

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/373756792>

Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement: que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone?

Chapter · October 2023

DOI: 10.2307/jj.7249501.4

CITATIONS

0

READS

1,110

2 authors:



Vincent Dupriez

Université Catholique de Louvain - UCLouvain

136 PUBLICATIONS 2,559 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



François Mahiat

Université Catholique de Louvain - UCLouvain

1 PUBLICATION 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone ?

Vincent Dupriez et François Mahiat¹

De plus en plus de systèmes éducatifs dans le monde sont confrontés à un problème de pénurie de personnel enseignant. Cette situation est devenue particulièrement préoccupante en Amérique du Nord, mais elle interpelle également dans de nombreux autres systèmes éducatifs. L'ampleur de cette situation de pénurie et sa présence dans un nombre important de pays est une source d'interrogations. Il est clair que cette situation de déficit de candidatures pour des fonctions d'enseignement révèle en creux une évolution de la perception du métier et de son attractivité. Dans un contexte de déclin de l'institution (Dubet, 2002), beaucoup de recherches ont mis en évidence l'intensification de la charge de travail pour le personnel enseignant, l'accroissement des attentes à leur égard et la difficulté à assumer un tel métier dans un contexte où l'École devrait être inclusive, égalitaire et efficace alors que les sociétés contemporaines sont de plus en plus inégalitaires et individualistes. Face à une telle tension, assumer le métier enseignant est certainement devenu plus exigeant et plus complexe qu'auparavant, et, dans cette perspective, les situations de pénurie rencontrées dans de multiples régions du monde s'expliquent, en partie du moins, par une attractivité décroissante de ce métier. Certains travaux (Ball, 2003 ; Mehta, 2013 ; Dupriez, 2022) soulignent les effets délétères des nouveaux modes de gouvernance (la compétition entre établissements scolaires et la reddition de comptes généralisée, en particulier) et qui, souvent, affectent la confiance envers le personnel enseignant et son jugement professionnel, au bénéfice de dispositifs techniques de mesures des performances et de contractualisation avec les opérateurs scolaires.

Comme cela a été souligné dans l'introduction de cet ouvrage, ces éléments sont importants et pèsent, peu ou prou en fonction des systèmes éducatifs, sur l'attractivité du métier. Il nous semble toutefois qu'il serait erroné de rapporter toutes les situations de pénurie de personnel enseignant à une perte d'attractivité du métier et qu'une analyse serrée des contextes et des marchés du travail est indispensable si l'objectif est d'identifier la nature des pénuries en présence. C'est ce que nous allons essayer de développer dans cette contribution, en nous appuyant sur des analyses détaillées des marchés du travail et des trajectoires professionnelles des enseignantes et enseignants débutants en Belgique francophone.

La première section de ce chapitre permet de poser un cadre d'analyse autour de la notion de pénurie et de souligner qu'un diagnostic de pénurie est toujours l'objet d'un rapport social et

¹ Ce texte a été publié avec la référence suivante : Dupriez, V., & Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone ? *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences* (pp. 23-44). Presses de l'Université Laval.

d'une relation entre différents acteurs. L'enjeu de ce rapport social est non seulement l'éventuelle reconnaissance d'une situation de pénurie, il est aussi d'en proposer une interprétation susceptible d'orienter la recherche de réponses. La seconde section du texte rappelle que dans la littérature scientifique, les explications dominantes des situations de pénurie dans l'enseignement sont le déficit de personnel qualifié ou l'attrition professionnelle. De manière complémentaire, l'analyse du marché du travail enseignant en Belgique francophone, présentée dans la troisième section de ce texte, permet de souligner l'importance de prendre en considération l'étude des trajectoires professionnelles des enseignantes et enseignants et les dynamiques internes aux marchés du travail. Dans ces différentes sections, notre analyse met en évidence, comme facteurs explicatifs des pénuries, l'importance des conditions d'emploi (stabilité des postes, charge de travail, nombre d'écoles et/ou d'implantations, sécurité d'emploi et conditions salariales, en particulier) et celle des conditions de travail (caractéristiques des élèves, des établissements et, plus généralement, de l'environnement de travail).

1 Déclarer une situation pénurie, un enjeu social

Qu'entend-on par pénurie ? « Une pénurie apparaît sur un marché du travail quand la demande excède l'offre, et est un résultat d'une augmentation de la demande, d'une baisse de l'offre, ou des deux conjointement » (Guarino et al., 2006, p. 175 [notre traduction]). Par rapport à cette définition, précisons qu'il s'agit bien de la demande et de l'offre de personnel qualifié, et qu'un tel déficit se manifeste en particulier par la difficulté à pourvoir des postes qui demeurent vacants ou sont confiés à des individus insuffisamment qualifiés. D'un pays à l'autre, d'une période à l'autre, les modalités d'objectivation d'une situation de pénurie vont par ailleurs changer. Dans certains cas, la pénurie est caractérisée par le nombre de postes non pourvus. Mais il est plus correct de prendre simultanément en considération le nombre d'emplois attribués à des personnels qui ne possèdent pas les qualifications requises (Sutcher et al., 2019 ; Behrstock-Sherratt², 2016). Enfin, dans certains pays, un indicateur de pénurie est créé en tenant compte, pour chaque fonction concernée (une fonction correspond à un type d'emploi spécifique dans un système éducatif : enseignement au primaire, en éducation physique à l'école primaire, en français dans l'enseignement secondaire ...), de la durée moyenne de vacance des postes, ce qui produit une image de la pénurie un peu différente. On le comprend d'emblée : poser un diagnostic de pénurie est une opération moins neutre qu'il n'y paraît au premier regard. D'autant plus qu'il est souvent inadéquat de parler globalement d'une pénurie de personnel enseignant. La pénurie se décline d'une fonction à

² Cet auteur souligne d'ailleurs qu'il existe de multiples manières d'appréhender et de mesurer des situations de pénurie, en s'intéressant par exemple aux emplois vacants, au nombre de postulations pour chaque emploi vacant, au nombre d'étudiants et d'étudiantes en formation initiale, au nombre d'enseignantes et d'enseignants diplômés ou encore aux perceptions de la pénurie par les responsables des ressources humaines.

l'autre et parfois d'un espace géographique à l'autre. Les pénuries les plus notoires ne sont par ailleurs pas toujours celles dont on parle le plus. En Belgique francophone par exemple, une des fonctions les plus manifestement en pénurie touche l'enseignement de pratiques professionnelles (mécanique, électricité, menuiserie...) dans l'enseignement secondaire, viennent ensuite les fonctions d'enseignement de cours philosophiques³ dans tous les niveaux de l'enseignement obligatoire (FW-B, 2021 et 2022). Mais, il est très rare que les médias répercutent cette information, comme si ces pénuries étaient moins préoccupantes que celle que connaissent l'enseignement des mathématiques ou des langues modernes.

En somme, poser un diagnostic de pénurie est une opération profondément sociale et politique. D'une part, au regard des effets performatifs d'un tel diagnostic sur l'activation de procédures spécifiques d'accès à la formation ou à l'emploi (accès aux études pour des personnes sans emploi, bourses d'études liées aux métiers en pénurie, simplification des conditions de recrutement...), mais aussi sur la représentation du métier. D'autre part et surtout car le diagnostic de pénurie se joue dans un rapport de « coopération conflictuelle » entre acteurs. Les organes employeurs et les syndicats enseignants (parmi d'autres acteurs) n'ont face à la pénurie ni la même position, ni les mêmes intérêts. Cette dynamique sociale autour d'un diagnostic de pénurie ne s'arrête évidemment pas au constat de celle-ci. Ce qui est souvent en jeu, c'est la construction d'un récit légitime autour de la pénurie et de ses causes. Et ce jeu n'est pas sans enjeu car la représentation qui s'impose entraîne à son tour une série de recommandations adossées à la compréhension dominante des sources de la pénurie. Nous reviendrons sur ce point dans la conclusion de ce chapitre, mais soulignons dès à présent, à titre d'exemple, que si la pénurie est essentiellement appréhendée comme une question d'attrition professionnelle, les recommandations légitimes porteront sur l'accompagnement des novices ou sur un ajustement de la formation initiale dans le but de mieux préparer à l'entrée dans le métier. Si la représentation qui s'impose est par contre (ou simultanément) l'absence de candidatures dans les établissements scolaires accueillant des publics défavorisés, les initiatives valorisées devraient alors porter sur l'attractivité du métier dans ces établissements ou sur des politiques de déségrégation visant à rendre la population scolaire des établissements plus hétérogène.

2 Les pénuries, un seul terme pour des causes multiples

Une pénurie se caractérise donc par un déficit persistant de candidatures qualifiées pour une fonction. Le premier réflexe face à une telle situation est souvent d'incriminer le déficit de (nouveaux) personnels diplômés, souvent interprété comme un manque d'attractivité de la profession. De telles situations existent bien entendu, et elles sont préoccupantes. Ce type de pénurie (où le déficit sur le marché du travail s'explique principalement par un déficit de personnel qualifié) est parfois observé dans les pays en développement et s'explique entre autres par des conditions salariales et plus largement des conditions d'emploi (stabilité des

³ Il s'agit, dans le contexte de la FW-B, des cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, de morale laïque et de religion (toutes confessions confondues).

postes, horaires de travail, emplois à temps partiel, ...) peu favorables dans l'enseignement. Depuis quelques années, une telle situation s'observe aussi dans les pays développés, et c'est probablement dans certains États américains qu'elle est la plus manifeste. En Californie par exemple, Darling-Hammond et al. (2016) soulignent une décroissance vertigineuse des personnes inscrites dans les différents programmes de formation initiale. Globalement, ce déclin est estimé à 76 % entre 2001 et 2014, ce qui a généré, depuis 2012, une situation où le nombre de postes ouverts est supérieur au nombre de personnes nouvellement qualifiées. Aujourd'hui, plus de la moitié des États américains sont d'ailleurs touchés par un phénomène semblable qui conduit de plus en plus à des recrutements de personnels insuffisamment préparés, bénéficiant de permis provisoires pour enseigner (*provisional and short-term permits*) et issus de plus en plus fréquemment de programmes de formation accélérés. Les données américaines mettent par ailleurs en évidence que ce sont en particulier les districts et les établissements accueillant un public défavorisé qui sont touchés par cette pénurie et ce recours à des personnels peu préparés au métier (Garcia et Weiss, 2019).

Mais, ce type de pénurie caractérisée par un déficit plus ou moins massif de personnels diplômés n'est certainement pas le seul cas de figure. Les travaux d'Ingersoll (2001, 2002, 2003), à propos des États-Unis également, ont ainsi largement documenté un problème d'attrition professionnelle des enseignantes et enseignants débutants. Cet auteur montre ainsi qu'au début de ce siècle, 11 % quitte la profession au cours de la première année et 39 % dans les 5 ans (Ingersoll, 2002, à partir de données relatives aux 50 États pour tous les niveaux d'enseignement confondus). La conclusion des travaux d'Ingersoll portant sur cette période est que les pénuries s'expliquent bien plus par une sortie précoce de l'enseignement des novices que par un déficit absolu de personnel diplômé. Un tel constat a d'ailleurs généré dans ce pays et ailleurs dans le monde une croissance exponentielle des programmes d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants, dans le but d'accompagner cette entrée dans le métier (Mukamurera et al., 2020). Les travaux d'Ingersoll, mais d'autres aussi (Mukamurera, 1999 ; Loeb et al., 2005) ont par ailleurs mis en évidence que tant la pénurie que les sorties précoces du métier ne touchaient pas indistinctement tous les districts et établissements. Ce sont, aux États-Unis en particulier, les écoles les plus défavorisées qui ont le plus de mal à recruter et qui sont les plus exposées à des risques de migration (changement d'établissement) ou d'attrition professionnelle. Dans ce cas-là, on soulignera notamment des conditions de travail (Merrill, 2021) plus difficiles, dans la mesure où de jeunes enseignantes et enseignants se voient confier la responsabilité d'élèves issus de groupes socioculturels défavorisés et sont parfois amenés à exercer au sein d'établissements où le cadre de travail (climat d'école, relations aux élèves et aux collègues...) est moins favorable.

Une littérature abondante s'est ainsi développée autour de cette question de l'attrition et de la rétention dans l'enseignement. Il en ressort (Wynn et al., 2007 ; Brill et McCartney, 2008 ; Podolsky et al., 2019) que la rétention du personnel enseignant est affectée par de multiples facteurs parmi lesquels : des conditions de travail insatisfaisantes, pas tellement dues à la taille des classes, mais davantage liées à la lourdeur perçue de la charge de travail, notamment

à cause de pressions de performance ; le comportement perturbateur de certains élèves, surtout quand les novices se voient assigner des classes réputées plus difficiles ; un environnement de travail et un leadership éducatif défaillants ; le manque de collaboration entre pairs ; le manque de prestige social ; ou encore un salaire jugé insuffisant, bien que cette dernière raison ne fasse pas l'unanimité dans la littérature.

En somme, à ce stade de notre raisonnement, nous avons souligné qu'une situation de pénurie rencontrée sur un marché du travail peut s'expliquer, isolément ou conjointement par 1) un manque de personnel enseignant diplômé ou qualifié, 2) une sortie précoce généralisée du personnel qualifié (attrition professionnelle) ou 3) une entrée ou une sortie sélective du personnel qualifié, touchant certains types d'établissements plutôt que d'autres (entre autres car les conditions de travail y sont plus difficiles). Ces facteurs ne sont bien entendu pas exhaustifs. Avec l'analyse du marché du travail enseignant en Belgique francophone, nous allons à présent montrer que c'est au prix d'une analyse détaillée des trajectoires professionnelles que l'on peut saisir la manière dont différents facteurs se combinent pour produire une mosaïque à la fois complexe et contrastée des déficits identifiés.

3 Une analyse approfondie du marché du travail en Belgique francophone

Les analyses présentées dans cette section s'appuient pour l'essentiel sur une recherche interuniversitaire réalisée au GIRSEF⁴ (UCLouvain) en collaboration avec le laboratoire METICES⁵ de l'ULB⁶. L'objectif central de cette recherche était de réaliser une analyse approfondie des trajectoires professionnelles des novices et des marchés du travail enseignant en Belgique francophone (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016). Précisons que ce marché du travail est en quelque sorte hybride. À la différence des systèmes éducatifs caractérisés par une prédominance d'une régulation publique (en France, par exemple), en Belgique, les organes employeurs sont en concurrence pour recruter du personnel enseignant au sein de leurs établissements. Ces organes employeurs peuvent être publics (les communes par exemple) ou privés (des associations sans but lucratif, le plus souvent adossées à l'Église). À l'instar du système scolaire québécois, le système belge combine 1) une relative autonomie des employeurs dans le recrutement (qui doivent toutefois respecter des règles et des procédures spécifiques, et toujours donner la priorité aux titulaires des titres requis) et 2) la prise en charge de la rémunération du personnel (enseignant) par l'autorité publique, à partir d'une échelle barémique liée au niveau du diplôme requis, strictement indépendante de l'employeur.

Ces analyses s'appuient essentiellement sur une exploitation des bases de données de l'Administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles où sont répertoriés mois par mois tous

⁴ Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation

⁵ Migrations, Espaces, Travail, Institutions, Citoyenneté, Épistémologie, Santé

⁶ Université Libre de Bruxelles

les personnels ayant presté au moins un jour dans le secteur de l'enseignement. Par cette voie, nous avons pu accéder à des données sur la totalité de la population enseignante couvrant la période de 2005 à 2011 (voir Delvaux et al., 2013). De cette base de données, nous avons extrait 29 079 individus qui ont débuté dans l'enseignement au cours de cette période. Leurs trajectoires professionnelles ont été analysées dans le but d'identifier, en particulier au cours de leur première année d'activité professionnelle, leur parcours en termes de conditions d'emploi : périodes de travail et de non-travail, temps partiel ou temps plein, changement d'employeur et d'établissement. En tenant compte par ailleurs du sexe, de l'âge, des diplômes obtenus et des caractéristiques des établissements fréquentés, nous avons pu rendre compte des facteurs prédictifs d'une éventuelle attrition professionnelle.

Dans la section de synthèse clôturant cette analyse du marché du travail enseignant en Belgique francophone, ces données datant de la période 2005-2011 seront complétées par d'autres chiffres plus récents portant sur les proportions de postes d'enseignement confiés à du personnel insuffisamment qualifié et sur l'évolution des inscriptions dans les programmes de formation initiale aux métiers de l'enseignement.

3.1 Le calcul de l'attrition professionnelle : une moyenne ne dit pas tout

Un premier résultat issu de cette recherche est le calcul du taux d'attrition des personnels ayant débuté leur carrière durant la période analysée. Pour les deux premières cohortes suivies, nous avons le recul suffisant pour évaluer le taux d'attrition à cinq ans. L'indicateur retenu était la disparition des individus de la base de données et leur non réapparition dans celle-ci avant la fin de la période observée (2011). Ce taux d'attrition à cinq ans est en moyenne (pour les deux cohortes) de 35,6 %, ce qui signifie précisément que 35,6 % des personnes ayant presté au moins un jour dans l'enseignement ont quitté ce métier au plus tard à la fin de leur cinquième année d'activité professionnelle. Ce taux est très proche de ceux communément proposés par Ingersoll (2002 et 2012) pour les États-Unis. Mais que signifie-t-il concrètement ? L'opinion publique se saisit régulièrement de tels chiffres en se représentant des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire des personnes formées à ce métier, choisissant de changer d'activité professionnelle après une expérience professionnelle non satisfaisante. Cette image correspond peu à la réalité, nous allons le voir.

Un premier chiffre est très éclairant. La probabilité de quitter le métier au cours des cinq premières années est de 61 % pour les personnes sans formation pédagogique, c'est-à-dire sans préparation à l'enseignement⁷. Il n'est que de 21 % pour qui détient un titre pédagogique. Cette différence en fonction des diplômes peut être affinée : les enseignantes et enseignants du secondaire supérieur, titulaires à la fois d'une formation universitaire dans au moins une discipline à enseigner et d'un titre pédagogique, sont 32 % à quitter le métier

⁷ Ces personnes sans titre pédagogique sont le plus souvent des personnes qui ne se destinaient pas à l'enseignement et qui, à la suite d'une période sans emploi ou d'une autre carrière, rentrent dans le métier enseignant et peuvent être engagées sans les qualifications requises si l'employeur est dans l'incapacité de trouver une ou un enseignant avec un titre requis ou jugé « suffisant ».

dans les cinq ans, tandis que les institutrices et instituteurs primaires font preuve d'une remarquable stabilité professionnelle : ils sont 87 % à poursuivre dans le métier après cinq ans⁸.

On le voit, le chiffre moyen de 35,6 % recouvre des réalités très différentes, qui révèlent des problèmes distincts. Nous avons également montré dans cette recherche des différences non négligeables en fonction des espaces géographiques étudiés et en fonction des segments du système éducatif : l'enseignement secondaire connaît des taux d'attrition plus importants que l'enseignement fondamental (primaire et préscolaire). Et dans l'enseignement fondamental, l'enseignement spécialisé⁹ est plus touché que l'enseignement ordinaire. En somme, ce chiffre moyen occulte une grande variété de situations et les personnes les plus susceptibles de quitter le secteur de l'enseignement sont les personnes non formées à l'enseignement, qui ne restent parfois que quelques semaines, pour un remplacement de congé de maladie par exemple.

3.2 Les conditions d'emploi des novices : une précarité instituée

Un autre résultat intéressant de cette recherche a été la mise en évidence des conditions d'emploi des enseignantes et enseignants débutants. Contrairement à l'image d'un métier en pénurie où les candidatures à un poste trouveraient facilement un emploi, nous avons pu montrer, qu'à cette époque en tout cas, et avec des exceptions pour certaines fonctions (celles qui sont le plus exposées à la pénurie), de nombreux novices peinent à trouver un emploi à la sortie de leur formation.

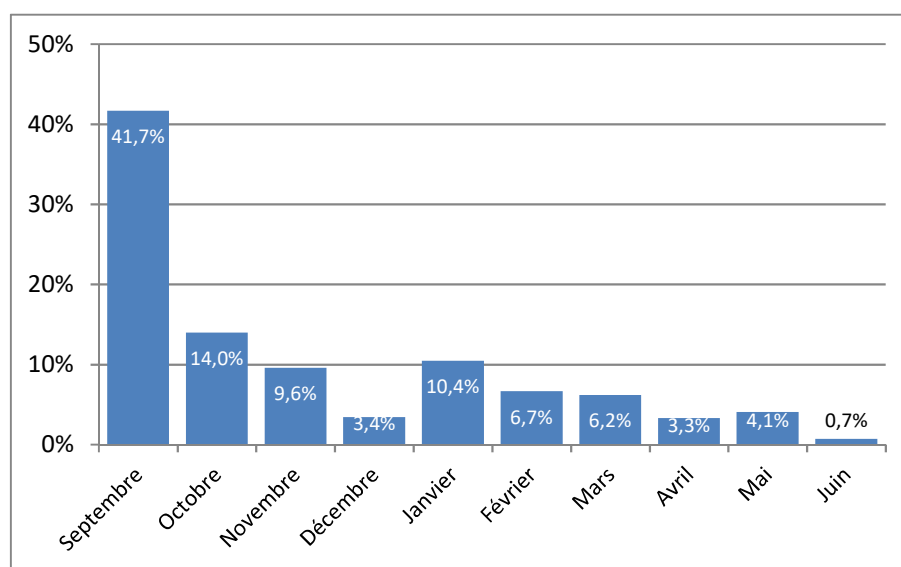
La figure 1 met ainsi en évidence le mois d'entrée des novices sur le marché du travail. En effet, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la majorité des enseignantes et enseignants

⁸ Nous avons pu par ailleurs accéder à la base de données de l'Administration générale de l'enseignement et faire des calculs d'attrition professionnelle relatifs aux enseignantes et enseignants ayant débuté leur carrière dans l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire en 2016-2017. Il en ressort que 5 ans plus tard (en 2021-2022), le taux d'attrition professionnelle est de 19,7 % chez les détentrices et détenteurs d'un titre pédagogique et de 73,1 % chez ceux qui n'en détiennent pas. Pour ces deux catégories confondues, le taux est de 30,9 %.

⁹ En FW-B, l'enseignement spécialisé s'adresse aux élèves qui rencontrent des difficultés scolaires dans l'enseignement ordinaire ou qui présentent un handicap (physique ou mental, temporaire ou permanent) nécessitant un environnement adapté. Ce type d'enseignement respecte les besoins et le rythme d'apprentissage de chaque élève par des programmes individualisés. (Définition reprise de <https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/specialise>)

ne débute pas leur carrière au mois de septembre¹⁰. Seul quatre sur dix sont dans cette situation qu'on pourrait qualifier a priori de « normale ». Après le mois de septembre, le nombre d'entrées décroît durant les trois mois suivants, puis connaît une croissance en janvier (10,4 %), avant d'à nouveau décroître progressivement et de connaître un léger rebond en mai. Les modalités d'entrée dans la profession sont donc très variables. Aux 41,7 % de novices qui ont l'opportunité de commencer leur carrière dès l'entame de l'année scolaire, on peut opposer les 31,4 % qui débutent la leur après le 1^{er} janvier. Nous verrons plus loin que ce moment d'entrée a un impact non négligeable sur la suite de la carrière.

Figure 1 : Répartition des enseignantes et enseignants novices selon le mois d'entrée dans la profession (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

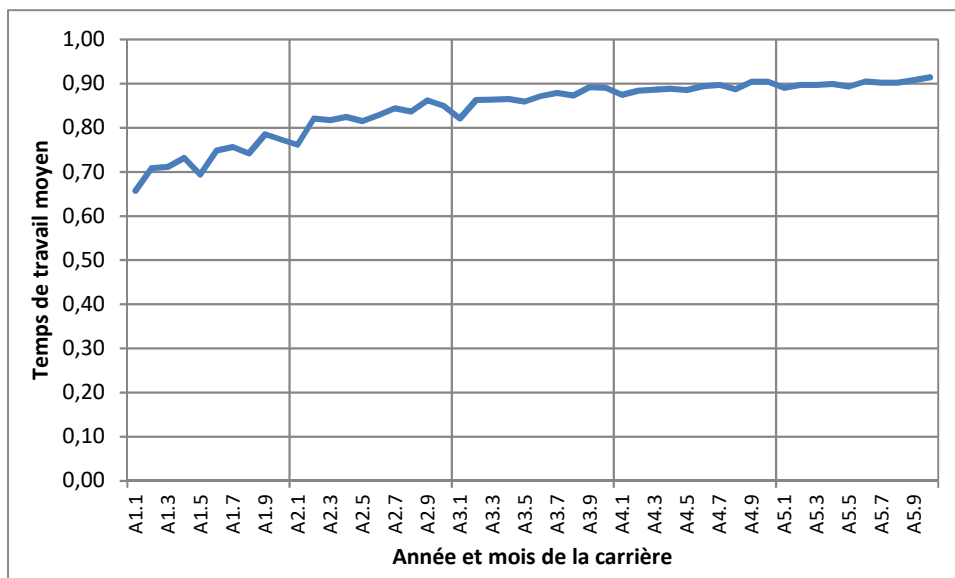


Source : Delvaux et al., 2013

De manière complémentaire, la figure 2 fait apparaître que les novices ayant obtenu un emploi l'exercent rarement à temps plein en début de carrière. Le temps de travail moyen de la première année de carrière oscille de la sorte entre 65 et près de 80 % d'un temps plein, selon les mois de l'année. Ce temps moyen augmente en cours d'année car de nouvelles offres d'emploi apparaissent (souvent des remplacements de congés de maternité et de maladie) qui permettent une augmentation du temps de travail. Malheureusement pour ces néo-enseignantes et néo-enseignants, on observe systématiquement une chute du temps de travail entre la fin de l'année scolaire (le mois de mai sur ce graphique) et le premier mois de l'année suivante.

Figure 2 : Évolution du temps de travail mensuel moyen par novice (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)

¹⁰ Septembre est en Belgique le mois de reprise de l'année scolaire après l'interruption des mois de juillet et août.



Note de lecture : Les étiquettes de l'axe des X sont composées de deux parties, la première (A1, A2, etc.) indiquant l'année de carrière et la seconde le numéro du mois (1 = septembre, ... 10 = juin). (Source : Delvaux et al., 2013)

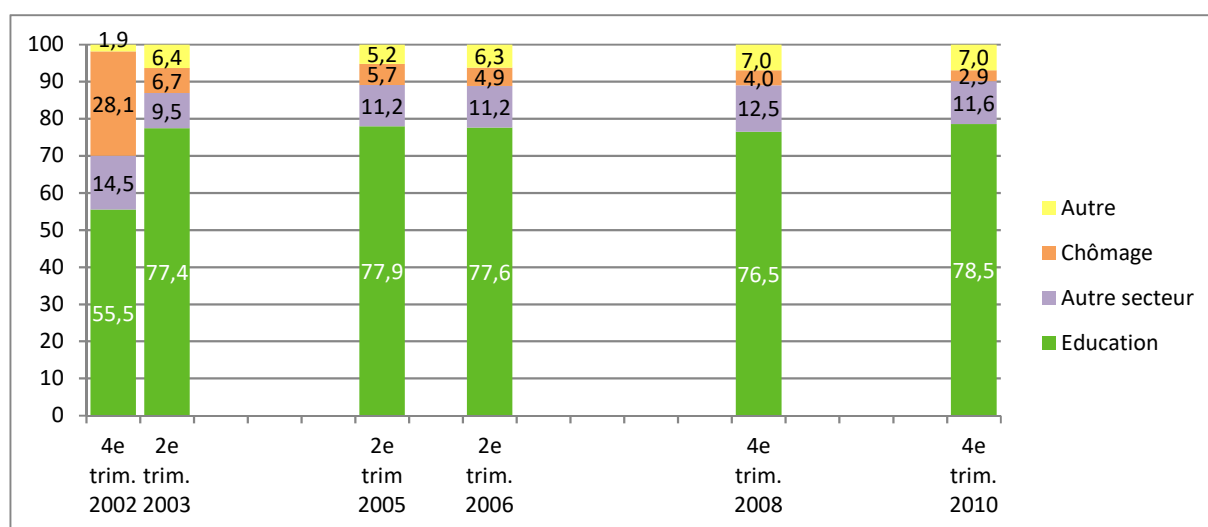
En somme, ces deux figures mettent en évidence des conditions d'emploi peu favorables à l'accueil des novices. En début d'année scolaire, on a peu besoin d'eux. Mais, en cours d'année, à la faveur des absences des personnels plus expérimentés, on fait appel à eux de manière intermittente et fréquemment pour du temps partiel. Ainsi, pour beaucoup, les premières années de carrière riment avec précarité professionnelle. Comment l'explique-t-on ? La principale explication est le statut (intérimaire, temporaire ou définitif) qui garantit la stabilité professionnelle des enseignantes et enseignants plus expérimentés qui ont un poste de travail garanti. Chaque année, les départs à la retraite ouvrent de nouvelles places, accessibles à qui débute dans le métier. Mais ces places ne peuvent absorber tous les nouveaux personnels présents sur le marché du travail. Les autres novices doivent alors attendre qu'on leur propose un ou plusieurs remplacements ou des contrats précaires à temps partiel. Après quelques années, ils ont alors acquis suffisamment d'ancienneté pour devenir à leur tour prioritaires à des postes, et donc protégés. Un tel système ne fonctionne que si, structurellement, de nouvelles cohortes sont sans cesse disponibles pour assumer les « remplacements » et acceptent de travailler dans des conditions difficiles tant sur le plan professionnel que financier, vu qu'ils ne sont rémunérés que pour les périodes effectivement prestées. Nous verrons plus loin que les novices les plus susceptibles de quitter le métier sont ceux qui connaissent la plus grande précarité.

3.3 Sortie volontaire ou entrée pénible : tous les nouveaux personnels diplômés ne trouvent pas une place

Les données présentées dans la figure 3 s'appuient sur d'autres sources et permettent de jeter un regard complémentaire sur l'insertion professionnelle des novices dans l'enseignement. La cohorte ici suivie est la totalité des diplômées et diplômés en enseignement des hautes écoles en fin d'année académique 2001-2002. 1 833 personnes ont alors obtenu un diplôme

pédagogique permettant d'exercer au préscolaire, au primaire ou au secondaire inférieur. Les données sollicitées vont permettre de suivre ces 1 833 individus durant huit ans sur le marché du travail en Belgique, quelle que soit l'activité professionnelle exercée (voir Delvaux et al., 2013). Qu'apporte comme information cette figure ? On peut y constater que le taux d'activité professionnelle de ces personnes dans le champ de l'enseignement est le plus bas (55,5 %) dans le trimestre qui suit leur diplomation. Il est nettement plus important à la fin de l'année scolaire 2002-2003 (77,4 %), ce qui est congruent avec les données présentées plus haut, et il est ensuite extrêmement stable tout au long de nos observations jusque huit ans après leur diplomation : à ce moment, 78,5 % des titulaires de diplômes pédagogiques des hautes écoles de 2002 sont toujours en activité dans le secteur éducatif. Cette analyse vient ainsi doublement confirmer le diagnostic suggéré plus haut : d'une part les titulaires de diplômes pédagogiques des hautes écoles ont une stabilité professionnelle très élevée et, d'autre part, bien davantage qu'une sortie précoce, les conditions d'entrée difficile sont soulignées ici par un taux élevé de celles et ceux qui travaillent dans un premier temps (le trimestre qui suit leur diplomation) dans un autre secteur professionnel (14,5 %) ou sont au chômage (28,1 %).

Figure 3 : Évolution (en pourcentage) sur le marché du travail de la cohorte des diplômées et diplômés pédagogiques des hautes écoles de 2002 (N = 1 833)



Source : Delvaux et al., 2013

3.4 Facteurs prédictifs de l'attrition professionnelle

Nous avons souligné à plusieurs reprises dans ce texte que certaines catégories de novices sont plus exposées que d'autres à une sortie précoce du métier. Nous l'avons notamment mis en évidence pour les personnes sans titre pédagogique et pour les plus exposés à des conditions d'emploi défavorables. Sachant que ces paramètres peuvent covarier entre eux (les candidatures sans titre pédagogique ne peuvent être retenues que s'il n'y a pas de candidature disponible avec le titre requis, ce qui *de facto* les expose aux conditions d'emploi les moins favorables), nous avons également réalisé des analyses multivariées (régression

logistique) veillant à prédire le risque d'attrition professionnelle en tenant compte simultanément de trois caractéristiques individuelles (le diplôme, l'âge et le genre), d'une caractéristique liée au marché du travail (la province d'exercice de la première entrée dans le métier) et de deux caractéristiques liées aux conditions d'emploi (temps de travail moyen et nombre de mois d'activité professionnelle durant la première année).

Tableau 1 : Analyse multivariée du risque de sortie du métier durant la première année (enseignement secondaire)

	Part la 1^{ère} année (N =9 905)
Variables individuelles	Odd Ratio
Diplôme (référence = AESI)	
AESS	1,70
Autre pédagogique	1,19
Autre non pédagogique	5,16
Genre (référence = femme)	
Homme	1,02
Age (référence = 30-39 ans)	
18-24 ans	1,31
25-29 ans	1,50
40-65 ans	1,02
Variables liées au lieu de travail (entrée)	
Province (référence = Hainaut)	
Brabant Wallon-Namur-Luxembourg	1,27
Bruxelles	1,24
Liège	1,13
Variables liées aux conditions d'emploi (année 1)	
ETP (référence = temps plein)	
0 à 0,40 TP	2,69
0,41 à 0,70 TP	1,78
0,71 à 0,90 TP	1,46
Nombre de mois (référence = 10 mois)	
Moins de 3 mois	4,85
Entre 3 et 7 mois	2,56
Entre 7 et 9 mois	1,29
R² de Nagelkerke	0,285

Légende : AESI/AESS : agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) ou supérieur (AESS). Source : Dupriez et al., 2016.

Deux points en particulier peuvent être soulignés à l'issue de cette analyse de régression logistique. D'une part, cette analyse confirme que les novices non titulaires d'un titre pédagogique (la catégorie « Autre non pédagogique » dans le tableau) sont les plus exposés au risque d'attrition professionnelle. Plus précisément, l'analyse statistique met en évidence que leur risque d'attrition est, sous contrôle des autres variables du modèle, 5,16 fois plus élevé que celui de la catégorie la plus stable, c'est-à-dire les titulaires de diplômes du

secondaire inférieur (AESI). D'autre part, cette analyse met aussi en évidence que même en tenant sous contrôle les différences en termes de diplôme, les conditions d'emploi de la première année d'activité demeurent déterminantes pour prédire le risque d'attrition. Ainsi, par exemple, les personnes ayant presté moins de trois mois au cours de la première année ont, toutes choses égales par ailleurs, un risque de sortie 4,85 fois plus élevé que les personnes ayant travaillé dix mois, c'est-à-dire une année scolaire complète.

3.5 Le marché du travail enseignant en Belgique francophone : synthèse et perspectives

L'analyse du marché du travail enseignant en Belgique francophone a permis de souligner l'intérêt d'une étude approfondie des trajectoires professionnelles des enseignantes et enseignants qui débutent et des diverses causes de situations d'attrition et de pénurie rencontrées. Cette analyse s'est appuyée sur des données exhaustives couvrant l'ensemble du personnel enseignant ayant exercé de 2005 à 2011.

Depuis lors, d'autres données ont été rendues disponibles et permettent d'apporter un regard complémentaire sur les situations de pénurie. Dans ce point, nous allons examiner ces données en mettant la focale sur les titres requis et jugés suffisants pour enseigner, sur le nombre de postes non pourvus ainsi que sur le nombre d'inscriptions dans les programmes de formation initiale. À nouveau, il importe d'être très prudent dans l'interprétation des chiffres. Si l'on prend l'ensemble des enseignantes et enseignants en exercice (FW-B, 2021), on peut ainsi réaffirmer qu'il n'y a pas de pénurie majeure dans l'enseignement préscolaire et primaire (sauf en ce qui concerne les cours philosophiques et de langues étrangères). Ainsi, 99,4 % de l'ensemble des institutrices et instituteurs maternels (N = 11 659) exerçant en Belgique francophone en janvier 2021 disposent d'une formation adéquate. Et 98,6 % des personnels du primaire (N = 24 232) sont dans la même situation. Si en revanche, on ne s'intéresse qu'aux derniers engagements, la situation est un peu moins favorable : les Indicateurs de l'enseignement (FW-B, 2021) signalent à ce propos que si l'on isole les personnels recrutés pour ces deux fonctions depuis septembre 2015, et toujours en activité en janvier 2021, 97 % détiennent un titre requis ou suffisant.

Si l'on réalise le même exercice pour l'enseignement secondaire, les indicateurs disponibles (FW-B, 2022) laissent à voir que 87,2 % des personnels du secondaire (N = 45 261) sont titulaires d'un titre pédagogique. Des différences sont observables selon les degrés d'enseignement (secondaire inférieur et secondaire supérieur) et selon les fonctions occupées. Les taux les plus élevés de titulaires de titre pédagogique (titre requis ou jugé suffisant) se situent dans le degré inférieur (enseignement des cours généraux, 93,6%) tandis que les taux les plus bas dans les deux degrés sont présents dans l'enseignement de pratique professionnelle (72,3 % dans l'inférieur et 72,4 % dans le supérieur). Si l'on isole à nouveau les engagements depuis 2015, et toujours en activité en janvier 2022, les enseignantes et enseignants du secondaire supérieur ne sont que 46 % à disposer d'une formation adéquate (titre requis ou suffisant) pour les cours de pratique professionnelle, 57% pour le cours de géographie et 78 % pour le cours de mathématiques. De leur côté, dans le secondaire

inférieur, 48 % seulement dispose d'une formation adéquate pour les cours de pratique professionnelle et 80 % pour les cours de langue étrangère.

Signalons également qu'en Belgique francophone, si l'Administration dispose de chiffres très précis sur le personnel enseignant en fonction ne disposant pas des qualifications requises, elle n'est cependant pas en mesure de communiquer sur les postes non pourvus, ce qui crée un angle mort dans l'analyse de la pénurie. Des approximations de ce phénomène sont à vrai dire disponibles, mais doivent être appréhendées comme des estimations plutôt que comme des mesures rigoureuses. Ainsi, la chambre de la pénurie¹¹ considère par exemple que sur l'ensemble de l'année 2018-19, l'équivalent de 81 postes au primaire n'a pu être pourvu, de même que 42 postes en maternelle. Au niveau du secondaire, ce serait l'équivalent de 1 064 postes à temps plein qui n'aurait pu être pourvu. De manière globale, ces chiffres correspondent à 1,6 % de l'ensemble des postes d'enseignement en Belgique francophone. Mais à nouveau, il est difficile de quantifier avec exactitude le nombre de postes non pourvus, ces données ne faisant pas l'objet d'une recension par l'Administration générale de l'Enseignement de la FW-B.

Enfin, il faut également acter que contrairement à ce que nous avons évoqué pour la Californie et d'autres États américains, on ne connaît pas en Belgique francophone une désertion généralisée des programmes de formation à l'enseignement. Entre 2009-2010 et 2019-2020¹², la situation est relativement stable : le nombre d'étudiantes et d'étudiants nouvellement inscrits dans la formation a décru de 8,1 % pour le préscolaire et a augmenté de 4,8 % pour le primaire et de 4,1 % pour le secondaire inférieur. On constate toutefois une récente baisse généralisée des inscriptions entre 2019-2020 et 2020-2021, de 7,1 % au préscolaire, de 16,6 % au primaire et de 13,1 % au secondaire inférieur.

Des données précises sont plus difficiles à obtenir pour les formations permettant d'accéder à l'enseignement secondaire supérieur. Une diminution des inscriptions a été constatée entre 2007-2008 et 2014-2015 (FW-B, 2016), mais les données de l'ARES soulignaient en 2018 une remontée légère des effectifs. Au final, sur les dix dernières années, il y a probablement une stabilité globale des effectifs, mais une distribution assez inégale entre les disciplines. La difficulté à recruter notamment pour les cours de mathématiques et de géographie dans le secondaire supérieur reflète ainsi très probablement le peu d'inscriptions dans la formation pédagogique (AESS) pour ces disciplines.

Mais, bien au-delà de ces quelques fonctions, essentiellement localisées dans l'enseignement secondaire, la perception d'une pénurie généralisée dans l'enseignement est pourtant présente et régulièrement répercutée dans les médias. Comment peut-on interpréter cette situation au regard des données et analyses présentées dans ce chapitre ?

¹¹ FW-B. (2020). *GT 3 Ressources humaines* [Document inédit]. Cabinet de la Ministre Glatigny, Fédération Wallonie-Bruxelles.

¹² Source : nos calculs à partir des données de l'Académie de Recherche et de l'Enseignement Supérieur.

Commençons par préciser qu'il faut veiller à distinguer des situations différentes. Certaines fonctions, que nous venons d'identifier, sont en effet exposées à une situation de pénurie. Pour ces fonctions, essentiellement présentes dans l'enseignement secondaire, les proportions élevées de postes attribués à des personnels ne disposant pas des qualifications requises illustrent clairement la difficulté à trouver des personnes qualifiées. Beaucoup de ces fonctions correspondent à des personnes qui ont un diplôme de deuxième cycle de l'enseignement universitaire (en mathématiques, sciences, langues étrangères ou géographie). On peut faire l'hypothèse qu'à l'instar de ce qui est observé dans d'autres systèmes éducatifs (Sutcher et al., 2019), ces personnes ont, plus que d'autres titulaires de diplômes d'enseignement, de réelles possibilités d'emploi dans d'autres secteurs d'activité. Elles seraient dès lors plus enclines soit à ne pas débiter une carrière dans l'enseignement, soit à l'abandonner, quel qu'en soit le motif. Pour beaucoup d'autres fonctions, il n'y a ni pénurie généralisée, ni de taux particulièrement préoccupants d'attrition professionnelle. Il en est ainsi notamment pour les institutrices et instituteurs primaires et du niveau maternel qui représentent les deux fonctions numériquement les plus importantes dans le système éducatif.

Nos analyses relatives à l'attrition professionnelle soulignent par ailleurs un problème généralisé « d'accueil » des novices. Bien entendu, de nombreux enseignants et enseignantes qui débutent quittent précocement le métier, surtout s'ils n'ont pas de formation pédagogique. Mais, nous avons pu montrer que cela s'explique en grande partie par de mauvaises conditions d'emploi et une trop grande précarité caractérisant les premières années d'insertion professionnelle.

Cette précarité des premières années s'explique en grande partie par le statut qui protège les plus anciens dans l'enseignement et n'offre que de manière très modérée des places aux novices. Pour qui arrive en dernier, les places sont souvent des remplacements de congé de maladie et de maternité, qui s'ouvrent en cours d'année scolaire, et les obligent à prester dans plusieurs établissements, sans sécurité d'emploi ni de salaire. Une partie du sentiment de pénurie exprimé par les directions d'établissement renvoie d'ailleurs tout autant à cette difficulté à trouver des remplaçantes et remplaçants en cours d'année qu'à disposer d'une équipe éducative au complet en début d'année scolaire. Mais est-ce réellement une situation de pénurie ? Est-ce si étonnant de ne pas trouver en cours d'année des personnels diplômés qui seraient sans emploi et prêts à assumer des remplacements de courte durée ? Est-ce que cela ne révèle pas davantage une gestion inadéquate des congés de maladie et des conditions d'emploi des débutantes et débutants¹³ ?

Les plus exposés à une telle précarité sont par ailleurs les personnels de l'enseignement sans titre pédagogique. Ils sont plus exposés à la précarité parce que, réglementairement, ils ne

¹³ En novembre 2022, le Parlement de la FW-B a publié un projet de décret visant à mettre en place un dispositif expérimental consistant en une réserve locale de remplacement dans l'enseignement. Un des objectifs visés par ce dispositif est de contrecarrer la pénurie de remplaçantes et remplaçants tout en assurant une certaine stabilité aux néo-enseignants.

pourront avoir une place que si l'établissement ne trouve pas de candidature qualifiée. Plus de 60 % de ces personnels sans formation pédagogique ne seront plus dans l'enseignement cinq ans après leur entrée et beaucoup n'y auront fait qu'un passage éphémère. Nombreux parmi eux sont des « enseignants ou enseignantes de seconde carrière », c'est-à-dire des personnes qui ont exercé un autre métier et se réorientent vers l'enseignement (voir Coppe, 2022). Ce système éducatif perd ainsi l'opportunité d'accueillir et de stabiliser de nouvelles catégories de personnel enseignant qui, moyennant formation et accompagnement, pourraient non seulement venir élargir la base de candidates et candidats au métier, mais aussi apporter des expériences originales liées à leur activité antérieure.

4 Conclusion : la pénurie est simultanément un symptôme et un enjeu

Un peu partout dans le monde, on constate des pénuries dans l'enseignement. Il est tentant de proposer des explications universelles face à ce constat. La position adoptée dans ce texte est que ce serait une erreur de s'y limiter et que dans la plupart des systèmes éducatifs, une diversité de paramètres se combinent et produisent des schèmes singuliers, producteurs de pénuries plus ou moins prononcées sur des segments spécifiques des marchés du travail enseignant¹⁴.

Certes, l'évolution de l'institution scolaire et la complexité croissante et l'élargissement incessant des missions adressées à l'École rendent le métier plus difficile. Le manque de reconnaissance, tel que perçu par le personnel enseignant dans certains pays (OCDE, 2020), crée par ailleurs une tension entre une expérience professionnelle vécue comme exigeante et une reconnaissance sociale qui n'est pas à la hauteur de cette expérience. Cette évolution institutionnelle du métier est certainement une des causes de la pénurie et d'une perte d'attractivité du métier. Mais, ce n'est pas la seule. Les pénuries dans l'enseignement doivent probablement être vues comme des symptômes, dont les sources sont variées et s'entrecroisent.

En effet, l'absence de candidatures qualifiées sur le marché du travail peut être rapportée à une diversité de paramètres. Le premier est le déficit de candidates et candidats diplômés. C'est une situation de plus en plus manifeste en Amérique du Nord, mais que l'on observe moins, ou de manière moins importante, dans les pays européens. Cela veut-il dire que le métier est moins attractif aujourd'hui en Amérique du Nord qu'en Europe ? Ou que le marché de l'emploi (hors enseignement) est là-bas plus dynamique et offrant plus d'alternatives qu'en Europe ? Quelle est l'importance des conditions salariales face aux choix de carrières ? Il n'est pas aisé de répondre à de telles questions et cela dépasse largement l'objectif de cette

¹⁴ Au-delà de ce qui est présenté dans ce chapitre, d'autres analyses réalisées en Belgique francophone ont mis en évidence la diversité des marchés du travail enseignant, et leurs dynamiques singulières, dès lors que l'on s'intéresse aux différences géographiques, aux niveaux d'enseignement, aux types d'employeurs ou encore aux disciplines enseignées (voir Delvaux et al., 2013 ; Dumay, 2014).

contribution. Mais, cette analyse mérite d'être menée avant de conclure trop rapidement ou trop unilatéralement à un différentiel dans la perception et l'expérience de l'enseignement.

Mais, un déficit de candidatures qualifiées peut aussi s'expliquer par d'autres facteurs. Nous avons souligné dans ce texte l'importance respective d'une part des conditions de travail (classes attribuées, caractéristiques des élèves, horaires de travail, climat dans l'établissement...), fréquemment mises en évidence dans la littérature nord-américaine pour expliquer l'attrition et la migration professionnelles, et d'autre part des conditions d'emploi (le salaire, mais aussi le type de contrat de travail, la stabilité de l'emploi, la possibilité de travailler à temps plein ou à temps partiel...).

Cette analyse met aussi en évidence l'importance d'une évaluation détaillée des situations de pénurie, qui devrait conduire à raisonner sur *des situations singulières de pénurie* plutôt que sur un discours généralisé laissant entendre qu'il existerait une pénurie globale caractérisant aujourd'hui l'enseignement. Une telle analyse détaillée est également propice à une prise en compte des contextes locaux, notamment des marchés du travail (Dumay, 2014), qui participent à l'émergence de situations singulières de pénuries. Une telle analyse est sans doute requise pour pouvoir proposer des réponses singulières et pertinentes aux situations de pénuries rencontrées, plutôt que de proposer des réponses standardisées, qui ne correspondent pas toujours aux problèmes locaux (Behrstock-Sherratt, 2016).

Par ailleurs, nous l'avons souligné, formuler de manière réitérée un diagnostic de pénurie a des effets sur le système éducatif et sur sa régulation. Le diagnostic de pénurie s'inscrit de la sorte dans un récit susceptible de promouvoir ou d'accélérer des processus de dérégulation du marché du travail (voir Zune, 2014). Une telle tendance peut alors s'observer tant du côté de l'offre de formation (par exemple les diverses voies de formation accélérée d'enseignants aux États-Unis, voir Ingersoll, 2003 ; Darling-Hammond et al., 2016) que de la gestion des carrières. La contribution de Cécile Mathou et de ses collègues dans cet ouvrage est à ce titre révélatrice de processus de dérégulation du marché du travail enseignant (en Angleterre, dans le cas de ce texte), donnant aux employeurs plus d'autonomie sur des paramètres tels que la charge de travail, les horaires des enseignants, leurs rémunérations et même les titres requis pour enseigner. On le voit, bien au-delà d'une difficile objectivation des facteurs à l'origine des situations de pénurie, le diagnostic lui-même s'inscrit dans un rapport social et les évolutions observées dans plusieurs régions du monde invitent à la prudence, car les déclarations de pénurie peuvent aussi contribuer à de tels processus de dérégulation, eux-mêmes susceptibles d'accroître les pénuries constatées.

Références bibliographiques

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Behrstock-Sherratt, E. (2016). *Creating Coherence in the Teacher Shortage Debate. What Policy Leaders Should Know and Do*. American Institutes for Research.
- Brill, S. et McCartney, A. (2008). Stopping the Revolving Door: Increasing Teacher Retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750-774.
- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: From the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process* [thèse de doctorat non publiée, UCLouvain].
- Darling-Hammond, L., Furger, R., Shields, P. M. et Sutchter, L. (2016). *Addressing California's Emerging Teacher Shortage: An Analysis of Sources and Solutions*. Learning Policy Institute.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92, 1-156.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dumay, X. (2014). Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 95.
- Dupriez, V., Delvaux, B. et Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
- Dupriez, V. (2022). *La mise en œuvre des réformes éducatives : Les acteurs de la mise en œuvre. Rapport de recherche remis auprès du CNESTO*.
- FW-B (2019). *Les indicateurs de l'enseignement. 14e édition*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- FW-B. (2021). *Les indicateurs de l'enseignement. 16e édition*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- FW-B. (2022). *Les indicateurs de l'enseignement. 17e édition*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- García, E. et Weiss, E. (2019). *The Teacher Shortage Is Real, Large and Growing, and Worse than We Thought. The First Report in "The Perfect Storm in the Teacher Labor Market" Series*. Economic Policy Institute.
- Guarino, C. M., Santibanez, L. et Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, 76(2), 173-208.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

- Ingersoll, R. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31.
- Ingersoll, R. (2003). The teacher shortage: Myth or reality? *Educational horizons*, 81(3), 146-152.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction. What the data tell us. *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51.
- Loeb S., Darling-Hammond L., et Luczak J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Mehta, J. (2013). How paradigms create politics: The transformation of American educational policy, 1980–2001. *American Educational Research Journal*, 50(2), 285-324.
- Merrill, B. (2021). Configuring a construct definition of teacher working conditions in the United States: A systematic narrative review of researcher concepts. *Review of Educational Research*, 91(2), 163-203.
- Mukamurera J. (1999). Les trajectoires d'insertion des jeunes profs au Québec. *Vie Pédagogique*, 111.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Canadian Journal of Education*, 43(4).
- OCDE. (2020). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. TALIS, Éditions OCDE.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. et Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38).
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L. et Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35).
- Wynn, S. R., Carboni, L. W. et Patall, E. A. (2007). Beginning Teachers' Perception of Mentoring, Climate, and Leadership: Promoting Retention through a Learning Communities Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229.
- Zune, M. (2014). Éditorial : De quoi les pénuries de main-d'œuvre sont-elles le nom ? *Revue française de socio-économie*, (2), 5-14.