018, 37,8% des enseignants de l'UE sont satisfaits ou très satisfaits de leur salaire. Il ressort également qu'en Islande et au Portugal, 10% des enseignants sont satisfaits contrairement à l'Autriche et en Communauté Flamande de Belgique où 70% des enseignants environ sont satisfaits ou très satisfaits. Cependant, il faut rester prudent avec ces résultats car pour avoir une idée objective de la qualité du salaire, il faut pouvoir déterminer le ratio charges-revenu des enseignants (Eurydice, 2021).

Les conditions d'emploi et de travail semblent être des sources de satisfaction ou d'insatisfaction des travailleurs. Les conditions d'emploi et de travail étant dans bien des cas une source d'insatisfaction au travail dans l'enseignement, il est intéressant de considérer ce qu'il en est de la gestion des carrières en termes d'organisation et d'opportunités qu'elle offre aux enseignants.

2.5. GESTION DES CARRIÈRES ENSEIGNANTES

Le système de gestion des carrières enseignantes offre aux enseignants temporaires prioritaires ou nommés l'opportunité de choisir l'établissement dans lequel il veut travailler si des heures y sont disponibles. Par conséquent, les écoles de réputation moins prestigieuses ou celles situées dans des zones défavorisées sont généralement privées des enseignants expérimentés et accueillent une grande majorité de jeunes enseignants novices sous contrat temporaire (Moniteur Européen, 2019). Dès lors, la gestion des carrières enseignantes met les novices dans une situation dans laquelle ils n'ont aucun contrôle sur leurs conditions d'emploi (Mukamurera & Bouthiette, 2008, cités par De Stercke et al., 2010 ; Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016). Ce phénomène soutient l'approfondissement de l'attention à porter aux conditions institutionnelles de la gestion des carrières (Dupriez et al., 2016

En effet, en FWB, les processus de désignation s'effectuent en tenant compte du titre de capacité et de l'ancienneté et compte tenu des préférences définies en postulant (circulaire 8080 ; circulaire 8816). Dans un premier temps, sont désignés les candidats temporaires prioritaires ceux-ci ayant atteint l'ancienneté requise pour prétendre à une nomination. Une fois l'entièreté de la liste des temporaires prioritaires désignée, le service de désignation effectue, généralement aux alentours du mois de juin, les désignations des autres enseignants. Cette nouvelle vague de désignation est effectuée en privilégiant les candidats porteurs du titre requis, c'est-à-dire, les titulaires d'un diplôme de base dans la discipline et d'un certificat d'aptitude pédagogique. Ensuite seront désignés les candidats porteurs d'un titre suffisant, c'est-à-dire, les personnes ne possédant pas le diplôme de base dans la discipline mais étant détenteur d'un diplôme de même niveau et d'un certificat d'aptitude pédagogique. Enfin, seront désignés les candidats porteurs d'un titre de pénurie, c'est-à-dire les candidats titulaires d'une composante disciplinaire, d'une composante pédagogique et/ou d'une expérience utile valorisable (wbe.be ; enseignement.be ; circulaire 8080). À la suite de ce constat, il est intéressant de se préoccuper des changements de ressenti durant toutes les phases par lesquelles les enseignants vont passer de façon générale au cours de leur carrière.

2.6. PHASES DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE

2.6.1. TENDANCES GÉNÉRALES

La carrière est un processus qui se développe de façon personnelle pour chaque individu. Ce processus peut changer de direction, s'arrêter ou encore varier.

Huberman (1989), met en avant différentes phases déterminées par plusieurs études empiriques qui se succèdent au cours de la carrière enseignante. A l'entrée dans la carrière enseignante, on se situe entre la « **survie** » lorsqu'on apprivoise la classe et la « **découverte** » du métier. Ensuite, s'alternent des séquences d'**exploration** et de **stabilisation**. L'exploration consiste à appréhender la profession dans sa globalité. Si cette phase est positive, s'en suit une phase de stabilisation ou d'engagement qui permet de maîtriser le travail en profondeur. Plus précisément, cette phase est définie par l'engagement à titre définitif ou la nomination, c'est-à-dire, la décision de rester dans l'enseignement. La stabilité n'est pas un passage obligatoire, certains ne se stabilisent jamais, certains se stabilisent puis se déstabilisent, plusieurs trajectoires sont possibles (Huberman, 1989).

Toutefois, la stabilité dépend de plusieurs conditions, la première est l'engagement définitif, c'est-à-dire être convaincu de sa place dans sa carrière. Ensuite, il faut avoir des classes satisfaisantes et des élèves disciplinés. De plus, il faut une maîtrise pédagogique des actions de base telles que la discipline, le calendrier prévisionnel, les préparations des leçons, etc. Enfin, il est important de s'entourer de collègues investis et accueillants, prêts à collaborer pour contribuer à trouver un équilibre entre le travail et la vie privée (Huberman, 1989).

S'en suit une phase d'**expérimentation** ou de **diversification**. Une fois la phase de stabilisation passée, il faut considérer les gains que l'enseignant amène à sa classe. Cette phase est suivie de la « **remise en question** » qui peut passer d'un léger sentiment de routine à un questionnement sur la poursuite de la carrière. Si cette remise en question est surmontée, alors elle laisse la place à une phase de « **sérénité et distance affective** » lors de laquelle l'enseignant se sent fatigué et moins investi. En revanche il se sent également plus détendu et moins soucieux des problèmes relatifs au travail (Huberman, 1989).

Vers 50-60 ans, une phase de « **conservatisme et plaintes** » peut faire son apparition. Il s'agit d'un ras-le-bol général des enseignants excédés par le comportement des élèves, de

l'attitude publique, de la politique éducationnelle et de leurs plus jeunes collègues (Huberman, 1989).

En fin de carrière, les enseignants peuvent aussi connaître une phase de « **désengagement** » qui consiste en un repli progressif et une « **intériorisation** » accrue vers la fin de la carrière (Huberman, 1989).

Ces phases de carrière ne sont pas forcément négatives, elles constituent un détachement progressif de la profession pour s'ouvrir à du temps pour soi, aux intérêts externes au travail, et à une vie sociale plus réflexive, voire plus philosophique (Huberman, 1989).

2.6.2. ITINÉRAIRES TYPES

Au sein du parcours général explicité précédemment on peut retrouver quatre itinéraires types tels que (1) l'harmonie acquise définie par des débuts difficiles suivis d'une stabilisation pour enfin arriver à l'expérimentation/ la diversification, (2) la remise en question déterminée par des débuts difficiles suivis d'une stabilisation puis une remise en question OU des débuts faciles puis une remise en question. En outre, il y a (3) la remise en question avec (non) résolution définie par plusieurs thèmes suivis d'une remise en question qui aboutit à une résolution ou non résolution de celle-ci. Enfin, il y a (4) un **renouveau avec une suite positive ou négative** déterminé par plusieurs voies menant à un renouveau qui aboutit soit à une focalisation « positive », soit à une focalisation « négative », soit à un désenchantement. Dans ce cas, focalisation signifie le repli sur soi, la diminution de l'investissement et le mécontentement de la situation actuelle. En général, l'itinéraire assurant un développement positif est celui-ci (Huberman, 1989) :

Promotion → Expérimentation/ Renouveau → Focalisation positive.

De ces informations découlent des caractéristiques qui déterminent une carrière positive ou qui permettent de contourner une issue de carrière négative. Par exemple, la manière dont les établissements sont gérés est un déterminant qui joue beaucoup sur la satisfaction des enseignants au travail. Une gestion trop administrative mènerait à un désenchantement assez tôt dans la carrière. Il est donc important que la direction soutienne ses

enseignants et les mettez dans une situation propice à l'investissement pédagogique (Huberman, 1989). En effet, l'investissement et la maîtrise pédagogique ainsi que l'efficacité sont des facteurs essentiels à la satisfaction professionnelle tout au long de la carrière. En revanche, la perception des conditions de travail plus ingrates, les conflits avec la direction, les comportements difficiles des élèves ajoutés à la routine déterminent un sentiment de désenchantement (Huberman, 1989).

2.7. CAUSES ET CONSÉQUENCES DE L'ABANDON DES ENSEIGNANTS

Comme explicité précédemment, dans toute l'Europe, les systèmes éducatifs connaissent une pénurie d'enseignants qui abandonnent le métier mais aussi dont les inscriptions en formation initiale sont de moins en moins nombreuses (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Vivegnis, 2020 ; Eurydice 2021). Cette pénurie a pour conséquence des enseignants qui sont envoyés dans des zones géographiques qui ne leur conviennent pas ou qui doivent dispenser des matières qu'ils ne maîtrisent, ce qui provoque bien souvent un dégoût de la profession (Delvaux, 2013 ; Eurydice, 2021).

De plus, les enseignants déplorent un écart entre l'idéalisme du métier et la réalité de terrain ainsi que des climats de classes difficiles. Ces difficultés semblent être les causes principales de l'abandon des enseignants (Mukamurera & Bouthiette, 2008 cités par Delvaux et al., 2013). En plus du haut niveau de stress, les jeunes enseignants peuvent éprouver des difficultés à dormir, faire des cauchemars à répétition ce qui peut entraîner la dépression (Royer, Loisel, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001 ; Valli, 1992 ; cités par Martineau et Vallerand, 2005 cités par Delvaux et al., 2013) jusqu'au burn out (Martineau et Ndoreroaho, 2006, cités par Delvaux et al., 2013). Ainsi, ces troubles sont deux fois plus présents auprès des enseignants débutants qu'auprès de jeunes en insertion dans d'autres professions (Baillauquès et Breuse, 1993).

Les abandons précoces ont des conséquences au niveau du système scolaire à la fois quantitatives et qualitatives. Dans le premier cas, sont à déplorer des dépenses importantes liées à la formation initiale des enseignants, au recrutement et à la mobilité professionnelle (Ndoreroaho et Martineau, 2006, cités par Delvaux et al., 2013 ; Epperson, 2004 cité par De Stercke et al, 2014 ; Karsenti et al., 2013). Dans le second cas, la qualité de l'enseignement est impactée par le manque de cohésion au sein d'une équipe enseignante qui ne cesse de

connaître des changements d'affectation du personnel débutant. De plus, les élèves payeront les frais de ce départ par le remplacement par un enseignant débutant dont le savoir-faire est encore en construction (Karsenti et al., 2013 ; OCDE, 2005 cité par De Stercke et al., 2014).

La gestion des carrières enseignantes a plusieurs fois été pointée du doigt comme un des facteurs engendrant de l'insatisfaction auprès des enseignants. Plus précisément, la section suivante va s'intéresser au système de nomination en Belgique francophone afin d'investiguer les droits et avantages des enseignants bénéficiant de ce statut et les devoirs ainsi que les conditions qui permettent d'y accéder.

2.8. LE SYSTÈME DE NOMINATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE

En Belgique, le Roi a confié au ministère de l'Éducation le pouvoir de nommer les membres du personnel enseignant, administratif et paramédical (Loi relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat, mise à jour 2013).

En Communauté française de Belgique, le pouvoir politique décide des statuts administratifs et pécuniaires du personnel et de leur évolution ainsi que des conditions de travail de celui-ci. Cependant, les pouvoirs organisateurs gèrent les questions administratives quotidiennes (Enseignement.be, 2022).

La Communauté française de Belgique prend les décisions quant aux statuts juridiques des membres du personnel, et ce, en fonction des réseaux dans lequel ils travaillent.

Néanmoins, les trois statuts, temporaire, temporaire prioritaire et nommé imposent des devoirs identiques et précisent les obligations suivantes : Les membres du personnel doivent se soucier de l'enseignement dans lequel ils exercent leur fonction. S'ils travaillent dans un établissement organisé par la communauté française de Belgique, ils doivent remplir les obligations qui leurs sont imposées par le règlement du travail. Ils sont également tenus d'entretenir des rapports corrects avec leurs pairs, la direction, les parents d'élèves et le public fréquentant l'établissement. Les membres du personnel sont tenus par le secret professionnel. Ils sont dans l'obligation de contribuer au bon développement de l'établissement. Ils doivent être irréprochables au niveau de la loi belge et être de bons citoyens.

Si ces devoirs ne sont pas respectés, les membres du personnel se verront réprimander par des peines disciplinaires allant de la simple remontrance au renvoi.

Un enseignant accomplissant ces devoirs et désirant effectuer sa carrière dans l'enseignement doit obtenir un contrat permanent. Concernant ces contrats, les textes statutaires de l'enseignement libre parlent d'un engagement à titre définitif tandis que ceux de l'enseignement officiel et organisé par la FWB parlent d'une nomination à titre définitif (Enseignement.be, 2022 ; Circulaire 7676, 2020).

Afin d'obtenir le statut de nommé/engagé à titre définitif, un enseignant doit passer par différents statuts. En FWB, un enseignant tout juste diplômé commence sa carrière sous le statut de "temporaire". Un enseignant garde ce statut jusqu'à ce qu'il accumule une ancienneté de 600 jours dans sa fonction à la date de l'appel. Il obtient donc le statut de "temporaire prioritaire" (Enseignement.be ; Loi relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat, 2013). Néanmoins, le statut de temporaire prioritaire ne suffit pas à être désigné en tant que temporaire prioritaire. En effet, ne sont désignés en qualité de temporaires prioritaires que les enseignants nommés au premier janvier de l'année scolaire désignée (Circulaire 7676, 2020).

Pour prétendre à une nomination/ un engagement à titre définitif, il est nécessaire que des périodes soient définitivement vacantes. En effet, il faut que des heures soient libres et non attribuées à un membre du personnel nommé/ engagé à titre définitif. Un pouvoir organisateur peut ouvrir des heures vacantes en fonction du nombre d'élèves inscrits par établissement. Si un enseignant remplit toutes les conditions pour la nomination/ l'engagement à titre définitif, les pouvoirs organisateurs l'officialisent par l'envoi d'un document. En ce qui concerne l'enseignement officiel subventionné, il sera question d'un acte de nomination qui consistera en un arrêté de nomination ou un procès-verbal de délibération. Quant à l'enseignement libre subventionné, l'enseignant recevra un procès-verbal à titre définitif (Enseignement.be, 2022 ; article 3 du décret du 1/2/1993 et article 4 du 6/6/1994 cités par la circulaire 2020).

Les conditions générales pour prétendre à une nomination ou un engagement à titre définitifs sont communes à tous les réseaux. Il faut être en possession d'un titre requis ou suffisant à la fonction ainsi que d'un titre pédagogique (Enseignement.be, 2022 ; circulaire 7676, 2020).

Néanmoins, quelques distinctions se situent au niveau des procédures d'engagement à titre définitif ou de nomination selon le pouvoir organisateur. En effet, concernant l'enseignement organisé par la communauté française (hors enseignement supérieur), le membre du personnel enseignant ayant engrangé suffisamment d'ancienneté dans

l'enseignement organisé par la communauté française de Belgique et étant désigné en qualité de temporaire prioritaire est nommé de façon **automatique** soit le premier janvier soit le premier juillet à condition qu'au moins un tiers de ses heures soient vacantes (Enseignement.be, 2022).

En ce qui concerne l'enseignement libre subventionné, le membre du personnel ayant une ancienneté de 720 jours dans sa fonction voulant prétendre à un engagement à titre définitif reçoit entre le 15 février et le 30 avril un courrier du pouvoir organisateur stipulant les heures vacantes pour chaque fonction et les conditions requises pour pouvoir postuler. Ainsi, le membre du personnel désirant postuler à titre définitif doit introduire sa candidature dans la forme et les délais fixés par l'appel à candidature. Si un membre du personnel remplit toutes les conditions pour être engagé à titre définitif mais ne postule pas, celui-ci ne sera pas engagé à titre définitif (Enseignement.be, 2022).

Enfin, concernant l'enseignement officiel subventionné (ville, provinces, COCOF et communes), le membre du personnel enseignant ayant accumulé une ancienneté de 600 jours dans sa fonction reçoit de son Pouvoir Organisateur un appel à la candidature dans le courant du mois de mai pour une nomination définitive. Le pouvoir organisateur y communique la liste des emplois vacants et les candidats qui souhaitent répondre à cet appel doivent postuler pour ces emplois vacants dans la forme et les délais imposés par l'appel à candidature. Cette postulation n'est valable que pour l'année scolaire suivante et doit ainsi être renouvelée chaque année jusqu'à l'obtention de la nomination à titre définitive. En outre, cette nomination à titre définitif sera effective au plus tard le premier avril si les heures proposées par le Pouvoir Organisateur étaient disponibles du 15 avril au premier octobre qui précède l'appel à candidature (Enseignement.be, 2022).

Un enseignant engagé à titre définitif ou nommé n'aura aucune interruption de contrat de travail, il ne devra plus postuler chaque année pour obtenir un poste et il aura un plus grand nombre de congés rémunérés. De plus, il aura droit à une plus grande quantité d'absences rémunérées par un traitement d'attente et par la mutuelle. En outre, il pourra jouir d'une sécurité financière définie par le fait que pour toute disparition d'heures, le membre du personnel définitif aura droit à un traitement d'attente jusqu'à sa prochaine réaffectation. Un enseignant engagé à titre définitif ou nommé pourra également avoir la possibilité d'évoluer dans sa carrière en ayant par exemple accès à des fonctions de direction. Enfin, par son statut dans le secteur public, il aura des avantages au niveau des cotisations sociales ainsi que pour sa pension (Enseignement.be, 2022).

2.9. CONCLUSION DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de littérature met en avant que les enseignants novices éprouvent beaucoup de difficultés d'insertion dans le métier.

En effet, plusieurs enseignants novices interrogés ont mis en avant des conditions de travail et des conditions d'emploi défavorables à la rétention de ceux-ci dans l'emploi (Eurydice, 2021). Ils déclarent se sentir sous pression au niveau des tâches administratives, de la réussite de leurs élèves et de la gestion de la discipline (De Stercke et al., 2010 ; Eurydice, 2021).

De plus, ils semblent avoir peu de maîtrise sur leur propre carrière. En effet, les enseignants débutants commencent leur carrière en obtenant des contrats précaires (Delvaux et al., 2013). La précarité de ces contrats tant du point de vue de leur durée que de la quantité d'heures qu'ils proposent, ainsi que le début de ceux-ci parfois tardif dans l'année scolaire sont des facteurs qui augmentent la probabilité de sortie du métier (Delvaux et al., 2023). Ces conditions d'insertion dans l'emploi, des perspectives de carrière limitées ainsi qu'un manque d'encadrement mènent une majorité d'enseignants à déclarer qu'ils se sentent stressés (Eurydice, 2021).

Les enseignants novices sont dépourvus de contrôle sur leurs conditions d'emploi, et ce, par le simple fait que la gestion des carrières enseignantes privilégie l'ancienneté. En effet, un enseignant peut choisir l'école dans laquelle il souhaite enseigner qu'au moment de postuler comme temporaire prioritaire, c'est-à-dire, lorsqu'il peut prétendre à une nomination (wbe.be ; enseignement.be ; circulaire 8080).

Il semble que le système de gestion des carrières, les conditions de travail et d'emploi et le sentiment de stress soient étroitement liés. Néanmoins, à notre connaissance aucune recherche n'a encore été réalisée sur le point de vue des enseignants du système de gestion des carrières enseignantes et plus particulièrement du système de nomination en FWB ainsi que de l'implication de ce système sur ceux-ci.

3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le présent travail a débuté par une revue de littérature autour du développement professionnel des enseignants, de la trajectoire de carrière et du système de nomination en FWB. Les lectures ayant servi de base pour ce travail ont permis de parcourir les débuts de carrière enseignante ainsi que les facteurs de stress, de surcharge ou les conditions de travail amenant les enseignants novices à quitter la profession (Delvaux et al., 2013 ; Vivegnis, 2020). Ces éléments nous amènent donc à formuler la question de recherche suivante :

« Système de gestion des carrières enseignantes et de nomination en Belgique francophone : points de vue des enseignants et implications pour les enseignants »

Cette recherche a pour objectif la compréhension de l'évolution du sentiment des enseignants à propos de leur métier compte tenu d'éléments contextuels et individuels relatifs au système de gestion des carrières et/ou de nomination en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'intérêt de cette recherche est de comprendre au travers du récit des enseignants qui ont été interrogés ce que le système de gestion des carrières ou encore le système de nomination ont provoqué comme bouleversements, questionnements ou interrogations au cours de leur carrière. Il s'agit de reconstruire la trajectoire des enseignants en mettant l'accent sur les moments clefs qui ont pu être définis par le système de gestion des carrières et/ou de nomination. De plus, la gestion de carrière du point de vue du système de nomination/ d'engagement à titre définitif a très peu été soulevé comme facteur d'influence sur la carrière enseignante. La question de recherche semble être une piste intéressante à investiguer.

4. METHODOLOGIE

Cette recherche adopte une approche compréhensive par une analyse qualitative et le biais d'entretien semi-directifs. Notre recherche vise effectivement la compréhension en profondeur de l'évolution du point de vue des enseignants sur le contrôle de leur propre carrière. En effet, les données recueillies permettent de comprendre l'ampleur d'un phénomène de façon précise par l'analyse des mots employés afin de situer l'histoire, la temporalité, les caractéristiques, la gravité et l'évolution de celui-ci (Dionne, 2018). De plus, elle permet de comprendre des phénomènes sociaux dans leur contexte (Claude, 2019). Selon Paillé et Mucchielli (2021), l'approche compréhensive permet de mettre en avant les démarches intellectuelles déterminant la signification de faits humains ou sociaux véhiculés par les acteurs d'une situation interhumaine. En outre, elle tend à mettre en évidence des dysfonctionnements, ce qui semble se prêter à la problématique envisagée dans ce travail (Giordano & Jolibert, 2016). Dans ce sens, la trajectoire professionnelle peut connaître des turbulences, des variations selon l'impact du système de nomination sur celle-ci. De plus, le projet d'analyse qualitative peut évoluer au cours de la collecte de données et des analyses. Il sera dès lors possible de réajuster le dispositif de recueil des données, dans ce cas, le guide d'entretien semi-directif au fur et à mesure des entretiens avec les enseignants. Un autre argument allant dans le sens de l'analyse qualitative est qu'elle nécessite une bonne familiarité des participants ainsi que de leurs pratiques afin de bien comprendre et interpréter en contexte les données recueillies. Etant nous-mêmes enseignante cet engagement avec le terrain d'investigation est précisément la raison pour laquelle ce travail s'oriente vers une immersion en contexte de la problématique envisagée (Giordano & Jolibert, 2016).

Ainsi, dans le présent travail, l'approche qualitative permettra de donner du sens aux significations des matériaux récoltés (De Sardan, 2008, cité par Lejeune & Bénél, 2012). Cette approche permet avant tout de comprendre la réalité perçue par les participants (Poisson, 1983). Sa visée est avant tout compréhensive et privilégie la description en profondeur des données recueillies plutôt que l'explication des causes (Lejeune & Bénél, 2012 ; Imbert, 2010). L'objectif de cette visée est de saisir et de co-construire le sens d'une problématique telle qu'elle est perçue par les participants et le chercheur (Poupart, 1997 cité par Imbert, 2010). Ainsi, le chercheur a pour mission la compréhension des valeurs et des perceptions données par les personnes interrogées à propos du phénomène étudié (Poisson, 1983).

Dans ce sens, des entretiens semi-directifs ont été menés avec les participants décrits ultérieurement. Ce type d'entretien permet aux personnes interviewées de pousser leur réflexion de façon approfondie autour des concepts abordés tout en maintenant un certain cadre (Dionne, 2018). En effet, l'entretien semi-directif est populaire en ce qui concerne la collecte des données en sciences de la santé, humaines et sociales (Imbert, 2010). Il fait en sorte d'amener les participants à se sentir écoutés et donne l'occasion au chercheur de créer avec eux un moment privilégié de partage et d'empathie. Une fois la relation de confiance installée, des informations seront recueillies à l'aide d'un guide d'entretien qui sera un levier pour la récolte de données riches, pertinentes et de qualité (Imbert, 2010). Les données collectées seront alors analysées à l'aide de la méthode d'analyse thématique et par la création d'un arbre thématique que nous définirons ultérieurement.

5. PARTICIPANTS

Afin de recruter des participants, il a fallu dans un premier temps déposer un dossier à la Commission de vigilance éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education (FPLSE). Une fois l'accord de la Commission de vigilance éthique obtenu, ont débuté les recherches d'enseignants à interviewer. De ce fait, les potentiels participants à l'étude ont été recrutés par le biais de l'échantillonnage en boule de neige développé dans les années 90 par Heckathorn (Heckathorn, 1997, 2002 cité par Le Strat & Jauffret-Roustide, 2012). Cette technique d'échantillonnage est déterminée par une petite population d'individus connus par le chercheur et élargie par la demande aux premiers participants d'en identifier d'autres susceptibles de bien vouloir participer à l'étude. Cette méthode d'échantillonnage convient aux recherches qualitatives auprès d'une population spécifique. De plus, selon Savoie-Zajk (2006), il semblerait que l'échantillonnage par boule de neige vise la recherche de représentativité des points de vue. Dès lors, d'anciens collègues ont été contactés ainsi que des collègues actuels, et il leur a été demandé de faire passer le message afin de constituer notre échantillon. Les potentiels participants intéressés ont été invités à contacter la chercheuse directement par téléphone. Cette technique d'échantillonnage a permis d'être au contact d'enseignants vraiment intéressés par la recherche et soucieux de pouvoir amener leur expérience, leur vécu et leurs ressentis au service de celle-ci.

Il a été important de mettre les participants en confiance en leur présentant la recherche ainsi qu'en leur fournissant un formulaire de consentement éclairé engageant le chercheur à garantir et respecter la confidentialité des données recueillies et l'anonymat des participants (Imbert, 2010). Toujours dans le but de mettre en confiance les participants, il sera spécifié lors de la prise de contact que cette étude se fait sur base volontaire et que ceux-ci peuvent se rétracter à tout moment (Imbert, 2010).

Les entretiens ont été réalisés avec dix-sept enseignants du secondaire toutes matières et degrés confondus. En effet, habituellement les recherches qualitatives se centrent sur quelques cas (Yin, 1991 cité par Giordano et al., 2016). En outre, Selon Romelaer (2005), il n'est pas nécessaire d'avoir un échantillon complet, il faut plutôt établir un compromis du nombre d'entretiens afin d'explorer en profondeur une variété suffisante de situations. De plus, le nombre d'entretien doit tenir compte des ressources temporelles disponibles à la réalisation de la recherche (Flick, 2007, cité par Imbert, 2010).

Les entretiens ont été effectués avec des enseignants du secondaire car ils sont engagés et nommés plus tardivement que ceux du fondamental. De plus, Delvaux et al. (2013) mettent en évidence que les sortants de la section secondaire ont tendance à être plus nombreux que dans les sections du fondamental à travailler dans un autre secteur que l'enseignement. Ils ont en effet mis en exergue un taux plus élevé de sortie du métier chez les régents que chez les instituteurs. Effectivement, pour 45% d'enseignants du secondaire quittant la profession on en compte 30% dans l'enseignement fondamental (Delvaux et al., 2013 cités par Lothaire et al., 2012). Le même constat a été avéré dans l'état d'Indiana aux États-Unis, les enseignants du secondaire déterminent un taux plus élevé d'abandon (Grissmer & Kirby, 1992 cités par Lothaire et al. 2012).

Il n'est pas forcément nécessaire de comparer les discours des enseignants de différents réseaux car en début de carrière, de nombreux enseignants passent d'un réseau à l'autre en fonction des places disponibles dans leur fonction (Delvaux et al., 2013).

Afin de varier les matériaux recueillis, l'échantillon comporte des enseignants du secondaire n'étant pas encore nommés ou engagés à titre définitif dans un établissement ainsi que des enseignants nommés maximum dans les 7 premières années de carrière.

Afin de mettre en contexte la suite de cette recherche et d'appuyer la lecture des résultats et des verbatim qui suivront, se trouve ci-dessous un tableau décrivant les acteurs interrogés identifiés par des noms des numéros.

Tableau 1 : *Renseignements sur les participants*

<p>Enseignant 1</p> <p>Fonction : mathématiques DI</p> <p>Âge : 27 ans</p> <p>Années d'ancienneté : 6ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées : 7</p> <p>Non nommé</p>	<p>Enseignant 2</p> <p>Fonction : français DI</p> <p>Âge : 27 ans</p> <p>Années d'ancienneté : 7ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées : 6</p> <p>Non nommé</p>
<p>Enseignante 3</p> <p>Fonction : Français DI</p> <p>Âge : 28 ans</p> <p>Années d'ancienneté : 5ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées :5</p> <p>Non nommé</p>	<p>Enseignante4</p> <p>Fonction : Français DI</p> <p>Âge : 28 ans</p> <p>Années d'ancienneté : 7ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées : /</p> <p>Nommé</p>
<p>Enseignante5</p> <p>Fonction : Langues DI</p> <p>Âge : 28 ans</p> <p>Années d'ancienneté : 6ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées :3</p> <p>Nommée</p>	<p>Enseignante6</p> <p>Fonction : sciences DI</p> <p>Âge : 30 ans</p> <p>Années d'ancienneté : 6ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées :3</p> <p>Nommée</p>
<p>Enseignante7</p> <p>Fonction : Français DI</p> <p>Âge : 29 ans</p> <p>Année d'ancienneté : 4ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées : 5</p> <p>Non nommée</p>	<p>Enseignante8</p> <p>Fonction : Langues DI</p> <p>Âge : 26 ans</p> <p>Année d'ancienneté : 4ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées : 2</p> <p>Non nommée</p>
<p>Enseignante9</p> <p>Fonction : Géographie DS</p> <p>Âge : 30 ans</p> <p>Année d'ancienneté : 7 ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées :3</p>	<p>Enseignante10</p> <p>Fonction : Education physique DI</p> <p>Âge : 26 ans</p> <p>Année d'ancienneté : 3ans</p> <p>Nombre d'écoles fréquentées :7</p>

Nommé	Non nommé
Enseignante11 Fonction : Géographie DS Âge : 27 ans Année d'ancienneté : 4ans Nombre d'écoles fréquentées : 2 Nommée	Enseignante12 Fonction : Education physique DI Âge : 26 ans Année d'ancienneté : 4 ans Nombre d'écoles fréquentées : beaucoup Non nommée
Enseignant 13 Fonction : sciences DS Âge : 27 ans Année d'ancienneté : 3 ans Nombre d'écoles fréquentées :4 Non nommé	Enseignante14 Fonction : Latin (DI-DS) Âge : 33 ans Année d'ancienneté : 10ans Nombre d'écoles fréquentées : beaucoup Non nommée
Enseignante15 Fonction : Langues DS Âge : 30 ans Année d'ancienneté : ans Nombre d'écoles fréquentées : Non nommée	Enseignante16 Fonction : sciences DI Âge : 23 ans Année d'ancienneté : 1an Nombre d'écoles fréquentées :1 Non nommée
Enseignant 17 Fonction : Français DS Âge : 30 ans Année d'ancienneté : 6 ans Nombre d'écoles fréquentées : plus de 5 Non nommée	

6. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES

L'entretien de recherche est employé de manière récurrente en méthode qualitative. Il permet de recueillir des informations nombreuses, qui vont dans le détail et de qualité (Romelaer, 2005). Selon Lincoln (1995, cité par Imbert, 2010), l'entretien semi-directif est la technique de collecte de données la plus appropriée à l'approche qualitative. En effet, l'entretien semi-directif permet de récolter des informations de bonne qualité et orientées vers le but poursuivi dans une durée raisonnable (Keteke & Roegers 1996, cités par Imbert, 2010). Le présent travail sera réalisé sur base de plusieurs entretiens semi-directifs conduits avec un caractère systématique. Cette orientation des données autour du sujet de recherche et le caractère systématique des entretiens mènent à une bonne scientificité (Romelaer, 2005).

Cette méthode est appropriée à la problématique développée dans cette recherche car elle permet d'aller à la rencontre du vécu des enseignants et de comprendre comment ou pourquoi leur sentiment de stress a évolué. Effectivement, elle permet d'aller au contact des acteurs et de s'en instruire. Cette approche a pour visée la compréhension, dans un contexte donné du sens que les acteurs accordent à leurs actions (Dumez, 2011). L'entretien semi-directif permet un compromis entre la libre expression du participant et le canevas de la recherche. En effet, le participant s'exprime comme il le souhaite sans suivre aucune directive. De ce fait, le chercheur obtient des informations autour des thèmes de son guide mais aussi des éléments supplémentaires apparus durant l'entretien auxquels il n'aurait pas songé (Romelaer, 2005 ; Dionne, 2018). Le guide d'entretien est donc une trame flexible, qui ne doit pas forcément être respectée, qui peut aider à guider le débat mais qui peut également ne pas être utilisé en fonction des données amenées par le participant (Dionne, 2018).

L'entretien semi-directif est la construction d'une relation de confiance menant le chercheur et le participant à vivre un moment privilégié de discussion durant lequel seront mis en avant l'écoute, l'empathie et le partage (Imbert, 2010). Ce dialogue est structuré par un guide d'entretien préalablement préparé par le chercheur contenant des questions ouvertes abordant les thèmes propres à la recherche. De plus, le guide d'entretien semi-directif (annexe 1) est réfléchi de telle manière que les questions iront du général au particulier (Imbert, 2010). Celui-ci balayera les thèmes suivants : La carrière (études, type d'école, durée, localités, ...), l'ancienneté, le système de gestion des carrières et de nomination, les statuts et l'impact du système de nomination sur le parcours professionnel et le rapport au métier.

Premièrement, le chercheur va mettre le participant en confiance en lui demandant son accord et en l'abordant par une phrase d'entame (Romelaer, 20005).

Ensuite, le discours est laissé libre au participant qui s'exprime spontanément et dans son propre langage tout en étant si nécessaire orienté vers des thèmes préalablement préparés par le chercheur dans son guide d'entretien. Le chercheur relance le dialogue autour des thèmes du guide en parlant dans le même langage que le participant par des « phrases de relance » jusqu'à ce que tous les thèmes du guide soient traités en profondeur (Romelaer, 2005 ; Dionne 2018).

Un rendez-vous a été fixé avec chacun des participants à leur convenance à l'endroit de leur choix afin de mener l'entretien. Celui-ci a été enregistré à l'aide d'un dictaphone. Chaque entrevue a débuté par une mise en contexte de la recherche et la signature des documents de consentement pour les participants garantissant leur anonymat la non-conservation des données enregistrées. Durant les entretiens, les participants se sont exprimés à propos leur carrière. Enfin, à la suite de chaque entrevue, les participants ont été chaleureusement remerciés. Tous ces entretiens ont été retranscrits et anonymisés afin d'analyser et d'exploiter un maximum de données.

7. ANALYSE DES DONNEES

Dans le cadre de cette recherche qui propose aux enseignants interrogés de parler de leur vécu via des entretiens semi-dirigés, les discours rapportés sont riches de contenus et d'éléments à analyser (Dionne, 2018). Pour analyser notre matériau, nous avons recours à la méthode d'analyse thématique. L'analyse thématique est une méthode d'analyse des données qui permet de résumer et traiter un corpus en faisant appel à des thèmes décrivant avec précision le contenu analysé (Paillé & Mucchielli, 2021 ; Boyatzis, 1998 cités par Dionne, 2018). Cette démarche de mise en lumière est déterminée par la vérification de la récurrence des thèmes dans les différents matériaux, de leur regroupement, leur contradiction ou leur complémentarité (Paillé & Mucchielli, 2021). Le chercheur est amené à déterminer des thèmes grâce aux éléments sémantiques regroupant, en contexte, des idées qui se répètent, des métaphores, des analogies, des correspondances ou des divergences dans le matériau recueilli, dans le but de donner un sens à un ensemble de données (Saldanha, 2009 cité par Dionne, 2018 ; Fallery & Rodhain, 2007). Elle constitue un outil efficace pour poser rapidement un diagnostic et développe une optique descriptive et non interprétative ou explicative de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2021).

L'analyse thématique a pour objectif de livrer le plus d'informations pertinentes possibles toujours en lien avec la problématique et d'en créer un panorama qui met en lumière les grandes tendances du phénomène étudié.

En réalité, pendant la rédaction des verbatim, le chercheur passe par une phase de préanalyse (Souli & Chouigui, 2015). Durant cette phase, le chercheur va employer le mode d'inscription en marge, ce mode étant le plus naturel et pratique à utiliser, c'est-à-dire qu'il va inscrire dans une colonne à droite du texte des thèmes (Paillé & Mucchielli, 2021). Une fois l'ensemble des verbatim rédigés et préanalysés, commence la phase de codification par une thématisation séquenciée hypothético-déductive qui consiste en la lecture attentive de la transcription d'un entretien suivie de la constitution d'une fiche thématique qui comprend une liste de thèmes déterminés par des passages importants, des mots ou courtes phrases du corpus (Souli & Chouigui, 2015 ; Paillé & Mucchielli, 2021). Ici, aucune interprétation n'est encore réalisée, des parties de textes sont simplement surlignées et associées à un mot, un groupe de mots ou une idée (Paillé, 1994 cité par Souli & Chouigui, 2015). Une fois cette fiche stabilisée, elle sera appliquée à l'ensemble du matériau récolté. Cette démarche séquenciée

permet une analyse rapide, efficace et uniforme du matériau. L'analyste s'assure donc d'attribuer les thèmes de la fiche thématique à l'entièreté du texte en utilisant encore une fois le mode d'inscription en marge (Paillé & Mucchielli, 2021).

Dans le cas de cette recherche, ont d'abord été déterminés l'ensemble des thèmes précis du corpus pour ensuite dégager de ceux-ci un regroupement thématique. Selon Paillé & Mucchielli (2021) cette façon de procéder permet dès le départ à la fois de documenter les propos tenus et d'élaborer petit à petit des regroupements et une reformulation. Une relecture attentive a été effectuée plusieurs fois afin d'appréhender de manière globale et approfondie les données (Fallery & Rodhain, 2007).

S'en suit la création de l'arbre thématique (annexe 3) qui est une représentation schématique synthétique et structurée du contenu analysé. C'est en réalité le panorama de la problématique envisagée, réunissant l'ensemble du corpus analysé (Paillé & Mucchielli, 2021 ; Paillé & Mucchiellei, 2008 cités par Souli & Chouigui, 2015). Cet arbre va hiérarchiser les thèmes selon leur appartenance au résultat d'ensemble, selon leur rôle et leur lien avec la problématique envisagée. Cette hiérarchisation va amener une recherche en profondeur des associations entre les thèmes, de leurs ressemblances, leurs oppositions, leurs dissemblances et leurs dépendances les uns par rapport aux autres (Paillé & Mucchielli, 2021). Il n'est plus question de déterminer des thèmes, mais de les interroger, de les confronter les uns aux autres afin d'arriver à la *discussion* de la problématique. Dans cette section, les résultats seront mis en lien avec des référents théoriques puis comparés, ou relativisés ou corroborés (Paillé & Mucchielli, 2021).

8. PRESENTATION DES RESULTATS

Dix-sept enseignants de l'enseignement secondaire toute matière enseignée et année d'enseignement confondues ont été rencontrés afin de comprendre comment le système de gestion des carrières et plus particulièrement le système de nomination en Fédération Wallonie-Bruxelles impactaient les enseignants. Ces enseignants ont été interrogés dans le cadre d'entretiens semi-directifs. Tous ces entretiens ont été analysés par une thématisation séquentielle hypothético-déductive synthétisée sous la forme d'un arbre thématique. Dès lors, les thèmes saillants ont été mis en exergue et seront discutés. Les thèmes sont définis autour de cinq facettes de la problématique envisagée telles que la gestion des carrières, les statuts, les conditions d'emploi, l'accès à l'emploi et les conditions de travail.

La gestion des carrières peut être perçue positivement, lorsqu'un enseignant se sent satisfait de son parcours et à l'inverse, négativement s'il a vécu des situations ne le permettant pas de s'épanouir dans son travail. Les éléments récoltés lors des entretiens mettent en avant majoritairement des sentiments négatifs. En effet, un ensemble de sentiments négatifs ont été mis en avant par les participants. Ils ont fait émerger des sentiments d'injustice voire de dégoût et en particulier une attente vécue comme injuste, et un sentiment de solitude face à ce manque de maîtrise de leur propre parcours professionnel. De plus, la notion de mérite a souvent été évoquée. En effet, selon les enseignants interrogés, le mérite est souvent mis de côté au profit de l'ancienneté.

En outre, les participants semblent mettre en avant des attentes et des espoirs de stabilité attachés au statut d'enseignant nommé.

Concernant les conditions d'emploi, les contrats précaires et l'insécurité de l'emploi ont été de nombreuses fois mis en avant par les participants comme source de stress, notamment en lien avec leur situation financière et leurs projets d'avenir.

Ils ont également fait émerger la difficulté d'accéder à un emploi à temps plein et les stratégies parfois déployées pour y parvenir. En effet, l'accès à un temps plein par voie de cooptation a été mentionné à plusieurs reprises. La difficulté d'accéder à un emploi à temps plein, et cette inaccessibilité perçue, semble pour certains enseignants être une charge mentale et émotionnelle. Ils mettent en avant le fait de se sentir contraints d'accepter tout ce qu'on leur propose quelle que soit la distance vis-à-vis de leur domicile sans être soutenus ou aidés ou

informés de leurs droits. Ainsi, selon les enseignants, la direction d'établissement, et le réseau d'enseignement pourraient atténuer ou exacerber ce mal être.

Enfin, en termes de conditions de travail, les enseignants novices se voient bien souvent incomber de nombreuses attributions ce qui engendre pour ceux-ci une grande quantité de travail.

Les sections suivantes aborderont de façon plus approfondie les différents thèmes regroupés sous ces facettes de la problématique envisagée.

8.1. Gestion des carrières

8.1.1. SENTIMENTS POSITIFS

Contrairement à la majorité des enseignants interrogés, trois enseignants ont mis en avant des sentiments plutôt positifs à propos du système de gestion des carrières.

« Je pense que, je suis assez satisfaite dans le sens où je suis toujours tombée au bon moment j'ai l'impression. [...] j'ai toujours eu la chance d'avoir des heures à gauche à droite »

(Enseignante 4, Verbatim 4)

« J'ai eu de la chance de toujours travailler et j'ai fait toujours des années complètes. Je pense que quand c'est des personnes qui font des remplacements ça se vit complètement différemment. »

(Enseignante 5, verbatim 14)

Ces affirmations mettent en évidence que les enseignants participants de cette recherche ayant exprimé des sentiments positifs à l'égard du système de gestion des carrières sont des enseignants qui ont eu un parcours plutôt linéaire c'est-à-dire un enchaînement de postes menant à une nomination assez rapide.

8.1.2. SENTIMENTS NEGATIFS

A l'inverse, la majorité des enseignants ont plutôt soulevés des sentiments négatifs à l'encontre du système de gestion des arrières. Ils ont majoritairement déclaré qu'ils ressentaient de l'injustice et du dégoût. Ces sentiments semblent avoir vu le jour suite à des situations dans lesquelles les enseignants n'ont aucune maîtrise de leur trajectoire de carrière.

« Je ne vais pas trop cracher dessus parce que j'ai bien profité du système, mais je le trouve vraiment injuste étant donné qu'il ne prend pas en compte l'implication et l'envie des enseignants que parfois certains sont nommés dans une école qu'ils ont choisie, d'autres pas, c'est juste en fonction d'être au bon endroit au bon moment. »

(Enseignante 6, verbatim 16)

« Ça m'a un peu dégoûtée (rires) ce système de nomination et justement de ne pas pouvoir changer de réseau moi c'est vraiment le gros point noir de pas pouvoir changer de réseau »

(Enseignante 17, verbatim 18)

Toujours en lien avec le manque de maîtrise de leur trajectoire de carrière, plusieurs enseignants ont mis en avant un sentiment d'injustice du point de vue méritocratique. Ils déplorent l'attribution d'un horaire à temps plein, voire d'un poste permanent dans une école à des enseignants, qui, selon eux, ne le mérite pas plus qu'eux. Ils pointent du doigt le primat de l'ancienneté par rapport à l'implication dans l'établissement.

« Je le trouve vraiment injuste étant donné qu'il ne prend pas en compte l'implication et l'envie des enseignants que parfois certains sont nommés dans une école qu'ils ont choisie, d'autres pas, c'est juste en fonction d'être au bon endroit au bon moment. Donc ça ne prend pas en compte la motivation et les objectifs et je trouve qu'ils devraient faire plus de lien avec les valeurs de l'école parce que même si on est en FWB toutes les écoles n'ont pas forcément les mêmes valeurs et n'ont pas le même projet d'établissement, et je trouve qu'on devrait prendre en compte plus des valeurs un peu plus de compétences et de se sentir en adéquation avec

l'école que juste se dire « c'est bon tu as le titre, l'ancienneté c'est bon tu peux aller là ».» (Enseignant 6, verbatim 16)

« À côté de ça on passe totalement à côté du côté de mérite, un chef d'établissement ne peut pas choisir les personnes qu'il emploie, une personne qui est en place dans une école pendant X années qui a fait ses preuves qui a investi peut se faire jarter du jour au lendemain pour quelqu'un prétendument au-dessus de la liste qui vient »

(Enseignante 15, verbatim 10)

Néanmoins, selon les dires des participants, certains enseignants arrivent tout de même à contourner ce système et obtenir un poste fixe, ou encore se faire nommer dans une école par le biais de la cooptation. En effet, plusieurs enseignants ont fait part d'une injustice vécue vis-à-vis de la possibilité d'obtenir des avantages auxquels elles n'ont pas légalement droit par le biais de la cooptation. Ainsi certains collègues auraient bénéficié d'attributions ou de contrats plus intéressants que des enseignants ayant l'ancienneté requise pour prétendre à ce type de contrats ou d'attributions.

« Certaines personnes sont mises en avant, ont des meilleures attributions, ont des meilleures places dans des meilleures écoles, tout ça parce qu'ils connaissent quelqu'un qui connaît quelqu'un... »

(Enseignante 5, verbatim 16)

« Je pense que cette question de pistons est vraiment très présente, en tout cas de mon ressenti et je trouve ça super dommage parce qu'il y a énormément d'enseignants qui quittent. »

(Enseignante 7, verbatim 16)

« T'as des contacts tu vas plus vite être nommé que si t'as pas des contacts »

(Enseignante 10, verbatim 36)

L'instabilité de la trajectoire de carrière des enseignants a pour conséquence un sentiment de solitude mis en évidence par des difficultés d'intégration dans les établissements et un accueil vécu comme défaillant. Ce manque d'intégration est principalement dû à une insertion de courte durée dans les écoles et une difficulté à s'insérer dans les groupes de collègues. Cette difficulté d'insertion engendre un sentiment d'exclusion des enseignants temporaires « débarquant » dans un établissement.

« Je crois que dans l'enseignement on débarque dans une nouvelle école, je pense que personne ne m'a jamais accueilli, ne m'a montré ne serait-ce que comment fonctionnait la photocopieuse, comment demander les clés des classes, c'était juste le petit remplaçant qui sera là pour quelques mois... » (Enseignant 3, verbatim 6)

« C'est compliqué au niveau social de créer des liens avec les collègues parce qu'on est là que deux semaines et on me l'a dit à mon deuxième intérim : « on ne s'attache pas aux temporaires. Vous n'êtes plus là dans un mois, vous n'êtes plus là dans un an, on ne devient pas amis. » Et ils ont pas tort. » (Enseignante 10, verbatim 30)

Néanmoins, certains enseignants de notre échantillon déclarent avoir été très bien accueillis et se sentir chanceux d'avoir été accompagnée de cette façon par ses collègues.

« Surtout ceux qui n'ont pas comme moi des collègues incroyables qui partagent leur cours, qui partagent leurs connaissances et ça alors il faut super bien tomber dans les équipes »

(Enseignante 15, verbatim 14)

Les sentiments des participants à propos de la gestion des carrières enseignantes étant exposés, nous aborderons la question du changement de statut des enseignants, les espoirs qu'il fait naître et les attentes des enseignants une fois qu'ils ont vécu le passage au statut de temporaire prioritaire.

8.2. Les statuts

Certains enseignants interrogés mettent en effet en avant une certaine impatience vis-à-vis de la nomination. Plusieurs des enseignants interrogés déclarent se fixer un ultimatum, espèrent être nommés avant celui-ci. Effectivement, pour certains enseignants, l'espoir d'une nomination demeure présent malgré une attente de nomination qui se prolonge depuis déjà plusieurs années.

« Je me dis que d'ici 5 ou 6 ans si je ne suis pas nommée, je quitte l'enseignement. » (Enseignante 7, verbatim 16)

« Je ne pense pas me faire nommer bientôt mais je me suis donné une deadline qui est dans cinq ans si je ne suis pas nommée je quitte l'enseignement. »

(Enseignante 10, verbatim 24)

Cette question d'attente et d'espoir ainsi que plusieurs autres raisons relevées ultérieurement et postérieurement (sentiments négatifs, conditions d'emploi, accès à l'emploi) mènent certains enseignants à se réorienter professionnellement ou à songer de le faire une fois l'ultimatum qu'ils se sont fixés atteint.

« je pense que le fait d'avoir des carrières comme ça qui se, qui sont très compliquées à obtenir, ben je pense que ça démotive beaucoup de jeunes enseignants, ce qui explique les enseignants qui arrêtent leur métier. » (Enseignant 9, verbatim 10)

Cette volonté et ce souhait de quitter l'enseignement après une certaine période temps et une échéance donnée sont par ailleurs alimentés par des conditions d'emploi vécues comme déstabilisantes pour les enseignants temporaires.

8.3. Conditions d'emploi

La précarité des contrats tant du point de vue de leur durée que de la charge horaire détermine, pour plusieurs des enseignants interrogés, une grande instabilité financière. De même, cette précarité implique des dépenses et des coûts importants liés notamment aux trajets domicile-lieu de travail. Une grande majorité des enseignants ont en effet mis en avant la précarité de leur contrat. Ils pointent le fait de devoir assumer des remplacements parfois de courte durée, parfois de peu d'heures, et qui ne permettent pas de créer un équilibre avec leurs projets d'avenir principalement à cause de l'instabilité financière qu'impliquent ces remplacements.

« Il me fallait vraiment une nomination pour pouvoir ne serait-ce que personnellement avoir une sécurité ne serait-ce que financière pour pouvoir poursuivre dans ma vie. C'est quelque chose qu'on recherche quand on cherche un emploi, c'est une stabilité. »

(Enseignant 9, verbatim 14)

Il semblerait que la plupart des enseignants temporaires déplorent l'enchaînement de plusieurs intérim de courte durée et une attente parfois longue avant d'être assigné à un horaire stable et sur l'année scolaire. De plus, ils mettent en avant la pénurie de contrats d'intérim qui a pour conséquences de longues périodes sans travailler.

« Moi je terminai un contrat de deux semaines puis je n'avais plus rien. C'est déjà arrivé à plusieurs reprises. »

(Enseignante 7, verbatim 14)

« Je n'avais rien ou des petits remplacements de deux semaines où on me disait de faire de l'occupationnel »

(Enseignant 3, verbatim 8)

Cependant, certains enseignants semblent avoir connu un parcours plus linéaire constitué d'enchaînement de contrats à temps plein obtenus, dans la plupart des cas, en cumulant des heures dans plusieurs écoles et, parfois, dans des écoles de réseaux différents.

« J'ai toujours eu un temps plein, dans plein d'écoles différentes et dans plein de réseaux différents »

(Enseignante 4, verbatim 2)

La précarité des contrats engendre pour des enseignants qui souhaiteraient compléter leur horaire vers un plein temps, des conditions de travail menant à une grande quantité de travail. Effectivement les enseignants temporaires, c'est-à-dire les enseignants généralement dernièrement arrivés dans l'établissement, sont invités à accepter et cumuler des heures qui sortent parfois de leurs attributions dites « titre requis » pour compléter leur horaire. Un titre requis est un diplôme qui correspond à une fonction donnée. Ce qui engendre par ailleurs un travail de préparation, planification de leçons important et chronophage.

« Au total j'avais plus de 11 cours différents à préparer ce qui arrive rarement en étant prof de math... »

(Enseignant 1, verbatim 8)

Les contrats destinés aux enseignants temporaires sont en général précaires mais également très volatiles. En effet, un nombre important d'enseignants interrogés met également en avant des pertes d'heures assignées du fait de la mutation d'une personne nommée, temporaire prioritaire ou de la perte d'heures d'un collègue ayant plus d'ancienneté (perte à laquelle il faut donc pallier). Ainsi, des pertes de contrats sont très souvent à déplorer pour ces enseignants temporaires qui, du jour au lendemain, se voient déchargés de leurs heures à l'avantage d'une personne ayant plus d'ancienneté.

« Lors de ma troisième année, les heures à F se sont ouvertes, mais je n'étais pas encore temporaire prioritaire, donc si personne ne postulait je continuais mais quelqu'un de Namur a postulé pour changement de région, donc d'affectation donc du coup je n'ai pas poursuivi à F »

(Enseignant 6, verbatim 2)

« Le souci aussi par rapport au statut, quand on est temporaire et qu'on sait qu'il y a des gens au-dessus de nous on a toujours peur que celui qui est au-dessus de nous perde des heures et qu'on se fasse éjecter au milieu de l'année »

(Enseignante 14, verbatim 26)

En outre, d'autres facteurs difficilement maîtrisables interviennent dans l'attribution d'heures aux enseignants. Des classes peuvent être fermées et les élèves peuvent être répartis dans d'autres classes (du fait de changements d'options ou des changements d'écoles de certains élèves). Cette refonte des classes engendrent une perte d'heures pour beaucoup d'enseignants et donc, possiblement la perte d'un ou plusieurs horaires complets pour les enseignants temporaires. De plus, des comptages et recomptages d'élèves sont effectués pour

déterminer le nombre d'heures nécessaire à un établissement (et donc d'heures attribuées aux enseignants au sein d'un établissement). Cependant, ce comptage peut être revu à la baisse et causer des pertes d'heures.

« j'avais un temps plein et puis finalement on s'est rendu compte qu'il y avait une erreur au niveau du quota d'élèves donc perte d'heures NTPP et étant donné que j'étais le petit nouveau et le dernier arrivé, j'ai été concernée par cette perte d'heures. »

(Enseignant 1, verbatim 8)

« Le seul petit accroc que j'ai eu dans mon parcours c'est d'avoir perdu ma place à l'athénée W par quelqu'un qui était en titre suffisant qui avait accumulé assez d'ancienneté dans la fonction pour passer au-dessus d'un titre requis temporaire. »

(Enseignante 11, verbatim 12)

Plusieurs enseignants ont donc évoqué et fait part de la sensation d'être sur un « siège éjectable ».

« On est sur un siège éjectable chaque année en juin, avec plein d'incertitudes à la rentrée ça saurait pas ne pas affecter, euh, que ce soit au niveau de la situation, de la sécurité de l'emploi c'est-à-dire de pouvoir avoir un emprunt pour acheter une maison pour pouvoir avoir des plans et des projets bien précis financièrement c'est impactant »

(Enseignante 15, verbatim 14)

« Quand on est temporaire on sent qu'on est sur un siège éjectable. »

(Enseignante 16, verbatim 12)

Plusieurs enseignants soulignent également qu'ils ont dû faire des choix parfois contraignants pour obtenir des heures et réduire l'instabilité financière qu'ils ont connue ou connaissent encore. Néanmoins, ces décisions doivent être évaluées et ils se sont parfois retrouvé face à des dilemmes au point de vue du ratio coûts/ bénéfices dans le sens où tout accepter pour avoir du travail peut parfois les éloigner de la nomination ou les éloigner de leur domicile.

« Finalement un remplacement de deux semaines c'est bien mais si c'est pour avoir un mois complet en touchant du chômage ben ce n'est pas la même chose. Puis alors, être au chômage c'est aussi m'éloigner de la nomination, donc ça ne m'arrange pas non plus. »

(Enseignante 7, verbatim 20)

En plus de la volatilité et de la précarité des contrats, et toujours en lien avec le manque de contrôle des enseignants interrogés sur leur propre trajectoire et carrière, l'accès à l'emploi et plus particulièrement l'accès à un emploi à temps plein est un événement incertain et attendu.

8.4. Accès à l'emploi

En effet, certains enseignants interrogés confient avoir passé de nombreuses années sans pouvoir jouir d'un temps plein, acceptant dès lors des temps partiels sous la contrainte puisque confrontés au choix entre temps partiel et plusieurs remplacements à temps plein de courte durée.

« Et là c'est seulement ma deuxième année où j'arrive à avoir un temps plein toute l'année. Sinon J'avais vraiment du mal à trouver du boulot. »

(Enseignant 1, verbatim 2)

« je suis restée que une année sur mes 4 années de travail à temps plein mais si on a pas quelqu'un qui nous soutient financièrement derrière on est obligé d'accepter tout ce qu'on nous donne »

(Enseignante 10, verbatim 40)

Cette difficulté d'accès à un emploi, et en particulier à un emploi à temps plein, génère une charge mentale et émotionnelle auxquelles les enseignants doivent faire face. Les enseignants confrontés à ces situations expriment des sentiments d'injustices et de dégoût, ces situations stressantes les poussant par ailleurs à faire des choix difficiles et parfois même à devoir revendiquer leurs droits auprès des syndicats pour pouvoir obtenir un poste stable et fixe.

« je ne fais pas partie de ces personnes qui ont eu de la chance d'être constamment appelée et j'ai l'impression que je dois constamment me battre, faire des pieds et des mains pour pouvoir avoir un boulot et avoir tout simplement ce que je mérite et voilà, je trouve que c'est vraiment un système très difficile, très durs, très injuste et pour moi il y a tout à refaire et à revoir » (Enseignant 1, verbatim 16)

« L'enseignement c'est un peu une fosse, euh, la jungle, et il faut être le lion, ce n'est vraiment pas facile, faut surtout pas être une pauvre petite bête innocente, on n'a pas le choix de se battre pour pouvoir accéder à une place stable fixe. » (Enseignant 2, verbatim 30)

A cette charge mentale et émotionnelle s'ajoute la contrainte d'accepter tout ce qui est proposé aux enseignants, et donc l'absence de choix effectif en ce qui a trait à l'établissement d'enseignement. Les enseignants déplorent en effet le poids et le primat de la priorité et de la nécessité sur la liberté de choix du lieu de travail. En effet, en tant que temporaire travaillant pour le PO de la FWB, un enseignant a le choix de postuler au sein d'une ou plusieurs zone(s) géographiques de la FWB, mais il ne peut pas choisir l'établissement dans lequel il veut travailler. Ce choix apparaît lorsque les enseignants ont cumulé assez d'ancienneté pour prétendre à une candidature de temporaire prioritaire, en fonction évidemment des postes disponibles dans les écoles. En ce qui concerne les autres PO, les enseignants postulent au sein d'une région géographique choisie (ville, province). Néanmoins, ils sont tributaires des postes disponibles et de leur ancienneté. Les enseignants interrogés semblent donc souffrir de ces contraintes et d'une privation de choix vis-à-vis de l'établissement d'enseignement, ce qui semble les impacter psychologiquement (stress, sentiment de contrainte, déception).

« j'ai cette impression que quand on nous propose quelque chose, on doit accepter et qu'on pourrait être mal vu de refuser et je trouve ça aussi assez compliqué à gérer parce que, pour moi, on pourrait quand même choisir où on voudrait travailler et avoir notre mot à dire tout court » (Enseignant 1, verbatim 8)

De plus, les participants mettent en avant une absence de soutien déterminé par un accompagnement, selon eux, assez mince des syndicats, des directions et du service de désignation qui se montrent très peu coopératifs à la résolution de problèmes administratifs.

« Mon syndicat ne s'est pas bougé plus que ça, la désignatrice n'a pas été la plus agréable avec moi et j'ai vraiment eu l'impression que, pardonnez-moi l'expression, mais qu'on m'a vraiment laissé dans ma merde » (Enseignant 1, verbatim 8)

Toujours en lien avec l'absence de soutien, beaucoup d'enseignants se sentent lésés en termes d'accès à l'information. Plusieurs enseignants interrogés se sont plaints de ne pas être au courant des conditions exactes pour prétendre à la nomination. De plus, ils sont désignés dans une école et ne découvrent leur statut (temporaire ou temporaire prioritaire) qu'au moment de signer leur contrat. De ces faits, des enseignants soulignent le manque de transparence du système de gestion des carrières et des directions d'établissement qui selon certains enseignants interviewés semblent également se montrer discrètes concernant les heures qu'elles assignent à certains enseignants.

« Moi par exemple, temporaire prioritaire, j'étais persuadé que c'était un titre que j'avais acquis et que donc j'avais droit à un horaire mais vraiment en mode voilà, je suis temporaire prioritaire, on me donne un horaire. » (Enseignant 3, verbatim 24)

« il y a très peu de transparence justement par rapport à ce système où il y a des listes mais qui sont maintenant devenues secrètes et qu'il faut mener un peu son enquête pour savoir exactement où on se place par rapport à tel ou telle personne » (Enseignante 17, verbatim 2)

Néanmoins, plusieurs enseignants interviewés pointent le rôle clef de la direction d'établissement, cette dernière perçue comme étant un levier majeur pour favoriser l'accès à un emploi. Les enseignants ont en effet partagé lors des entretiens des expériences positives en ce qui a trait aux relations avec les directions d'établissements. Selon ceux-ci, lorsque la direction souhaite garder un enseignant dans son établissement, elle contacte la désignation pour lui faire part de ce souhait. De plus, elle cherche des heures pour que cet enseignant puisse bénéficier d'un temps plein pour l'année suivante.

« Et à force d'acharnement la préfète a su me retrouver des heures et a complété mon horaire. » (Enseignant 1, verbatim 8)

« Fin d'année scolaire, la préfète de F m'a dit « j'ai demandé que tu reviennes l'année prochaine. » » (Enseignante 6, verbatim 2)

Dans le même sens, les interviewés déclarent que le réseau d'enseignement peut éventuellement constituer un levier pour une carrière plus linéaire. En effet, plusieurs participants ont observé des accès à une nomination plus rapide auprès de leurs collègues travaillant dans le réseau libre. De plus, l'ancienneté des enseignants n'étant pas cumulable d'un réseau à l'autre, la plupart des enseignants interrogés ont préféré accepter des contrats au sein du réseau dans lequel ils ont commencé leur carrière. Néanmoins, certains enseignants n'ont pas eu d'autre choix que d'alterner d'un réseau à l'autre en fonction des postes disponibles.

« La question des réseaux est vraiment fort compliquée parce que finalement gagner une ancienneté dans un réseau, n'est pas gagné une ancienneté dans un autre. Donc en fait, en acceptant des postes et en gagnant de l'expérience, on finit par s'éloigner d'une nomination et d'une stabilité financière et professionnelle. »

(Enseignante 7, verbatim 26)

« Et dans certains cas extrêmement long, surtout ici quand on regarde pour la, moi je travaillais à chaque fois pour la, la fédération Wallonie-Bruxelles, ça prend énormément de temps, je vois des amis ici qui sont dans le libre, en trois ans ils sont nommés. C'est aussi, qu'il y ait des différences entre les différents réseaux, ça déjà moi cette histoire de réseaux, je trouve ça ridicule, parfaitement ridicule. »

(Enseignant 3, verbatim 24)

Finalement, le système de gestion des carrières et de nomination impacte le sentiment de contrôle des enseignants vis-à-vis de leur trajectoire professionnelle et de leur carrière. Cet impact peut être synthétisé selon trois types d'implications.

Premièrement, les implications financières se matérialisent dans la précarité de l'emploi et l'insécurité vécue vis-à-vis des conditions d'emploi, générées en outre par des intérim de courte durée et/ou la possibilité à tout moment pour des enseignants temporaires de perdre des heures qui sont assignées. Effectivement, une grande quantité d'enseignants interrogés mettent en avant la perte d'heures assignées causée par la mutation d'une personne nommée, temporaire prioritaire ou la perte d'heures d'un collègue ayant plus d'ancienneté. La perte d'heures dans un établissement scolaire peut être causée par des changements d'options ou d'école de certains élèves ayant pour conséquence la fermeture de certaines classes. Dans

ce sens certains participants disent se sentir sur un siège éjectable. Ces implications financières tiennent compte également de la stabilité financière et du ratio coûts/bénéfices déterminés par des contrats bien souvent précaires. En effet, les contrats proposés aux enseignants novices sont précaires tant du point de vue de leur durée que de la charge horaire qu'ils proposent. De plus, les enseignants interviewés mettent en avant la pénurie de contrats d'intérim qui a pour conséquences de longs laps de temps sans travailler. Cette précarité de contrats détermine une instabilité financière qui ne permet pas aux enseignants interrogés de créer un équilibre avec leurs projets d'avenir.

Deuxièmement, les implications psychologiques définies selon les participants par un manque de contrôle de leur propre carrière. En effet, beaucoup d'entre eux déclarent ressentir un sentiment d'injustice d'un point de vue méritocratique par rapport à l'attribution d'un horaire à temps plein voire d'une place fixe dans une école. Ils déplorent la mise en avant de l'ancienneté par rapport à l'implication dans l'établissement scolaire. En outre ils ont mis en avant le poids de la priorité sur la liberté de choix du lieu de travail. En effet, en postulant en tant que temporaire, un enseignant a le choix d'une ou plusieurs zones géographiques définies selon le PO. Néanmoins, il ne peut pas choisir l'établissement dans lequel il veut travailler. Ce choix apparaît lorsque les enseignants ont cumulé assez d'ancienneté pour prétendre à une candidature de temporaire prioritaire, en fonction évidemment des postes disponibles dans les écoles. De plus, certains enseignants interrogés mettent en avant une attente, un espoir de se faire nommer. Ces enseignants disent s'être imposé un ultimatum et songent à se réorienter professionnellement s'ils ne sont pas nommés une fois celui-ci atteint.

Troisièmement, les implications sociales du système de gestion des carrières enseignantes déterminées selon les participants par le choix du réseau d'enseignement. En effet, le choix du réseau d'enseignement dans lequel les enseignants vont travailler est un réel questionnement étant donné que l'ancienneté ne se cumule pas d'un réseau à l'autre. Le dilemme se situe donc entre la volonté d'avoir du travail de manière constante et celle de cumuler de l'ancienneté au sein d'un seul et même réseau. En effet, certains enseignants se voient contraints d'alterner d'un réseau à l'autre en fonction des postes disponibles. De plus, selon les interviewés, la circulation de l'information semble être déficitaire. Ils soulignent le manque de transparence de la désignation, des syndicats et des directions d'établissement concernant les heures assignées aux enseignants temporaires. Ils déplorent également une difficulté d'insertion sociale avec des collègues qui, selon eux, se sont montrés très peu accueillants. En effet, les enseignants novices sont de passage dans les écoles et bien souvent

pour une période de courte durée ce qui est peu propice à un accueil et un accompagnement de qualité. A ce sentiment d'exclusion vis-à-vis des collègues s'ajoutent un sentiment de solitude face au silence des syndicats et du service de désignation qui se montrent très peu coopératifs à la résolution de problèmes administratifs.

9. DISCUSSION

La rencontre avec ces 17 enseignants de l'enseignement secondaire a permis de mettre en avant certains éléments déterminants du système de gestion des carrières enseignantes et de nomination en Belgique francophone : points de vue des enseignants et implications pour ceux-ci.

Ce système semble avoir eu un impact sur le bien-être au travail des enseignants de bien des façons. Comme évoqué précédemment, le système de gestion des carrières et plus particulièrement de nomination semble impacter les enseignants d'un point de vue financier, psychologique et social.

Le point de vue des enseignants concernant le système de gestion des carrières et de nomination est essentiellement déterminé par des sentiments négatifs. En effet, la plupart des participants énoncent ressentir de l'injustice et du dégoût face au manque de maîtrise de la trajectoire de leur propre carrière. Ils déclarent également vivre ou avoir vécu une injustice du point de vue méritocratique de l'assignation d'un poste fixe dans une école. Ils mettent en évidence le primat de l'ancienneté vis-à-vis de l'implication dans l'établissement. Or, selon Hubermann (1989), l'implication pédagogique est un antécédent à la satisfaction au travail. La littérature scientifique fait intervenir la notion d'*engagement organisationnel* en lien avec ce qui a été décrit par les enseignants du point de vue de l'engagement, de l'implication et du mérite de rester dans une école. Cet engagement peut d'une part être perçu positivement, dans le sens où le membre du personnel manifeste un attachement à l'établissement dans lequel il travaille. Celui-ci faisant bien souvent preuve de beaucoup d'investissement et d'implication dans l'organisation au sein de l'établissement (Tyree, 1996, cité par Lothaire et al., 2012). Cet engagement peut cependant être perçu plus négativement par une attitude de retrait de l'enseignant et un manque d'adhésion aux valeurs et objectifs propre à l'établissement scolaire (Blau & Boal, 1987 ; Guillemette, 2006 cités par Lothaire et al., 2012).

Toujours en lien avec la méritocratie de l'obtention d'un emploi fixe, plusieurs enseignants se sont plaints d'un accès à l'emploi de certains enseignants par voie de cooptation. Cette notion d'accès par voie de cooptation n'a, à notre connaissance pas été soulevée dans la littérature scientifique semble en contradiction avec les directives du décret pointant les devoirs de la direction. Effectivement, la direction est chargée du recrutement et de la désignation de son équipe, ainsi que du remplacement des membres du personnel en cas de maladie de ceux-ci. Dès lors, ce travail de recrutement doit être effectué en concertation avec le pouvoir organisateur et toujours dans le respect des dispositions statutaires en application (Décret fixant le statut des directeur, 2007).

En réalité, les enseignants temporaires n'ont aucun contrôle sur leurs conditions d'emploi (Mukamurera & Bouthiette, 2008, cités par De Stercke et al., 2010 ; Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016). Cette absence de contrôle semble être due au système de gestion des carrières enseignantes en FWB qui désigne les enseignants à un poste en tenant compte avant tout de l'ancienneté et du titre de capacité (circulaire 8080 ; circulaire 8816). Durant les entrevues, il a été plusieurs fois mentionné une perte d'heures dû à un recomptage des élèves, au remaniement des classes mais également dû à des mutations d'enseignants nommés dans d'autres zones ou régions désirant se rapprocher de leur domicile. En effet, tout enseignant nommé peut prétendre à une mutation lui garantissant de conserver la fonction dans laquelle il a été nommé (circulaire 7676, 2020).

Toujours en lien avec le manque de contrôle de la trajectoire de carrière enseignante causé par le système de gestion des carrières, un sentiment négatif engendré par le poids de la priorité sur la liberté de choix du lieu de travail est également apparu dans les données récoltées. Ce constat confirme Lothaire et al. (2012), pour qui les enseignants temporaires s'avèrent privés de la liberté de choix du lieu de travail et semblent se sentir dans l'obligation d'accepter ce qu'on leur propose même quand cela ne semble pas leur convenir. Ce manque de liberté de choix combiné aux contrats précaires destinés aux enseignants temporaires les mène bien souvent à devoir enseigner bien loin de leur domicile (Lothaire et al., 2012), ces trajets devenant pour la plupart des enseignants interrogés une contrainte.

En outre, la plupart des enseignants interrogés mettent en avant une appréhension à l'approche de la rentrée scolaire. Effectivement, pour les enseignants non nommés, la rentrée est bien souvent signe de chômage et d'attente insoutenable d'informations sur le déroulement de leur année scolaire à venir. Selon Delvaux et al. (2013) seuls 4 enseignants débutants sur dix ont des heures dès la rentrée scolaire, la plupart étant appelés pour des postes en cours

d'année manquant de stabilité. Les conditions d'emploi des enseignants temporaires se définissent donc par une succession de contrats de courte durée, ainsi que de contrats à temps partiel et bien souvent d'une répartition des heures de cours sur plusieurs implantations (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Eurydice, 2021).

La cumulation de contrats à temps partiel met l'enseignant dans une situation de surcharge causée par une quantité importante de préparations de leçons. Dans ce sens, les enseignants interrogés se sont également plaints de la quantité de travail des débuts de carrières déterminée par des attributions dans plusieurs établissements et bien souvent pour plusieurs niveaux et années d'enseignement. Cette déclaration est également en accord avec ce qui est décrit dans la littérature scientifique. Effectivement, la trajectoire professionnelle précaire est caractérisée par des affectations et des attributions caractérisant des conditions de travail parfois pénibles (Rayou & van Zanten, 2004 ; Loeb, Darling Hammond & Luczak, 2005 cités par Lothaire et al., 2012).

Les participants de cette étude ont mis en avant des conditions de travail pointant la gestion des carrières enseignantes et plus spécifiquement l'attrition et la migration des enseignants à l'instar de Dupriez et al. (2016). Il semblerait en effet que les données collectées correspondent à la littérature concernant la cumulation de contrats de courte durée poussant les enseignants à quitter la profession (Devaux et al, 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Eurydice 2021). En réalité, dans le corpus collecté, soit l'enseignant a déjà quitté son emploi et occupe maintenant un emploi tout autre, soit il envisage de se réorienter si une nomination n'est pas acquise passé l'ultimatum qu'il s'est fixé. Ces déclarations confirment les conclusions de nombreuses revues de la littérature qui décrivent l'enseignement comme étant le secteur connaissant un taux de décrochage de la profession des plus préoccupants (Mukamurera, 2014 ; Shakrani, 2008, cités par Vivegnis, 2020 ; Sass et al., 2012 ; Struyven & Vanthournout, 2014, cités par Dupriez et al., 2016). Toujours en lien avec la précarité des contrats, cet accès à la nomination est bien souvent mis à mal par la cumulation d'ancienneté dans plusieurs pouvoirs organisateurs (Lothaire et al., 2012). En effet, une majorité d'enseignants interviewés pour des raisons financières acceptent tous les postes qui leur sont proposés en mettant de côté la notion de pouvoirs organisateurs ou de réseaux.

Les enseignants interrogés ont également déploré une mauvaise circulation de l'information les amenant à se sentir perdu d'un point de vue administratif. D'après ceux-ci, lorsqu'ils demandent de l'aide, il semble que la direction, les collègues, les syndicats ainsi que le service de désignation manquent à l'appel en termes de soutien. Or, la direction est dans

l'obligation légale de rencontrer personnellement les nouveaux enseignants, de les accueillir et de leur permettre de s'adapter à leur établissement (Décret fixant le statut des directeur, 2007).

Dans ce sens, plusieurs enseignants ont mis en avant des conditions d'accueil assez délétères essentiellement de la part des collègues, qui, pour la plupart prétextent que les nouveaux enseignants sont temporaires et « de passage ». Cette déclaration va totalement à l'encontre de ce qui est imposé par le décret du 4 février 2016 rendant obligatoire la mise en place d'un dispositif d'accueil et d'accompagnement des nouveaux enseignants depuis la rentrée 2016-2017. Les chefs d'établissement ainsi que les membres du personnel sont tenus de mettre en place ce dispositif d'accueil et d'accompagnement endéans les 15 premiers jours de la prise de fonction. Ce dispositif d'accueil et d'accompagnement doit comporter au minimum un entretien avec le chef d'établissement, une visite des locaux, la mise à disposition de l'horaire de l'enseignant, la communication compréhensible du projet d'établissement ainsi que du projet pédagogique et éducatif de l'établissement, du règlement de celui-ci et la mise à disposition des programmes de cours en vigueur. De plus, doit être au minimum mise en place par ce dispositif une présentation de l'ensemble de l'équipe éducative (Schyns, 2016, circulaire 5806). Cette recherche permet entre autres de mettre en avant la perception des participants d'un non-respect des directives des décrets.

L'ensemble des sentiments négatifs, des contraintes et des remises en question autour du métier d'enseignant ont mis en avant des conditions de travail et d'emploi stressantes selon les participants. Il a en effet déjà été mis en avant que l'enseignement est la profession la plus stressante (Kyriacou, 2001 cité par Klassen, & Chiu, 2010). Cette déclaration des participants de leur stress ressenti confirme les conclusions de plusieurs auteurs à propos des conditions de travail des enseignants. En effet, De Stercke et al., 2010 ; Delvaux et al., 2013 ; Vivegnis, 2020 ; Eurydice, 2021 ainsi que Quittre et al., 2018 mettent en avant des conditions de travail stressantes. Cette recherche affine néanmoins ce stress ressenti par le manque de contrôle de la trajectoire de carrière. Ce manque de contrôle étant déterminé par le système de gestion des carrières en FWB. Ainsi que l'insécurité perçue par l'inaccessibilité d'un engagement à titre définitif ou d'une nomination durant plusieurs années. En outre, nos données ne nous ont pas permis d'éclaircir la contradiction présentes dans la littérature scientifique concernant l'ancienneté des enseignants les plus stressés (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017, cités par Theunis, 2022 ; Eurydice, 2021). En effet, notre échantillon étant essentiellement composé

d'enseignants ayant des anciennetés fortement similaires, nous ne pouvons que confirmer que les enseignants novices ressentent beaucoup de stress.

Ce stress lié à la précarité de contrats ajoutée au manque de contrôle de leur propre carrière amènent les enseignants interrogés à mettre en suspens leurs projets personnels dû au manque de sécurité financière. Ainsi, la gestion des carrières enseignantes met les enseignants dans une situation d'insatisfaction professionnelle (Lawler & Porter, 1967 cités par Lothaire et al., 2012) et personnelle.

En conclusion, cette recherche fait écho à plusieurs résultats de la recherche tels que les constatations de Delvaux et al. (2013), Quittre et al. (2018) ou encore Dupriez et al. (2016) ainsi que Vivegnis (2020) et Ciavaldini-Cartaut et al. (2017) cités par Theunis (2022) en ce qui concerne les conditions de travail et d'emploi des enseignants novices. Cependant, cette recherche met davantage en lumière le système de nomination en FWB et l'implication de celui-ci sur le sentiment des enseignants à propos de leur métier, d'eux même, de leurs attentes ainsi que sur leur volonté ou non de rester dans la profession.

10. CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES

L'objectif de ce travail a été de comprendre et de mettre en avant l'évolution du point de vue des enseignants de leur métier en tenant compte des éléments contextuels et individuels en lien avec le système de gestion des carrières et/ou de nomination en FWB. Les 17 entretiens semi-directifs menés à cette fin se sont révélés riches de contenus, de récits et de matière à analyser.

Il semble que le système de gestion des carrières ne soit pas sans impact face au manque de contrôle des enseignants de leur propre carrière. A ce propos, divers éléments ont été dégagés des entretiens. Premièrement, les enseignants temporaires se révèlent particulièrement préoccupés par l'impact financier de l'insécurité de l'emploi déterminé par leur statut. Effectivement, le statut de temporaire est souvent associé à des périodes plus ou moins longues de chômage, causée par des contrats précaires tant du point de vue de leur durée que du point de vue de leur charge horaire. De plus, ce statut mène également à des contrats instables, c'est-à-dire que pour diverses raisons, un enseignant temporaire peut se voir, à tout moment de l'année déchargé de ses heures.

L'instabilité financière a été soulevée à de nombreuses reprises. Les enseignants interrogés racontent qu'ils sont restés des semaines, voire des mois sans salaire, et pour les plus jeunes d'entre eux, sans même avoir droit au chômage. Ils mettent également en avant que l'instabilité financière due à des semaines sans avoir un poste se répercute financièrement sur le montant de leur salaire différé durant les mois de juillet et d'août. En outre, les enseignants doivent prendre des décisions importantes pour chaque poste qui leur est proposé. Ils doivent confronter leur envie d'avoir du travail et celle d'être nommé rapidement. En effet, un enseignant cumulant de l'ancienneté au sein d'un seul et même réseau se verra jouir d'une nomination plus rapide qu'un enseignant alternant les réseaux. Dans ce sens, les enseignants doivent estimer le ratio coûts/bénéfices de chaque poste proposé.

Deuxièmement, les enseignants interrogés montrent certaines contrariétés psychologiques dues au manque de contrôle de leur propre carrière. En effet, ils confient ressentir un sentiment d'injustice qui a vu le jour par un manque de méritocratie de l'assignation d'un horaire fixe ainsi que de la nomination dans une école dans laquelle les enseignants se sont vraiment investis. En effet, l'engagement organisationnel a maintes fois été soulevé par les enseignants. Ils déplorent s'être investis à tous les niveaux de

l'organisation d'un établissement pour finalement être reconduit dans un autre établissement faute d'ancienneté. Dans ce sens, le poids de la priorité sur la liberté du choix du lieu de travail mène bien souvent les enseignants à se questionner sur l'inintérêt porté à leurs envies. Cette absence de maîtrise de leur propre carrière met les enseignants dans une posture d'attente et d'espoir d'une nomination leur permettant de reprendre le contrôle de leur trajectoire de carrière et de s'assurer une sécurité. Néanmoins, cette attente dépassant parfois les ultimatums que les enseignants se sont fixés pour se stabiliser, quelques enseignants interrogés se sont déjà réorientés dans un autre métier ou songent à le faire prochainement si la situation n'évolue pas.

Troisièmement, les enseignants interrogés affichent une certaine pression sociale par la comparaison des trajectoires de carrières et par les décisions à prendre concernant le réseau d'enseignement dans lequel ils travaillent ou vont travailler. La remise à zéro de l'ancienneté lorsqu'un enseignant change de réseau d'enseignement a freiné certains participants à accepter des postes dans le réseau de leur choix, ceux-ci ayant déjà accumulé de l'ancienneté dans un autre réseau. De plus, ils déplorent une mauvaise circulation des informations et se sentent très peu au courant des démarches administratives, de leurs droits, de leur place sur la liste recensant les enseignants par ordre d'ancienneté et de toutes sortes d'informations pouvant les aider à avancer dans leur carrière. Les participants déplorent un sentiment de solitude à l'égard des directions, des syndicats ou encore du service des désignations. Cette mise à l'écart ajoutée à un accueil parfois inhospitalier semble peser aux enseignants interviewés. Ces conditions d'accueil et d'accompagnement délétères poussent les enseignants à se désengager des écoles dans lesquelles ils se sentent « de passage ». En effet, ils ont mis en avant un sentiment d'exclusion et se questionnent à propos de l'intérêt de s'attacher aux collègues si leur présence dans l'établissement n'est que de courte durée. Toutes ces constations mènent encore une fois la majorité des enseignants interrogés à se questionner sur leur avenir dans le métier.

Le présent travail comporte quelques limites. Il faut noter la part de subjectivité dans l'approche qualitative car l'instrument principal de collecte des informations est le chercheur lui-même. Prendre une option qualitative peut ainsi s'avérer difficile parce que le chercheur doit faire preuve de maturité, d'autonomie et d'une éthique irréprochable (Giordano & Jolibert, 2016). Or, un risque de biais de confirmation a souvent eu l'occasion de s'imposer au cours de cette recherche. Le biais de confirmation étant le raccourci de l'esprit préférant confirmer la façon de voir les choses du chercheur au détriment des informations contraires

(Gilovich, 1993 ; Gorman et Gorman, 1984 ; Nickerson, 1998 ; Taleb, 2008 cités par Larivée et al., 2019). En effet, étant enseignante depuis quelques années et ayant déjà un parcours à notre compteur et ne pouvant prétendre à une nomination que le jour où des heures se libéreront, nous avons souvent personnellement été impliquée par la problématique et la prise de distance avec celle-ci fut par moment compliquée. Néanmoins, cette implication personnelle a été une grande source de motivation et a permis une écoute en profondeur des récits récoltés, étant personnellement touchée par les discours récoltés. De plus, l'échantillonnage en boule de neige a été une technique d'échantillonnage qui a permis à cette recherche de compter sur la participation d'enseignants intéressés par la problématique envisagée. Cependant, celle-ci a limité l'échantillon à des enseignants d'une certaine tranche d'âge et d'une ancienneté sensiblement similaire. Il aurait été intéressant d'agrandir l'échantillon à des enseignants plus âgés et dont le parcours professionnel est riche en matériau à analyser.

Enfin, le présent travail présente une multitude de perspectives pour la recherche. En effet, peuvent être effectuées des comparaisons de l'impact de la gestion des carrières et du système de nomination selon les différentes fonctions des enseignants. En effet, les enseignants de certaines matières semblent vivre une insertion professionnelle plus compliquée que d'autres. Dès lors, les enseignants d'une matière prennent beaucoup plus de temps à être éligible à la nomination que ceux dispensant une autre. De plus, pourraient être également comparés les implications du système de nomination sur les enseignants du degré inférieur par rapport à celles sur les enseignants du degré supérieur. Une recherche similaire à celle-ci peut également être effectuée dans le fondamentale. Les perspectives semblent nombreuses et riches pour le monde de l'enseignement. Le bien être des enseignants du point de vue de leur contrôle sur leur propre carrière peut encore être étayé dans la recherche scientifique.

11. BIBLIOGRAPHIE

Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology : Study Design and Implementation for Novice Researchers.

Claude, G. (2019, October 22). Etude qualitative : définition, technique, étapes et annalyse (scribbr.fr).

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. Educational Management Administration & Leadership, 34(1), 29–46. doi : 10.1177/1741143206059538

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professionnal Development. Pablo Alto, CA : Learning Policy Institute.

David, Q. (2019) Circulaire 7330 Définition des nouvelles missions du Service général de l’inspection – Réunions générales de présentation

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : Trajectoire, conditions d’emploi et positions sur le marché du travail. Cahier de recherche du GIRSEF n°92. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., & Marechal, C. (2010). Difficultés d’insertion professionnelle dans l’enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. Éducation & Formation, e294, 137-148.

De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : Une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement.

Dionne, L. (2018). Analyse qualitative des données. La recherche en éducation : étapes et approches (5e éd.). Presses de l'université de Montréal.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309–326. <https://doi.org/10.7202/029701ar>

Dupriez, V., Delvaux, B., Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, Vol. 42 (1), p21–39. DOI:10.1002/berj.3193

Dumay, X. (2014). Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Eléments d'analyse à partir de bases données administratives. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 95.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2021, March 24). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being_en

European Commission, (2019). Education and Training Monitor 2019, Vol. 1, Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Eurydice. (2022, February 25). Belgique-Communauté française : Conditions de service des enseignants des niveaux préprimaire, primaire et secondaire. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-5_fr

Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. In XVI^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS (pp. pp-1). AIMS.

Fédération Wallonie-Bruxelles, (2020). Circulaire 7676 Procédure relative à l'agrégation de nomination/d'engagement à titre définitif dans une fonction de recrutement dans l'enseignement fondamental et secondaire de plein exercice subventionné.

Fédération Wallonie-Bruxelles, (2021). Circulaire 8080 Primo-recrutement-Désignation en qualité de temporaire des candidats n'ayant aucune ancienneté de service dans l'enseignement organisé par Wallonie Bruxelles Enseignement-Rôle des directions d'établissement.

Fédération Wallonie-Bruxelles, (2023). Circulaire 8816 Appel aux candidats à une désignation en qualité de temporaire, de temporaire prioritaire dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire, dans les internats autonomes et les homes d'accueil de l'enseignement organisé par Wallonie Bruxelles Enseignement (année scolaire 2023-2024)

Fédération Wallonie-Bruxelles. Être enseignant : nomination à titre définitif - engagement à titre définitif. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24840>

Gaziel, M., & Warrestein-Warnet, M. (2005). Les facteurs influençant la satisfaction du travail des enseignants dans des contextes organisationnels et socioculturels différents. Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle. 38, 111-131. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2005-4-page111.htm>

Giordano, Y. & Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. Revue internationale P.M.E., 29(2), 7-17. <https://doi.org/10.7202/1037919ar>

Ghali, S. (2013, January 10). Nomination des profs : c'est Kafka. Le vif

Greelane. (2019, 6 mai). Quand et comment utiliser l'échantillonnage en boule de neige dans la recherche sociologique. [https://www.greelane.com/fr/science-technologie-mathématiques/sciences-sociales/snowball-sampling-3026730/#:~:text=En%20sociologie,%20«l'échantillonnage%20boule%20de%20neige»%20fait%20référence,d'en%20identifier%20d'autres%20qui%20devraient%20participer%20au%20étude.](https://www.greelane.com/fr/science-technologie-mathematiques/sciences-sociales/snowball-sampling-3026730/#:~:text=En%20sociologie,%20«l'échantillonnage%20boule%20de%20neige»%20fait%20référence,d'en%20identifier%20d'autres%20qui%20devraient%20participer%20au%20étude.)

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. PERSEE. 81(1), 5-16.
LES PHASES DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE : Un essai de description et de prévision on JSTOR, Revue Française de Pédagogie. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

Iglesias, K., Renaud, O., & Tschan, F. (2010). La satisfaction au travail. Revue Internationale De Psychosociologie, 16, 245-270. doi : 10.3917/rips.040.0245

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. Recherche en soins infirmiers, 102, 23-34.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. International Review of Education, 59(5), 549–568.
<https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. Journal of Educational Psychology, 102 (3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237.

Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z., & Sauvé, M.-R. (2019). Le biais de confirmation en recherche. Revue de Psychoéducation, 48(1), 245–263.
<https://doi.org/10.7202/1060013ar>

Léger, A. (1981). Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue française de sociologie*, 22 (4), 549. <https://doi.org/10.2307/3320813>

Lejeune, C. (2016). Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative ? Pièges, limites et questions liminaires. In *Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative ? Pièges, limites et questions liminaires*. Armand Colin.

Lejeune, C., & Béné, A. (2012). Lexicométrie pour l'analyse qualitative. Pourquoi et comment résoudre le paradoxe ?

Le Strat, Y., & Jauffret-Roustide, M. (2012). L'échantillonnage conduit par les répondants peut-il être utilisé pour les enquêtes épidémiologiques auprès de population difficiles d'accès ou cachées?.

Lison, C., & De De De Ketele, J-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des Sciences de l'Education*, 33, 179-207. doi : 10.7202/016194ar

Loi relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat L. 22-06-1964 M.B. 04-07-1964, (2013). Centre de documentation administrative, secrétariat général. Microsoft Word - 19640622s04045.doc (cfwb.be)

Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? *Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants*.

Martineau, S. (2006). La question de la résilience chez les nouveaux enseignants. CRIFPE-LADIPE.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT
ÉCONOMIQUES. (2005). LE RAPPORT ANNUEL DE L'OCDE. La Division des affaires
publiques de la Direction des relations extérieures et de la communication.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). L'analyse qualitative en sciences humaines et
sociales (5e édition.). Armand Colin.

Parlement de la communauté française, (2007). Décret fixant le statut des directeurs et
directrices dans l'enseignement.

PITCHOT, W. (2015). Stress au travail et affections cardio-vasculaires: un lien fort.

Quittre, V., Mombeek, D. & David, Q. (2018). TALIS en bref : Enquête internationale
sur l'enseignement et l'apprentissage.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Eds.),
Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et
sociales. (pp. 101-137).

Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage
scientifiquement valide. Recherches qualitatives, 5, 99-111.

Scheidegger, R., Desponds, F. & Dompnier, B. (2012). Norme d'internalité ou biais de
confirmation d'hypothèse ? Une approche expérimentale de la construction des questionnaires
d'internalité. Revue internationale de psychologie sociale, 25, 5-29.
<https://www.cairn.info/revue--2012-1-page-5.htm>.

Schyns, M-M. (2016). Circulaire 5806 Accueil des nouveaux enseignants dans les
établissements d'enseignement fondamental et secondaire

Sciumbata, D. (2021). Comment les enseignants débutants évoluent-ils dans leur développement professionnel ? Étude de cas auprès de dix enseignants de la région liégeoise, matières et degrés confondus. (Unpublished master's thesis). Université de Liège.
<https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/13356>

Souli, I., & Chouigui R., (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse : la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, Volume 1, Issue 3, Pages 161-168, ISSN 2352-8028,
<https://doi.org/10.1016/j.refiri.2015.07.002>.

Stupfler, C. (2013). Étude de récits de vie professionnelle d'enseignants du premier degré : analyse du discours. DUMAS

Theoret, M., Garon, R., & Himech, M. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International review of education*, 52(6), 575–598.
<https://doi.org/10.1007/s11159-006-9012-1>

THEORET, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633–658. <https://doi.org/10.7202/013913ar>

Theunis, F. (2022). Comment la pratique de co-enseignement s'organise-t-elle et comment est-elle vécue par les enseignants du fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Université de Liège, Liège, Belgique. Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession (Sainte-Foy)*, 23(3), 33.
<https://doi.org/10.18162/fp.2015.276>

Vivegnis, I. (2021). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants ? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55 (2).

Volvert, S. (2017). État de la satisfaction professionnelle des enseignants débutants, de leur motivation et de leur intention de poursuivre leur carrière dans l'enseignement. (Mémoire de Master en sciences de l'éducation non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.

12. ANNEXES

12.1. Guide d'entretien semi-directif

En rouge : ce qui a été modifié/ajouté à la suite d'un entretien test

Thèmes (dimensions)	Contenus (indicateurs)	Questions
Caractéristiques des enseignants Ancienneté Ancienneté par PO	Formation, années d'expérience dans l'enseignement, nombre d'écoles, PO, réseaux, types d'école, types d'enseignement (général, technique professionnel), durée par école, distance par rapport au domicile, intégrations aux différentes écoles, nomination et nombre d'années de nomination.	<p>1) Pourriez-vous me parler de votre parcours ? Votre formation ? Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ? Le nombre d'écoles que vous avez fréquentées ? Le type d'écoles ? PO ? Durée des emplois ? Distance par rapport au domicile ?</p> <p>2) Êtes-vous nommé ? Si oui, depuis combien de temps ? Avez-vous cumulé de l'ancienneté dans plusieurs PO différents? Êtes-vous éligible à la nomination dans plusieurs PO?</p> <p>(le but ici est de faire ressortir le fait que l'ancienneté n'est pas cumulable d'un PO à l'autre)</p>
Système de gestion des carrières et système de nomination	Connaissances du participant autour du sujet, volonté de se faire nommer, de poursuivre sa carrière	<p>3) Que savez-vous à propos du système de gestion des carrières en FWB?</p> <p>4) Que savez-vous à propos du système de nomination en FWB?</p> <p>Quelles sont les conditions générales pour prétendre à la nomination?</p> <p>Pensez-vous vous faire nommer bientôt?</p>
Les statuts	Ressenti et vécu par rapport à ces différentes dénominations	<p>5) Que pensez-vous des statuts « temporaire » ; « temporaire prioritaire » et « définitif » ou « nommé » ?</p> <p>Qu'auriez-vous à partager quant à ces différents statuts?</p>
Impact du système de nomination	Stabilité de l'emploi, dans mon travail, dans mes relations avec les élèves, conditions de travail et d'emploi, intégration	<p>6) Comment ce système a-t-il impacté votre parcours professionnel en termes de conditions d'emploi?</p> <p>De type de contrats? De conditions de travail? D'intégration (accueil) ?</p> <p>7) Ce système a-t-il impacté votre rapport au métier? À la profession?</p> <p>Votre vision de votre métier a-t-elle changée?</p> <p>Certains éléments de ce système ont-ils eu un impact sur votre métier?</p> <p>Quel est le sentiment aujourd'hui que vous avez par rapport aux éléments que vous venez de citer?</p>
Sentiments par rapport	Rapport aux	

au parcours en lien avec le système de gestion des carrières et de nomination	différents statuts, attrition, résilience	<p>8) Toujours en lien avec ce système, quel est votre sentiment par rapport à votre parcours professionnel ? Comment avez-vous vécu votre parcours et comment le vivez-vous actuellement ?</p> <p>Cette question apporte des réponses fort redondantes avec les éléments déjà cité plus haut j'ai plutôt ajouté quelques sous questions au point 7</p>
Sentiments par rapport au système de nomination	Sentiment, vécu, changements en rapport avec le parcours	<p>9) Quel est votre sentiment par rapport au système de nomination en FWB?</p> <p>10) Que changeriez-vous à ce système?</p>
		11) Avez-vous d'autres choses à ajouter sur le sujet??

12.2. La fiche thématique réalisée sur base de l'entretien ENSEIGNANT 1

Le relevé des thèmes ventilé par colonnes avec extraits (ENSEIGNANT 1)

Question soulevée par le chercheur : <i>pourriez-vous me parler de votre parcours ?</i>			
Relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits			
Rubriques	Sous rubriques	Thèmes	Extraits de verbatim
Emploi	Accessibilité de l'emploi	Accès à un temps plein	« Et là c'est seulement ma deuxième année où j'arrive à avoir un temps plein toute l'année. Sinon J'avais vraiment du mal à trouver du boulot. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 2)
Question soulevée par le chercheur : Êtes-vous éligible à la nomination ? Pensez-vous vous faire nommer bientôt ?			
Relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits			
Rubriques	Sous rubriques	Thèmes	Extraits de verbatim
Les statuts	Temporaire prioritaire	Passage au statut de temporaire prioritaire et attente de nomination	« Ici, ça fait déjà deux ans que je suis passée temporaire prioritaire et j'ai l'impression que je ne suis pas prête à me faire nommer tout de suite. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 4)
Question soulevée par le chercheur : <i>Ce système a-t-il impacté votre rapport au métier ? À la profession ?</i>			
Relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits			
Rubriques	Sous rubriques	Thèmes	Extraits de verbatim
Gestion des carrières	Sentiments négatifs	Sentiment d'injustice et de dégoût	« Oui, je ressens un sentiment un peu d'injustice et aussi du dégoût parce que je ne m'attendais pas à ce que ce soit si compliqué » (Enseignant 1 math DI, verbatim 6)
Condition d'emploi	Contrat précaires	Inintérêt d'un contrat proposant peu d'heures	« . Mais, euh, proposer très peu d'heures pour un court laps de temps c'est pas très intéressant. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 6)
Contraintes	Contraintes de travailler à la FWB (en tant	Contraintes des trajets	«je souhaite travailler pour le FWB mais c'est quand même une contrainte parce qu'en plus de figurer sur des listes etc. En postulant dans une zone, je peux être envoyé n'importe où dans cette zone et des fois ça ne se met pas assez bien niveau trajets et ça peut être une contrainte ou assez

	que temporaire)		<i>compliqué. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 8)</i>
Conditions d'emploi	Contrats précaires	Coût des trajets pour peu d'heures	<i>« Et étant donné qu'on est pas remboursé niveau défraiement ben ça veut dire qu'il faut rajouter les trajet etc[....] j'avais par exemple été appelée pour 6 heures à Y et donc je trouve que 6h sur 22h c'est rien du tout et surtout sachant que j'habite très loin de Y [....]c'est différent de se déplacer pour un temps plein que de se déplacer pour 6h. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 8)</i>
Contraintes	Contraintes de travailler à la FWB	Obligation d'accepter les emplois proposés	<i>« j'ai cette impression que quand on nous propose quelque chose, on doit accepter et qu'on pourrait être mal vu de refuser et je trouve ça aussi assez compliqué à gérer parce que, pour moi, on pourrait quand même choisir où on voudrait travailler et avoir notre mot à dire tout court. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 8)</i>
Condition d'emploi	Insécurité de l'emploi	Perte d'heures assignées	<i>« On dit aussi que l'enseignement c'est une sécurité de l'emploi mais moi je ne trouve pas ça si sûr parce que j'ai déjà travaillé dans une école où j'avais un temps plein et puis finalement on s'est rendu compte qu'il y avait une erreur au niveau du quota d'élèves donc perte d'heures NTPP et étant donné que j'étais le petit nouveau et le dernier arrivé, j'ai été concernée par cette perte d'heures. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 8)</i>
Aide	Aide du syndicat et de la désignation	Manque d'aide du syndicat et de la désignation	<i>« Mon syndicat ne s'est pas bougé plus que ça, la désignatrice n'a pas été la plus agréable avec moi et j'ai vraiment eu l'impression que, pardonnez-moi l'expression, mais qu'on m'a vraiment laissé dans ma merde » (Enseignant 1 math DI, verbatim 8)</i>
Aide	Aide de la direction	Recherche d'heures par la direction	<i>« et à force d'acharnement la préfète a su me retrouver des heures et a complété mon horaire. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 8)</i>
Condition de travail	Attributions	Préparations d'une grande quantité de cours différents	<i>« Au total j'avais plus de 11 cours différents à préparer ce qui arrive rarement en étant prof de math... » (Enseignant 1 math DI, verbatim 8)</i>
Question soulevée par le chercheur : <i>Et là, actuellement, maintenant que vous avez vos heures pour toute l'année, comment le vivez-vous au regard de votre parcours professionnel ?</i>			
Relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits			
Rubriques	Sous rubriques	Thèmes	Extraits de verbatim
Les statuts	Temporaire prioritaire	Passage au statut de temporaire prioritaire et	<i>« je ne sais pas combien de temps ça va durer comme je l'ai dit ça fait deux ans que je suis passée temporaire prioritaire et je ne suis pas prête à me faire nommer donc ça aussi ça complique un peu les choses. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 10)</i>

		attente de nomination	
Question soulevée par le chercheur : <i>Que savez-vous et que pensez vous du système de nomination en FWB ?</i>			
Relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits			
Rubriques	Sous rubriques	Thèmes	Extraits de verbatim
Sentiments par rapport au système de gestion des carrières	Sentiments négatifs	Sentiment d'attente injuste	« <i>j'ai l'impression qu'on est que des pions et que ça peut être injuste d'être juste, enfin, de figurer sur une liste et tant que c'est pas notre tour, on doit juste encaisser et attendre et je trouve que ça fait long...</i> » (Enseignant 1 math DI, verbatim 12)
Aide	Aide de la direction Réseau libre	Rôle de la direction dans le libre dans la stabilité de l'emploi	« <i>Je sais que dans le réseau libre, si on plait à une direction, la direction va faire en sorte de nous garder et la nomination se fera beaucoup plus rapidement.</i> »(Enseignant 1 math DI, verbatim 12)
Gestion des carrières	Système d'engagement	Engagement par rapport au mérite	« <i>je pense que j'aurai préféré me dire qu'on pouvait nous engager au mérite, par rapport à notre CV, par rapport à notre implication parce que je pense quand même que des personnes au-dessus de moi, n'ont pas forcément la même volonté ou le même désir de trouver du travail ou ne s'implique pas de la même manière.</i> » (Enseignant 1 math DI, verbatim 12)
Question soulevée par le chercheur : 1) Que pensez-vous des statuts « temporaire » ; « temporaire prioritaire » et « définitif » ou « nommé » ? Qu'auriez-vous à partager quant à ces différents statuts ?			
Relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits			
Rubriques	Sous rubriques	Thèmes	Extraits de verbatim
Les statuts	Temporaire prioritaire	Inconsistance du passage au statut de temporaire prioritaire	« <i>J'ai l'impression qu'on est des pions et qu'on doit nous coller une étiquette. [...] même en étant temporaire prioritaire on est toujours désigné temporaire</i> »(Enseignant 1 math DI, verbatim 14)
Temporaire prioritaire	Inconsistance du passage au statut de temporaire prioritaire	Manque d'information administrative	« <i>Je pense qu'on n'est pas assez informés [...]on ne m'a jamais vraiment parlé de tout ce qui est administratif, des papiers qu'il y avait à remplir, des choses qu'il y avait à gérer. On m'a appris à postuler mais on m'a jamais appris ce qu'étaient les différents statuts, comment passer d'un statut à l'autre, pourquoi ici actuellement ça fait deux ans que je suis TP mais que je suis toujours désigné temporaire</i> » (Enseignant 1 math DI, verbatim 14)

Question soulevée par le chercheur : <i>Que changeriez-vous à ce système ?</i>			
Relevé de thème ventilé par colonnes avec extraits			
Rubriques	Sous rubriques	Thèmes	Extraits de verbatim
Gestion des carrières	Système d'engagement	Engagement par rapport au mérite	«on devrait être engagé au mérite. On fait du bon boulot, on a un bon CV, on plait, ben on nous réengage et on nous propose une place dès qu'elle se libère. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 16)
		Unification des PO du point de vue de l'ancienneté et des programmes	«on devrait pouvoir regrouper tous les PO, tous systèmes confondus, que notre ancienneté puisse compter partout, que voilà on a fait les mêmes études, on est tous prof, on devrait avoir les mêmes programmes, les mêmes cours et voilà » (Enseignant 1 math DI, verbatim 16)
Emploi	Accessibilité de l'emploi	Accès à l'emploi par cooptation	« je suis convaincue qu'il y a quand même du pistonage comme partout et du coup ça reste injuste parce que pourquoi certaines personnes auraient droit aux pistons et à la facilité, alors que d'autres devraient galérer constamment. » (Enseignant 1 math DI, verbatim 16)
Condition de travail	Inaccessibilité de l'emploi	Charge mentale et émotionnelle pour accéder à un travail	« je ne fais pas partie de ces personnes qui ont eu de la chance d'être constamment appelée et j'ai l'impression que je dois constamment me battre, faire des pieds et des mains pour pouvoir avoir un boulot et avoir tout simplement ce que je mérite et voilà, je trouve que c'est vraiment un système très difficile, très durs, très injuste et pour moi il y a tout à refaire et à revoir » (Enseignant 1 math DI, verbatim 16)

12.3. L'arbre thématique réalisé sur base de l'entretien ENSEIGNANT 1 et enrichi par la fiche thématique

