



**HAL**  
open science

## Au guichet du rectorat. Le travail de recrutement des enseignant•es contractuel•es dans le second degré

Caroline Bertron, Hélène Buisson-Fenet

### ► To cite this version:

Caroline Bertron, Hélène Buisson-Fenet. Au guichet du rectorat. Le travail de recrutement des enseignant•es contractuel•es dans le second degré. Formation Emploi. Revue française de sciences sociales, 2022, Les pratiques de sélection : à la croisée de la formation et de l'emploi, 159, pp.161-184. 10.4000/formationemploi.10890 . hal-03917359

**HAL Id: hal-03917359**

**<https://hal.science/hal-03917359>**

Submitted on 1 Jan 2023

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

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

# Au guichet du rectorat. Le travail de recrutement des enseignant·es contractuel·les dans le second degré

CAROLINE BERTRON

*Maîtresse de conférences en sociologie à l'Université Paris 8. Affiliée au Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris - Cultures et Sociétés Urbaines (CRESPPA-CSU, UMR 7217)*

HÉLÈNE BUISSON-FENET

*Directrice de recherche en sociologie des politiques d'éducation et de formation (Triangle, UMR 5206, ENS de Lyon). Membre du comité de pilotage du Laboratoire de l'Éducation (ENS de Lyon)*

---

## Résumé

### ■ Au guichet du rectorat. Le travail de recrutement des enseignant·es contractuel·les dans le second degré

La gestion des enseignant·es contractuel·les intervient aux marges de la régulation de l'emploi enseignant dans les premier et second degrés : elle ne se fait pas à l'échelon central, mais au sein des académies et elle concerne les remplacements et les « matières en tension ». Le processus de recrutement des enseignant·es non titulaires du second degré étudié dans cet article à partir d'observations et d'entretiens réalisés en rectorat, donne à voir le rôle central joué par l'encadrement intermédiaire académique dans la construction d'un marché local de l'enseignement. En analysant les interventions des différents acteurs impliqués dans le recrutement, inspecteurs, gestionnaires et chef·fes d'établissement, l'article analyse les logiques de sélection administratives, pédagogiques et disciplinaires parfois concurrentes, et la manière dont est défini le « besoin » temporaire d'enseignement à l'intersection de ces logiques.

**Mots clés** : seront insérés par le Céreq (thesaurus)

---

## Abstract

### ■ In search of replacement teachers. Hiring practices of middle management in public sector secondary education in France

In France, the management of contract teachers takes place at the margins of the regulation of teaching employment in primary and secondary education: it is not carried out at the central level, but within state regional administrations (*académies*) having in charge teachers' replacement and subject areas experiencing shortages. The process of recruiting non-tenured secondary school teachers is studied in this article on the basis of observations and interviews carried out in **the rectorate**. The article shows the central role played

by the middle management of *académies* in the construction of a local teaching market. By analysing the interventions of the different actors involved in contract teachers' recruitment (inspectors, managers and principals), the article analyses the – sometimes competing – administrative, pedagogical and disciplinary logics of selection, and the way in which the need for temporary teaching is defined at the intersection of these logics.

**Keywords:** seront insérés par le Céreq

Traduction : autrices.

## Introduction

Les salarié-es sous contrat dans le secteur public non-marchand font l'objet d'un intérêt récent en France (Bresson, 2016 ; Peyrin, 2019a), mais les spécificités de leur emploi selon la branche et les modalités de leur sélection hors concours restent encore largement méconnues. Cet article analyse une des dimensions de la recomposition des statuts d'emploi dans la fonction publique, celle de la territorialisation du recrutement des agent-es temporaires de l'État. L'analyse s'appuie sur le cas du recrutement des enseignant-es contractuel-les du second degré qui s'effectue en rectorat d'académie. Le recrutement est abordé ici du côté de l'administration en charge, en tant qu'ensemble de pratiques parfois hétérogènes, mais au centre de l'appariement entre une offre et une demande d'emploi.

Les travaux sociologiques sur le recrutement se sont largement focalisés sur le secteur privé (Bessy et Marchal, 2009 ; Monchatre, 2018) ; les recherches sur l'activité administrative ont, quant à elles, privilégié l'analyse des relations avec les publics et usagers sur l'analyse des relations entre les agent-es et leur administration de tutelle (Dubois, 1999 ; Weller, 1999 ; Siblot, 2006) ; quant aux recherches sur l'entrée dans la fonction publique, elles portent surtout sur le rôle des concours (Cartier, 2003 ; Eymeri, 2008 ; Biland, 2010 ; Dreyfus, 2012). Les travaux contemporains sur les conditions d'emploi et de travail des agent-es non titulaires de la fonction publique restent donc peu nombreux (Peyrin, 2007 ; Mossé *et al.*, 2011 ; Gaboriau, 2019 ; Siblot, 2020). Ils tendent à montrer que les situations d'emploi contractuel sont contrastées selon les secteurs de la fonction publique (Peyrin, 2019b). C'est dans le versant territorial de la fonction publique (FPT) que les contractuel-les y sont toujours les plus nombreux (26 % de l'emploi), avec des disparités fortes : à titre d'exemple, plus d'un-e agent-e sur deux dans l'animation socio-culturelle dans la FPT est non titulaire en 2017 (Ba Amadou et Pons, 2019).

En progression dans la fonction publique d'État, les personnels non titulaires y représentent désormais 20 % des postes. Dans l'Éducation nationale, qui concentre le plus grand nombre d'agent-es de l'État (FPE), et plus précisément dans les établissements publics locaux d'éducation du second degré (EPLÉ), on compte 8,5 % de contractuel-les parmi les enseignant-es à la rentrée 2018 (soit 30 749 agent-es), alors que leur part était

de 3,5 % (soit 12 821 agent-es) à la rentrée 2008<sup>1</sup>. Ils représentent près du quart des enseignant-es nouvellement recruté-es dans la dernière décennie (Delhomme, 2019). En 2018, les enseignant-es contractuel-les en EPLE sont plus jeunes que les fonctionnaires (40,1 contre 44,3 ans en 2018) et la part des moins de 30 ans est particulièrement élevée (un-e agent-e contractuel-le sur cinq). La part des femmes est moins élevée chez les contractuel-les que parmi les titulaires (où elle atteint 58,7 %), même si plus d'un-e enseignant-e contractuel-le sur deux reste une femme (52,2 %).

### Encadré 1. Les enseignant-es du second degré public. Principaux postes et statuts

En France, dans le second degré public, les postes d'enseignement sont répartis en plusieurs catégories qui font l'objet de cadres réglementaires et de gestion distincts, mais dont la répartition dans les postes est séquentielle depuis l'échelon national jusqu'à l'arrivée en établissement. À l'échelle nationale, en 2019, on compte 396 280 enseignant-es dans le second degré général, technologique et professionnel, parmi lesquels plus de 90 % sont titulaires ou stagiaires, répartis en différents corps de la FPE (fonction publique d'État), – les deux principaux regroupant les enseignant-es certifié-es et les enseignant-es agrégé-es. Une partie des titulaires est qualifiée de personnel « remplaçant » car affecté en zone de remplacement (titulaires sur zone de remplacement).

Les « enseignant-es stagiaires » désignent les lauréat-es des concours externes de l'enseignement. En 2019, on compte 9 195 admis-es à un concours externe de l'enseignement du second degré, donnant une estimation (à la hausse) du nombre de stagiaires du second degré public, tous concours confondus.

En 2019, selon le bilan social du ministère de l'Éducation nationale, 9,6 % des enseignant-es du second degré public sont non titulaires, parmi lesquels 75 % sont en CDD. Les enseignant-es qui ont accédé à un CDI de l'Éducation nationale après une période en CDD ne sont pas titulaires de leur poste et peuvent changer de poste chaque année ou au cours de l'année (MENJS, 2020).

Si les modalités réglementaires du recrutement sont édictées par décret à l'échelon central et si l'employeur est bien l'Éducation nationale, les pratiques effectives de sélection, d'embauche et d'affectation sont du ressort des académies : nous analysons donc ici ces pratiques du point de vue des acteurs de première ligne – souvent absents des analyses des politiques éducatives (Buisson-Fenet, 2019 ; Sawicki, 2012 – que sont les gestionnaires et les cadres administratifs d'académie, les inspecteur-trices et les chef-fes d'établissement,

1. Le comptage des fonctionnaires a fait l'objet de nombreux travaux, montrant la variabilité des outils de mesure et la difficulté à définir avec précision les contours de la fonction publique (Ruiz, 2021). Celui des « non-titulaires », encore peu constitué en enjeu historique de grande ampleur, pose encore davantage de questions, au regard de la grande diversité des types de contrat, mais aussi dans la mesure où il existe une différence difficile à mesurer entre les emplois budgétaires et les effectifs réels (Peyrin, 2019a). Les chiffres tirés du rapport annuel sur l'état de la fonction publique (DGAFP) concernant les enseignant-es contractuel-les, présentés ici, font ainsi état de la situation en début d'année scolaire, mais peuvent être considérés comme une sous-estimation des effectifs réels, car les contrats établis après la fin novembre ne sont pas pris en compte dans l'estimation.

en étudiant comment un marché local de l'emploi enseignant est défini par ces différentes interventions. Le recrutement d'enseignant-es non titulaires questionne ainsi l'action publique éducative à partir d'autres instances et d'autres acteurs que ceux des politiques centrales (Barrault-Stella et Goastellec, 2013) : ce processus convoque des logiques de sélection concurrentes, et permet d'examiner à nouveaux frais la place de la qualification dans l'accès au métier d'enseignant.

Alors que le modèle de gestion publique est prévu à l'origine pour adosser le recrutement à la sélection par concours à l'échelle nationale, le recrutement des enseignant-es contractuel·les se présente comme une série de séquences (démarcher et recenser les candidatures, les évaluer, proposer un poste puis affecter et installer dans l'établissement) qui permettent de montrer la construction de l'appariement entre offre et demande d'emploi (Eymard-Duvernay, 2008 ; Marchal et Bureau, 2009). Il s'agit alors d'analyser comment le recrutement d'enseignant-es contractuel·les fait intervenir plusieurs acteurs du système éducatif à l'échelon local et académique, mais aussi les coopérations et des luttes de classement entre eux dans les critères de sélection et les arbitrages d'affectation.

Cet article s'inscrit dans le cadre du projet ERC TeachersCareers (H2020) qui porte sur les transformations des carrières et de l'attractivité du métier d'enseignant en Europe<sup>2</sup>. L'article mobilise l'étude de cas réalisée dans l'académie de Lyon qui repose, outre sur des entretiens auprès des enseignant-es et de l'administration scolaire, sur des observations au sein du bureau du recrutement des enseignant-es contractuels. Notre analyse porte donc sur l'un des deux côtés du « guichet » du rectorat : celui des agent-es du recrutement, dans une académie où la part de l'emploi contractuel dans le second degré est proche de la moyenne nationale (resp. 7% et 8%), mais où le recours croissant à ces personnels a été très marqué sur les dernières années.

Nous avons réalisé 30 entretiens d'une durée comprise entre 45 et 190 minutes environ auprès des services du rectorat délégués aux personnels, des corps d'inspection, des syndicats enseignants et des chef-fes d'établissement de lycées généraux et technologiques en 2018-2019. Ces entretiens portaient sur les enjeux de la gestion des carrières enseignantes (système d'affectation national et local, concours, rôles respectifs des acteurs dans la régulation de la carrière : entrée, déroulement, avancement, évaluation ; carrières des enseignant-es contractuel·les). Ils ont fait l'objet d'une analyse qualitative thématique mobilisant le logiciel ©Nvivo. À l'issue de certains de ces entretiens, nous avons pu négocier une observation directe du service du recrutement des enseignant-es contractuel·les dans le second degré. Cette observation a eu lieu en début d'année scolaire, à un moment où se déroule à la fois le recrutement de contractuel·les sur des postes à l'année (non

---

2. TeachersCareers (convention de subvention n° 714641) a par ailleurs produit des études de cas sur les enseignants contractuels dans les académies de Créteil et de Dijon : leur comparaison fait l'objet d'autres travaux. De plus amples informations sur ce projet sont disponibles à l'adresse [www.teacherscareers.eu](http://www.teacherscareers.eu).

pourvus par l'affectation des **titulaires**) et le recrutement pour des remplacements (congé maladie, etc.) de courte durée. Six demi-journées dans le service ont permis d'ethnographier le travail d'une quinzaine de personnels administratifs de catégories A, B et C, affectés au recrutement et à la gestion financière des personnels enseignants non titulaires.

L'article exposera tout d'abord comment analyser la question « contractuelle » implique de prendre en compte plusieurs échelles : le cadre de gestion national de l'emploi contractuel dans l'enseignement du second degré, ses variations territoriales, académiques et intra-académiques, mais aussi les variations selon les matières enseignées et les filières. Ensuite, l'article décrira le rôle spécifique que jouent les bureaux dédiés au recrutement en rectorat et ce en quoi consiste le travail de recrutement à cette échelle. Il analysera enfin en quoi l'intervention des inspecteurs-trices, des gestionnaires et des chef-fes d'établissement dévoile différentes logiques de coopération et de lutte sur les priorités à donner pour couvrir le besoin d'enseignement.

## 1 | Des règles d'emploi calquées sur le « modèle statutaire », sous pression de besoins localisés

Alors qu'on associe communément le métier d'enseignant au statut de fonctionnaire, la présence de contrats de travail à durée déterminée ou indéterminée ne date pas d'aujourd'hui, notamment dans l'enseignement privé ou dans certaines disciplines du second degré dont l'offre d'enseignement ne couvre pas les besoins des établissements (Prost, 1968, 2014 ; Chapoulie, 1987). Cependant, l'emploi sous contrat connaît, depuis dix ans, une augmentation nette, le nombre des enseignant-es non titulaires augmentant plus fortement que celui des titulaires ces dernières années. Entre 2010-2011 et 2017-2018, alors que les effectifs d'enseignant-es titulaires du public n'ont en moyenne pas progressé, les effectifs de non-titulaires ont crû en moyenne de 2,7% par an (Prouteau, 2019). En France hexagonale, les académies de Versailles et de Créteil connaissent les plus hauts effectifs et les plus forts taux de progression (Cour des comptes, 2018). Les non-titulaires sont recruté-es sur un an ou moins, sur des contrats renouvelables jusqu'à six ans de service, et remplacent progressivement les maîtres-auxiliaires (dont le recrutement a cessé depuis 1997, mais dont le statut d'emploi perdure en parallèle) plus nombreux dans la période précédente (Valette et Bacon, 2003).

Les textes prescrivent une gestion réglementaire des enseignant-es non titulaires de plus en plus calquée sur celle des titulaires – un traitement des dossiers en commission consultative paritaire et une cogestion avec les syndicats des cas problématiques, l'application d'une grille indiciaire, l'évaluation par le chef d'établissement, le droit à la formation continue ou encore l'octroi d'indemnités quand l'enseignant-e exerce en éducation prioritaire.

Cependant, alors que le recrutement est administré de part en part pour les titulaires, l'engagement d'enseignant-es contractuel-les répond à des cadres de gestion académiques, à l'urgence des remplacements de courte durée, aussi bien qu'à des vacances de postes à l'année : la nécessité de couvrir les services au cas par cas laisse ainsi des marges de manœuvre importantes aux rectorats.

C'est seulement après la procédure annuelle des affectations de postes fonctionnaires en deux phases (inter- et intra-académique) qui constituent le « mouvement national à gestion déconcentrée », lorsque l'offre titulaire apparaît insuffisante pour couvrir les besoins dans les établissements, qu'on fait appel à des enseignant-es non titulaires. À l'application du principe d'égalité dans le cadre d'une gestion nationale comprenant l'usage d'un algorithme d'affectation et une régulation académique par commission paritaire, succède ainsi une gestion d'arbitrage plus fine pour recruter localement, parfois pour une courte durée. Il s'agit de répondre aux besoins de remplacement des établissements qui, souvent répétés, viennent nourrir le sentiment d'une « pénurie enseignante » structurelle dans certaines disciplines, sur certains territoires, pour certains EPLE.

Ainsi, à l'échelle nationale, la tendance à une augmentation de la part des personnels contractuels dans les affectations annuelles se précise avec des caractéristiques communes : on recrute des contractuel-les pour subvenir à des disciplines structurellement déficitaires en enseignant-es – qui regroupent celles qui sont moins demandées par les familles (cas de l'allemand), celles qui sont particulièrement valorisées dans le secteur d'emploi privé (cas de la physique-chimie, de la gestion-comptabilité), ou qui relèvent de spécialités professionnelles dont les places aux concours sont rares et plus difficiles à apparier aux besoins localisés (cas de certaines spécialités comme la soudure). Cette morphologie commune masque des variations académiques et socio-spatiales qui révèlent que la contractualisation se double d'une forme de territorialisation des politiques de l'emploi enseignant.

La gestion territorialisée en académie s'adosse à certaines pratiques des rectorats, en particulier la constitution de *viviers* d'enseignant-es contractuel-les, susceptibles d'être affecté-es dans l'urgence, sur des contrats parfois très courts, et dont l'installation, inscrite dans les pratiques quotidiennes des gestionnaires, se répète d'année en année. C'est en 2017 que la notion de « vivier » est institutionnalisée dans l'académie de Lyon, quand le rectorat décide de planifier les recrutements sur la base d'un repérage de besoins disciplinaires chroniques : « *Il y a trois et deux ans peut-être, on a eu du mal en techno toute l'année. Mais finalement, on y arrivait et puis, une fois que le vivier [était là], on n'a plus eu de difficultés mais... En fait, c'est l'anticipation du besoin qui pose un problème dans notre... C'est pas vraiment de dénicher les gens, parce qu'on y arrive toujours in fine. Mais c'est de le faire suffisamment en avance pour être mobilisable, pour que le besoin, enfin, la personne se mobilise au moment où on en a besoin* » (Entretien, cadre des ressources humaines, rectorat, 2018).

Outre une forme de gestion anticipée largement commune aux académies, les pratiques managériales des services rectoraux reposent également sur des outils de gestion construits

localement et sur des arrangements institutionnels de proximité, où l'enjeu principal consiste à provisionner les territoires infra-régionaux les moins attractifs. L'ethnographie du recrutement des personnels enseignants du rectorat de l'académie de Lyon montre ainsi l'importance accordée à la régulation territoriale de la diversité des besoins, visible à travers le cadre de gestion local instauré en 2017 par le recteur et visant, comme l'indiquent les cadres administratifs, à « *diriger les flux* » de candidat-es vers les zones régionales les plus déficitaires, et à « *distribuer, importer et déplacer* » les enseignant-es contractuel-les.

Cinquième en nombre d'élèves parmi les académies métropolitaines, l'académie de Lyon connaît la croissance démographique scolaire la plus forte dans le premier, puis le second degré public, et l'offre pédagogique, qui repose sur plus de 35 000 enseignant-es, peine à répondre à cette croissance. Trois particularités colorent ici les corps enseignants : la part des agrégé-es y est supérieure à la moyenne nationale, et tend encore à s'accroître ; les temps partiels sont proportionnellement plus nombreux qu'en moyenne nationale ; enfin, le fort nombre d'étudiants sur un large territoire universitaire et le taux élevé de réussite aux concours pourvoient l'académie de nombreux enseignants-stagiaires.

Dans l'académie de Lyon, 7 % des postes mesurés en « équivalent temps plein » (« ETP », par opposition aux postes effectifs) du second degré sont occupés par des enseignant-es contractuel-les en 2018 (Cuomo, 2019), ce qui situe l'académie un peu en-dessous de la moyenne nationale. Celle-ci connaît néanmoins sa plus forte évolution décennale de non-titulaires en CDD, puisque leurs effectifs ont doublé depuis 2012 – leur croissance depuis 2016, atteignant plus de 17 % contre seulement 8 % en moyenne nationale.

Cette pénurie *sous contrôle* continue de marquer davantage la voie professionnelle qui représente plus de 30 % de l'ensemble des contractuel-les (ETP), alors que 17 % des titulaires y sont affecté-es, mais la croissance est forte dans l'enseignement général et technologique. Ceci rejoint une dynamique plus globale concernant la part historiquement importante de l'emploi contractuel dans la voie professionnelle, mais aussi l'écart de moins en moins marqué, depuis une vingtaine d'années, entre enseignement professionnel et enseignement général et technologique (Valette et Bacon, *art. cit.* ; Delhomme, *art. cit.*).

Les différences entre types d'établissement et entre disciplines croisent des disparités spatiales qui rejoignent des observations remarquées à l'échelle nationale et pour les trois versants de la fonction publique : les contractuel-les sont plus présent-es, outre en Île-de-France, dans les régions rurales et montagneuses<sup>3</sup>. Dans l'académie de Lyon, pour les enseignant-es, l'agglomération lyonnaise s'avère suffisamment convoitée pour stabiliser les équipes des établissements d'éducation prioritaire, en particulier autour de Vénissieux et Vaulx-en-Velin<sup>4</sup>. Peu desservi par les voies de transport et avec un marché immobilier

3. Ba Amadou Yaya et Pons Yannig, *art.cit.* 2019.

4. Mais ce segment de l'offre scolaire recoupe la hiérarchie du prestige statutaire enseignant : en 2017, 14,4 % des enseignant-es contractuel-les du second degré de l'académie sont affecté-es en éducation priori-



excessivement coûteux (en raison de la proximité de la frontière suisse) pour des salaires modestes (ceux d'enseignant-es souvent plus jeunes dans la carrière), le Nord-Est de l'Ain et en particulier le Pays de Gex illustrent un cas aigu de pénurie enseignante. Les autorités académiques mobilisent d'abord les outils classiques de gestion des flux, avant de procéder à une régulation « de proximité ».

## 21 Un travail resserré autour du « bureau des contractuels »

L'allocation territoriale des personnels étant abordée comme un enjeu de l'action publique éducative, la contractualisation est désormais conçue dans la plupart des académies comme une pratique de gestion à part entière, et le recrutement et la gestion des contractuel·les sont pris en charge par un service propre. Il s'agit même parfois du service qui concentre le plus grand nombre de personnels : c'est le cas dans l'académie étudiée, où l'on compte une quinzaine d'agent-es gestionnaires affecté-es au « bureau des contractuels ».

Dans l'économie globale de la « division des personnels enseignants » (DPE), la place du « bureau des contractuels » se rapproche de celle du guichet par le rôle qu'y jouent la négociation et les interactions de marché vers l'extérieur. Cependant, le bureau est tributaire de la gestion en amont des enseignant-es titulaires et intervient en bout de chaîne dans les affectations. Le service est aussi relégué symboliquement : décalqué sur la hiérarchie statutaire de l'emploi enseignant, son positionnement est secondaire jusque dans l'agencement spatial interne, puisque les bureaux se trouvent dans un couloir séparé, à distance des bureaux de la direction des personnels enseignants, regroupés dans une même aile. Au sein même du bureau des contractuels, on distingue par ailleurs le bureau de « la paie », dont le climat est décrit par ses gestionnaires comme « *plus relâché* » que celui du bureau du recrutement, dont l'ambiance est « *plus sérieuse et plus calme* ». Selon Sébastien T., un agent gestionnaire financier du bureau du recrutement, les relations informelles qui caractérisent le service de la paie contribuent à une réputation stigmatisante au sein des services (« *on ne ferait rien ici* »), mais s'expliquent aussi par le fait « *qu'ici, les inspecteurs ne viennent pas* », et que rares sont les contacts avec les établissements et les enseignant-es.

Ces distinctions signalent des hiérarchies de prestige entre les deux sous-services et traduisent également des hiérarchies statutaires. Les gestionnaires du bureau du recrutement, quatre femmes et deux hommes, sont fonctionnaires et relativement plus diplômés (catégories B et C), adjoints et secrétaires administratifs de l'Éducation nationale, ayant pour certain-es fait une partie de leur carrière en établissement ou dans un

---

taire, contre 12,7 % des enseignant-es certifié-es et 5 % des agrégé-es.

autre ministère, et pour l'un d'entre eux dans le secteur privé. Les dix gestionnaires de la paie, deux hommes, huit femmes, travaillent eux-mêmes ou ont travaillé, pour une bonne partie d'entre eux et elles, en tant que contractuel·les. Certain·es ont des parcours professionnels heurtés, ils et elles sont aussi plus jeunes. Dès lors, le passage du service de la paie à celui du recrutement est vécu comme une promotion, le travail y est décrit comme « *plus intéressant* », et se montrer à la hauteur de la tâche constitue une « *pression positive* » source de valorisation. À l'inverse, le passage du recrutement à la paie, plus rare, est assimilé à un déclassement. Gilles H., agent gestionnaire en charge du recrutement depuis 8 ans, a obtenu il y a quelques années un détachement temporaire dans un autre ministère. À son retour au rectorat, il est d'abord réaffecté au service de la paie et se considère comme « chanceux » d'avoir retrouvé son poste au recrutement après quelques mois.

« *Activités administratives constituantes* » (Bezès et Join-Lambert, 2010), ayant vocation à organiser et structurer l'administration, les services du recrutement ne relèvent à proprement parler ni du *back office* ni du guichet, puisque les interactions avec les publics ne sont pas au cœur de l'activité, mais se situent quelque part entre les deux. Les appels des candidat·es au rectorat, relatifs à la recherche d'un contrat, pour savoir où en est leur candidature ou faire avancer leur dossier, conduisent à des interactions qui construisent une relation avec le ou la gestionnaire en charge du recrutement dans la matière ; et le bureau des contractuels constitue bien le lieu physique où les contractuels peuvent venir chercher du travail, par téléphone ou en se rendant sur place.

Certain·es gestionnaires essaient ainsi de se distancier du schéma du guichet en soulignant les ajustements vus par eux comme nécessaires et préalables au recrutement sous contrat dans l'Éducation nationale et en cherchant à avoir la mainmise sur le cadrage de l'interaction de recrutement. Xavier U., agent gestionnaire en charge du recrutement d'enseignant·es contractuel·les dans des matières technologiques, a été salarié « dans le privé », a « fait tous les postes de RH » avant de passer un concours administratif et d'arriver au rectorat. Face à un candidat perçu comme un peu pressé, il rappelle ainsi l'éthos du service public, tout en empruntant au registre GRH pour assimiler le recrutement à un processus marchand :

« Appel entrant. *Un candidat veut savoir où en est sa candidature. Le gestionnaire, Xavier U., répond : « Votre cv n'a pas été retenu » « Votre candidature a été transmise à un inspecteur », « Votre candidature n'a pas été considérée prioritaire, mais c'est envoyé ». « Il n'y a pas de poste en région lyonnaise », avant de conclure : « Est-ce que dans le privé, vous faites ça (quand on n'a pas retenu votre candidature) ? » En raccrochant le combiné, il commente : « Certaines personnes pensent qu'elles ont droit à un poste [pause] comme on a droit à des allocations. » (Observation, rectorat, 2019)*

Les caractéristiques « individuelles » et la gestion des « cas particuliers » demeurent centrales dans le processus de recrutement. Cela donne ainsi à voir une marge de manœuvre administrative éventuellement discrétionnaire (Weill, 2015), au sein d'un

service dont les caractéristiques sont pourtant celles d'une administration centrale – *a priori* éloignée des formes de négociation qui ont été observées dans les relations aux usager-es dans les services de « première ligne » (ou « *street policy levels* ») de l'administration (Lipsky, 1980)

### 3 | Gérer des services enseignants par leurs temporalités : urgences et discontinuités

Au bureau du recrutement, les demandes de remplacement s'échelonnent et croissent au long de l'année scolaire, mais la période qui se déploie entre juin et la rentrée de septembre concentre la majorité des recrutements. Il faut alors pourvoir aux vacances de poste à l'année une fois la phase intra-académique des affectations titulaires et enseignants-stagiaires terminée. C'est cette période de rentrée scolaire que nous avons observée, où coïncident la recherche de vacataires pour les deux registres de suppléance à l'année et de remplacement de courte durée, qui révèlent des problématiques propres.

À la rentrée 2019 dans l'académie de Lyon, 250 postes (ETP) sont vacants ou en demande de remplacement ponctuel (ces demandes apparaissant de manière continue), toutes matières confondues ; ils étaient 840 à la mi-juillet. La mesure en « équivalent temps plein » correspond à un besoin de personnels beaucoup plus conséquent selon les configurations des matières et des postes réels. Cette diminution est le produit d'un « travail d'anticipation » du service de recrutement sur les besoins annuels. Le recrutement et l'affectation du plus grand nombre de contractuel-les, dès la fin de l'année scolaire, sur des postes de la rentrée à venir ont en effet été introduits ces dernières années, en réponse au besoin croissant. Ces mesures sont vues positivement comme la marque d'un travail réussi de constitution de vivier et d'une fidélisation des agent-es contractuel-les. À la fin du mois de septembre, lors d'une période de rentrée qui est aussi l'occasion de découvrir de « nouveaux besoins » de recrutement longs (pour cause de congés-maladie ou de congés-maternité par exemple), 98 postes (ETP) doivent encore être pourvus. Ceux-ci sont répartis sur 106 établissements, ce qui s'explique par une plus grande part relative de temps partiels, plus difficiles à pourvoir, mais aussi souvent alloués aux non-titulaires (enseignants-stagiaires et vacataires). Les gestionnaires, affectés à la gestion de groupes de matières, ne sont pas égaux face à la « pression » sur les disciplines : l'économie-gestion, l'anglais, l'allemand et la physique-chimie affichent les besoins les plus importants. En revanche, les postes en mathématiques ont été bien pourvus cette année-là par l'arrivée de titulaires dans l'académie. Aux nombreux candidat-es en mathématiques, discipline déficitaire l'année précédente, qui appellent le rectorat ou s'y déplacent pour s'enquérir de l'état de leur candidature, parfois en s'étonnant de ne pas avoir été sollicité-es à la rentrée, Brigitte C., gestionnaire en charge de plusieurs matières scientifiques, annonce n'avoir « rien à proposer » et « ne pas même avoir de poste pour les contractuel-les qui ont de l'ancienneté ». Brigitte C. évoque par ailleurs la « pression » à laquelle elle fait face par rapport à

ses collègues. Plusieurs des matières dont elle s'occupe nécessitent encore de nombreux recrutements en ce début d'année et sont considérées structurellement en « tension » dans l'académie, comme le révèlent les chiffres et les courbes que la direction du service diffuse chaque jour. Ce « suivi des courbes » (quelles matières, quels établissements, combien de postes non pourvus) est quotidien ; il fait partie de l'ordinaire du travail, mais constitue aussi un outil de « performance » (en comparant la situation à celle des années précédentes) et de prévision (identifier les matières et les établissements les plus « déficitaires », pour justifier la mise en œuvre des mesures spécifiques, anticiper sur les problèmes « localisés » au sein des établissements).

La dynamique de précarisation des statuts d'emploi doit être comprise au sein d'un système d'allocation qui accorde une grande place à l'ancienneté et à l'évaluation par les chef-fes d'établissement. La durée des contrats et les atouts qu'ils présentent varient selon le profil des candidat-es et plusieurs paramètres. Les enseignant-es contractuel-les sont appelé-es et recruté-es par ordre d'ancienneté et type de contrat (CDI puis CDD), d'abord sur des contrats de septembre à septembre pour des postes à l'année.

L'incertitude sur le maintien dans l'emploi d'une année sur l'autre dépend alors des variations annuelles, par matière, du nombre de postes ouverts, du nombre de titulaires affectés dans l'académie et de leurs vœux de localisation, les contractuel-les étant ainsi rares à pouvoir se maintenir sur poste. L'incertitude et l'éloignement de la norme d'emploi titulaire vont croissants à mesure qu'avance l'année scolaire : l'entrée dans les postes qui restent non pourvus fin septembre est moins avantageuse car ces postes ne sont plus annualisés – ils terminent en juin, voire constituent une suite de contrats lorsqu'ils sont proposés aux enseignant-es contractuel-les qui n'ont pas encore d'expérience. La plupart des néo-contractuel-les se trouvent dans une situation plus précaire car ils se voient proposer un premier contrat court (jusqu'aux vacances scolaires suivantes ou jusqu'en décembre) qui a valeur informelle d'essai et ils vont donc enchaîner plusieurs contrats jusqu'en juin. Observés à partir des pratiques gestionnaires, les recrutements obéissent donc à des logiques liées aux durées et aux temporalités des contrats : jusqu'à la fin du mois de septembre, les gestionnaires n'hésitent pas à faire des congés payés (y compris deux d'été) un argument pour « vendre » le contrat et le poste. Mais au fur et à mesure que l'année avance, la plupart des contrats sont de courte durée et d'autant plus difficiles à pourvoir qu'ils sont rarement notifiés à l'avance par les établissements (qui font remonter informatiquement les besoins liés aux congés maladie, parentaux, etc. des enseignant-es). Sur la base des informations légales dont ils disposent, les gestionnaires n'hésitent alors pas à annoncer aux candidat-es une probabilité de renouvellement à l'issue d'un premier contrat court, afin d'attirer et de fidéliser les remplaçant-es.

Selon cette même logique, dans les matières sous tension, les suppléances de courte durée (de quelques semaines à plusieurs mois) ont plus de chance d'être allouées à des enseignant-es non titulaires, plutôt qu'à des « titulaires sur zone de remplacement » (TZR), dont c'est pourtant la mission. Ainsi, la dualisation de l'emploi se traduit souvent

par des différences de trajectoire biographique entre les enseignant-es titulaires de leur poste et leurs homologues sous contrat (Bertron *et al.*, à paraître). Les premiers sont plus diplômé-es, plus souvent issu-es de formations disciplinaires en lien direct avec la matière, et ils ont des parcours dans l'emploi plus stables lors d'un passage du concours après une première carrière. En outre, au sein d'un même statut précaire d'emploi, les différenciations internes entre contrats se révèlent également importantes. Les suppléances courtes sont en général moins recherchées par les contractuel-les qui ont de l'expérience car elles permettent de cumuler moins d'ancienneté, moins rapidement.

Pour celles et ceux qui visent une stabilisation dans le métier et une titularisation en CDI, légalement accordée après six ans d'ancienneté à temps plein depuis la loi Sauvadet du 12 mars 2012, les contrats à l'année et les temps plein sont de loin les plus intéressants, d'autant plus qu'une période de plus de six mois entre deux contrats annule l'ancienneté accumulée. Du fait de ces règles nationales de gestion, mais aussi de la demande fluctuante selon les disciplines, les enseignant-es contractuel-les ont peu de marge de manœuvre dans l'obtention des contrats ou leur reconduction, hormis celle parfois de refuser des contrats courts : leur reviennent davantage les postes moins demandés, réputés plus difficiles et qui sont moins considérés.

Inversement, l'organisation du travail gestionnaire, séquencée par statuts et types de postes, n'est pas sans effet sur les trajectoires dans l'emploi des enseignant-es contractuel-les. Quand les contrats sont annualisés, l'accès à terme au statut de CDI est facilité car les contrats s'enchaînent sans discontinuer ; au contraire, certain-es contractuel-les conservent un « profil de remplaçant-e »<sup>5</sup>, dû à leur disponibilité dans l'emploi et à la nature du besoin dans la matière enseignée (des temps partiels, des remplacements plus que des vacances de postes, des disciplines à petite quotité horaire).

Quant à l'outillage des gestionnaires, il apparaît relativement limité et l'ordinaire du travail consiste à « jouer sur plusieurs tableaux » : l'application de gestion nationale Emplois, Postes, Personnels (EPP), l'application de candidature locale, les listes imprimées d'ancien-nes agent-es, les CV validés par les inspecteurs, le calcul des distances sur les services de cartographie et d'itinéraire en ligne, les sites web des établissements qui renseignent sur les filières et les options proposées. L'usage de l'e-mail est récurrent, mais les offres de postes sont proposées par contact téléphonique. Si les gestionnaires travaillent à partir du dialogue de gestion annuel académique et national qui décide du nombre de postes à la rentrée et de leur répartition, ils insistent également sur l'enjeu de la recherche concrète d'une main-d'oeuvre enseignante, fidélisée, directement mobilisable, et répondant donc à l'enjeu de la constitution de « viviers » à l'échelle académique (*cf.* partie 1).

---

5. Citation, entretien avec une enseignante contractuelle en mathématique, 2018.

Les intermédiaires extérieurs, des marchés locaux de l'emploi, aussi divers que Pôle emploi, l'APEC (pour les matières scientifiques et techniques)<sup>6</sup>, les universités et les instituts, comme l'institut Goethe (pour l'enseignement de l'allemand), ou encore la plateforme généraliste *Leboncoin*, sont mentionnés comme des relais et des contacts, mais décrits comme fournissant dans l'ensemble peu de candidatures. Si l'observation et les entretiens montrent que les directions d'établissement sont également des relais importants, notamment dans les espaces plus excentrés de l'académie, la part des candidatures qu'elles apportent est difficile à mesurer.

En revanche, la candidature en ligne sur une plateforme dédiée de l'académie est devenue l'outil principal pour candidater, même si cette étape n'est pas nécessaire pour que sa candidature soit examinée par un·e inspecteur·trice de la discipline. La plupart des gestionnaires y renvoient les candidat·es qui y déposent CV, lettre de motivation, diplômes, voire relevés de notes universitaires, et peuvent présélectionner une à quatre matières parmi les 250 proposées dans lesquelles ils souhaitent se présenter.

## 4 | Recruter : les logiques disciplinaires et pédagogiques des inspecteur·trices

Le processus gestionnaire du recrutement dit peu de choses de l'intervention d'autres acteurs centraux, celle des chef·fes d'établissement et des inspecteur·trices (inspection d'académie – inspection pédagogique régionale IA-IPR). Démarcher, évaluer, sélectionner, affecter : ces différentes étapes impliquent pourtant d'autres logiques d'appariement qui ne coïncident pas toujours, et notamment des coopérations et des concurrences entre « *ligne hiérarchique administrative* » (celle du rectorat) et « *ligne hiérarchique pédagogique* » (celle des IA-IPR) (Buisson-Fenet, 2015). Le recrutement fait en effet intervenir des contraintes budgétaires et territoriales, mais aussi des paramètres disciplinaires (privilegier ou non le niveau de qualification dans la matière enseignée) et professionnels (s'attacher à la compétence didactique, à l'expertise pédagogique). Comment ces logiques s'entrecroisent-elles, à quelle division du travail et à quels compromis entre inspecteurs et gestionnaires aboutissent-elles ?

L'étape cruciale de la validation d'une candidature par l'inspecteur·trice académique en charge du « dossier contractuel » dans sa matière intervient soit à intervalles réguliers, soit au moment d'une demande expresse de la part des gestionnaires. Ce qui compte dans la validation, c'est d'abord le niveau de diplôme, voire l'attestation d'une qualification ou d'un cursus complet dans la matière, l'expérience professionnelle, le niveau d'enseignement à privilegier (collège, lycée, niveaux de classes afférents), en somme une compétence garante d'une cohérence disciplinaire, en dehors de circonstances d'enseignement don-

6. L'Association pour l'emploi des cadres (APEC).



nées : c'est pourquoi il est parfois nécessaire de recevoir le ou la candidat-e en entretien pour arbitrer plus précisément sur sa validation.

À un niveau plus resserré, on observe une forte variation des pratiques selon les inspecteurs. Outre les avis rendus en marge des dossiers – de « très favorable » à « défavorable » – qui signalent des priorités d'affectation auprès des gestionnaires, certaines annotations constituent des formes d'évaluation plus fine : inscription des nouveaux recrutés à des formations qui leur sont dédiées (gestion de classe, réforme curriculaire, didactique disciplinaire), dont les places et la fréquence sont limitées ; niveaux d'enseignement à privilégier pour des candidat-es considéré-es plus fragiles (« collègue sauf troisième », « lycée sauf terminale »).

Le recrutement fait ainsi intervenir trois types de logiques inspectorales : un « sens pratique » de l'organisation des services, une logique pédagogique et une logique de hiérarchie disciplinaire, dont dépendent ensuite les marges de manœuvre des gestionnaires. La première tient au fait que les inspecteurs sont souvent tributaires des choix des candidat-es de postuler plutôt dans telle ou telle matière. Face à la variabilité des critères dans chaque discipline, le degré d'information dont disposent les candidat-es sur le type de compétences et de diplômes attendus est souvent faible. Or, une invalidation dans une matière peut produire des réticences à valider dans une autre, comme l'exprime un agent gestionnaire du bureau du recrutement : « *Et ils (les inspecteurs) avaient un réflexe de... Je pense que quand ils sont validés ou invalidés il y a... Ça c'est plus humain qu'autre chose, c'est-à-dire qu'il y a des gens qui postulent un peu n'importe... Enfin, qui font des choix un peu aléatoires et s'il y a un avis négatif, même dans une discipline qui n'a rien à voir, je pense qu'humainement (pour les inspecteurs) c'est difficile d'admettre un avis positif derrière.* » (Entretien, agent gestionnaire, bureau du recrutement, rectorat de l'académie de Lyon, 2019)

Ensuite, la logique pédagogique intervient notamment lors des entretiens avec les candidat-es, mais aussi dès la lecture des CV. Dans le premier cas, c'est l'aisance à s'exprimer à l'oral, à « *prendre la parole* » (entretien avec une inspectrice IA-IPR), qui est d'abord évaluée, mais aussi l'anticipation sur le déroulement d'un cours, sur le niveau attendu des élèves en fonction de la classe. Dans le second, les expériences liées à l'animation, à la formation d'adultes ou les expériences professionnelles et personnelles liées à la prise en charge d'enfants sont valorisées, et peuvent donner lieu à des avis plus favorables que des profils plus diplômés, mais en sortie d'études.

Enfin, la troisième logique inspectorale est liée à la discipline enseignée. Dans les matières générales dites « littéraires », les inspecteurs sélectionnent les candidatures sur des critères comme le parcours universitaire, la matière, le niveau de diplôme, qui laissent peu de marge d'intervention aux gestionnaires. Si le niveau Licence est requis, il n'est parfois pas suffisant : les exigences et la sélection peuvent être plus fortes dans certaines disciplines, par exemple dans les matières générales les moins « en tension », où les candidatures sont très nombreuses et le délai d'examen assez long – comme l'histoire-géographie et le français – et pour lesquelles les gestionnaires peuvent aussi dissuader des candidat-es

et les renvoyer vers d'autres matières où ils auront plus de chances. Dans ces matières, avoir un diplôme de Master dans la discipline enseignée est ainsi souvent attendu des inspecteur-trices qui vont privilégier ces candidatures. Au contraire, dans les matières très déficitaires, l'absence de qualification dans la matière, professionnelle et technologique, mais aussi dans certains cas, générale, peut être compensée par des parcours universitaires vus comme étant d'excellence (une école de commerce, une école d'ingénieur), voire dans certains cas par une expérience et une maîtrise professionnelle (avoir travaillé longtemps en Allemagne pour enseigner l'allemand). Dans ce cas, l'intervention des gestionnaires est souvent cruciale, montrant que les inspecteurs n'ont pas le monopole de l'évaluation d'une compétence disciplinaire et pédagogique et plus largement d'une qualification. **Dans les matières professionnelles et technologiques où la spécialisation des formations est moins requise des candidat-es – les gestionnaires donnant aussi leur avis au regard de critères complémentaires comme l'expérience professionnelle.**  C'est aussi le cas dans les matières générales où les profils des candidat-es peuvent être  variés (pas seulement issus de cursus disciplinaires), comme en mathématiques et en physique-chimie, où nous avons pu observer de nombreuses co-constructions des appariements poste/candidat-e entre gestionnaires et inspecteurs.

Au contraire, dans certains cas mettant en jeu les « filières d'excellence » que constituent, par exemple, les classes préparatoires, les inspecteurs peuvent être le relais de « priorités » qui bousculent la routine gestionnaire et semblent former des circuits parallèles plus courts de recrutement. Il en va ainsi d'un besoin de remplacement en mathématiques dans une des classes préparatoires les plus prestigieuses de la métropole académique :

Un inspecteur arrive vers le bureau de Brigitte C. Il reste debout, à distance du bureau, semble gêné. « *J'ai un poste... qui n'est pas classique* ». *Il s'agit d'une absence d'un prof en prépa en maths au [lycée X].* » Brigitte C. est au courant. L'inspecteur est visiblement gêné d'interférer : « *C'est un poste en prépa, donc ça remonte, et ça me revient. (...) il y a un enseignant pour remplacer sur le coup, un enseignant à la retraite (...), donc il est trop âgé. Il faut faire une dérogation.* » Brigitte C. renvoie l'inspecteur auprès de la cheffe de service (Observation, rectorat, septembre 2019).

## 51 Recruter : le « mot à dire » des gestionnaires

Plus que le profilage en amont sur lequel ils disent avoir peu de prises et l'évaluation d'un niveau de qualification, les gestionnaires insistent sur le travail d'appariement entre un poste (distance géographique domicile-établissement, quotité horaire, emploi du temps, durée et date de début du contrat, spécificité de la matière ou des niveaux enseignés) et un-e candidat-e (qualification, avis émis par l'inspecteur de la discipline, mais aussi disponibilité, situation familiale, etc.). Dans cette logique, le ou la « bon-ne candidat-e » sera



celui ou celle qui sera « ajusté-e » aux besoins du poste, en tenant compte de différents paramètres, et notamment en fonction de paramètres de gestion.

Plus généralement, les gestionnaires ont une prise lorsqu'il s'agit des « matières en tension » où le besoin de couvrir le service est important, ce qui dépend du prestige de la discipline concernée qu'indique sa quotité, de sa place dans l'organisation des emplois du temps et de la pression parentale et locale qu'elle peut occasionner. Dans les matières professionnelles qui comptabilisent peu d'heures, et dans les « petites matières » des cursus généraux (musique, arts plastiques, langues vivantes rares, etc.), il s'agit de composer des postes sur plusieurs établissements, souvent dans la marge des emplois du temps.

Le bureau des contractuels intervient ainsi non seulement dans le recrutement, mais aussi dans la mise en forme de l'emploi, par combinaison d'heures, de postes, de lieux de travail – ce qui peut augmenter l'attractivité des postes, quand les conditions de travail proposées ou le prestige des disciplines et/ou des environnements de travail sont peu favorables. La question de la distance géographique domicile-établissement et celle la « faisabilité » d'un contrat entre deux établissements sont traitées par les gestionnaires qui font valoir leur expérience passée en la matière : ils ou elles « savent » quels établissements vont ou peuvent travailler ensemble pour faire des emplois du temps compatibles pour un-e même enseignant-e, quels établissements se situent à une distance « raisonnable » pour être « cumulables » par un même agent-e. La notion d'une limite de « 50 km » entre un domicile et un établissement proposé est ainsi réinterprétée par les gestionnaires au gré de leur connaissance des expériences passées des contractuel-les sur des territoires et une estimation des distances réelles et des conditions dans lesquelles s'effectuera une prise de poste. Les remplacements dans les lycées avec des publics favorisés resserrent quant à eux les liens avec les établissements concernés. Lorsque les vacances de poste y sont nombreuses, les contacts avec le secrétariat des établissements sont personnalisés du fait de la mobilisation plus intense des chefs d'établissement et des associations de parents d'élèves auprès du rectorat et des médias locaux.

Les interactions téléphoniques sont cruciales dans la mise en forme de l'emploi. Elles soulignent combien ces postes ne sont alors pas entièrement réductibles à des caractéristiques externes (matière, établissement, durée du contrat, etc.), mais que leurs qualités (distance domicile-travail, nombre d'heures et niveaux des classes, rapportés à l'expérience du ou de la candidat-e, etc.) sont construites dans cette interaction, entre un-e agent-e spécifique de l'administration et un-e candidat-e. L'échange téléphonique par lequel passe la majorité des propositions de contrat permet cette co-production et cet ajustement et reste, plus que l'e-mail ou le rendez-vous physique, institué en activité spécifique du travail administratif de recrutement (Weller, 1997).

Plus généralement, si les échanges téléphoniques répondent à des règles qui visent à faciliter et à routiniser les interactions de recrutement, ils sont incarnés de manière contrastée selon les gestionnaires. Certain-es endossent la posture de « chasseur de tête »

en valorisant l'opportunité que constitue un poste vacant (extrait n° 1), tandis que d'autres se positionnent davantage dans une forme d'accompagnement dans l'emploi (extrait n°2).

*Extrait n°1 : Xavier U. souligne l'importance de « mettre les formes » et lors de ses contacts téléphoniques, il développe son propos, répète les conditions du poste en faisant légèrement varier le ton, calcule « en direct » les échelons et le niveau de salaire. Il vante les avantages de tel ou tel poste en cherchant un appariement personnalisé et valorisant pour le candidat-e : « c'est bien pour vous », « c'est un poste intéressant », « il (le poste) vous attend ». (Observation, rectorat, 2019)*

Xavier U. présente ses propres pratiques en les inscrivant dans son parcours « atypique » : plus diplômé que les autres gestionnaires, formé en école de commerce, il a ensuite été salarié vingt ans en entreprise, où il dit avoir « fait tous les postes de RH » avant de passer un concours administratif. Il valorise fortement les pratiques de ciblage et se montre vigilant en priorité à l'égard du poste, en sortant les candidatures de la plateforme de recrutement, en donnant son numéro de téléphone et son e-mail pour relayer des CV aux inspecteurs depuis son poste de travail. Comparant les conditions d'emploi et de recrutement à celles du secteur privé, il associe les difficultés de recrutement sur les matières à dominante technologique à l'état du marché du travail. Toutefois, ses pratiques de recrutement entrent en contradiction dans l'ordinaire de son travail avec son impuissance à « aller jusqu'au bout » : il exprime à plusieurs reprises à voix haute le sentiment de proposer des postes au rabais (« Si on compare avec le privé, c'est assez exceptionnel qu'on arrive à recruter autant, si peu cher... Si mobilisable (rires), et à un niveau... (...) Enfin, moi, ma réaction, en arrivant du privé-privé, c'est plutôt celle-là. »). Ses pratiques s'accompagnent ainsi d'un certain éthos du service public, où ce sont les conditions d'emploi du public qui devraient s'aligner sur les niveaux de salaire attractifs du secteur privé.

*Extrait n° 2 Claire D., gestionnaire de l'anglais et des matières artistiques, consulte l'application de recrutement où les candidatures sont recensées. Elle compose un numéro de téléphone : « C'est Claire D., le service des remplacements du rectorat. Vous avez déposé une candidature en arts appliqués, est-ce que vous êtes toujours disponible ? Je vois que vous habitez dans le nord du Rhône, j'ai des postes sur Lyon et autour. » Claire D. ajoute qu'en lycée professionnel, elle peut « proposer trois postes jusqu'au 31 août », mais elle n'a « pas les spécificités ». Elle cherche sur un moteur de recherche les sites des établissements et lit à voix haute les options pour décrire le poste. Elle propose de coupler deux services partiels dans deux établissements car « l'emploi du temps (...) fonctionne ». La personne ne semble pas intéressée. Claire D. n'insiste pas et commente ensuite : « C'est loin, et sur deux établissements, c'est compliqué, et c'est une personne qui vient d'arriver dans la région, elle ne connaît pas bien la zone ». (Observation, rectorat, 2019)*

Claire D. a un profil différent de celui de Xavier U. Après un concours de secrétaire administrative dans l'Éducation nationale, elle a d'abord travaillé en établissement.

Contrairement à Xavier U., Claire D. ne cherche pas à faire durer les échanges téléphoniques et se montre réticente à proposer les postes aux conditions d'emploi peu favorables. Elle privilégie les candidat·es vis-a-vis desquel·les elle manifeste de l'empathie, en évoquant par exemple avec l'enquêtrice l'auto-censure de certain·es (d'une enseignante hésitante, elle dit, par exemple, qu'« *il faut qu'elle se relance* »).

## 6 | « Le dernier mot » des chefs d'établissement ?

Les directions d'établissement interviennent en amont et en aval du recrutement. En amont, ils déposent un besoin d'enseignement (un remplacement, une vacance de poste) sur l'application « Emplois, Postes, Personnels » (EPP) qui permet de gérer les besoins de remplacements au niveau national et académique, et la communication avec les établissements. Les directions d'établissement indiquent un nombre d'heures, une discipline, ainsi qu'un niveau d'enseignement à privilégier. Ils font aussi appel aux équipes enseignantes, aux assistant·es d'éducation (AED) qui « *peuvent amener des gens* », et ils déclarent « *s'appuyer sur leur réseau* ». L'ancrage dans l'académie et les relations professionnelles favorisent en effet l'interconnaissance et les recommandations : « *Certains [chefs d'établissement] me disent : j'en ai eu un ici qui est passé chez moi, qui était nickel, voilà si t'as l'occasion, tu peux le prendre sans problème.* » (entretien avec un chef d'établissement, académie de Lyon, novembre 2018)

La qualité des relations avec les inspecteurs est également en jeu et les chefs d'établissement n'hésitent pas à les solliciter. Lorsque les absences sont prolongées, ils déposent auprès de Pôle emploi une fiche de poste. En tant qu'employeurs de contrats aidés et d'accompagnant·es d'élèves en situation de handicap (AESH), ils disposent en effet d'un compte et nouent des relations avec les agences locales : « *on leur dit "Ah non, cette fois-ci, on vous appelle parce qu'on cherche un prof". [...] Mais on est connu. Ce n'est pas comme si on débarquait. C'est vrai que ça aide.* » (entretien proviseure adjointe, février 2019) désigné·e. Ils détaillent les services et les spécificités des matières enseignées (notamment dans les disciplines professionnelles où les sous-spécialisations ne sont pas toujours explicitées), avant la signature du contrat, parfois même en amont d'une candidature formelle sur l'application académique, lorsqu'ils ont eux-mêmes « trouvé » le ou la candidat·e, ce qui laisse une marge de manœuvre aux chef·fes d'établissement dans le recrutement. Dans le premier cas, il n'est pas rare que les enseignant·es prennent un poste moins d'une semaine après avoir été contacté·es pour la première fois. Les gestionnaires présentent l'action des chef·fes d'établissement comme relevant d'une « validation », voire une formalité dans la plupart des cas, et minorent ainsi sa dimension décisionnelle, alors qu'elle peut être décisive. Pour les néo-contractuel·les, l'étape est d'ailleurs souvent perçue comme un quasi-entretien d'embauche. Les refus explicites par les chefs d'établissement existent, mais ils sont renvoyés dans le modèle de gestion

à une dimension interindividuelle et une gestion de cas particuliers. Ainsi, Claire D. rapporte un recrutement qui s'est soldé par un refus d'un chef d'établissement qui « *préférerait n'avoir personne plutôt que cette personne* ». Or la situation s'est arrangée car « *la personne a rappelé le lundi pour dire qu'elle avait réfléchi pendant le week end et qu'elle ne voulait pas le poste* ».

Les chef-fes d'établissement oscillent ainsi entre plusieurs arguments pour rendre compte de leur marge de manœuvre : certain-es soulignent avoir « *les mains libres sur le recrutement* » mais avoir « *tellement peu de candidatures dans la réalité* », qu'ils acceptent, parfois avec réticence, le ou la candidat-e proposé-e au risque de n'avoir aucun remplacement. Certain-es cherchent à singulariser leur demande et leur établissement pour se réserver une affectation : avant même la fin de l'année, « *faire des propositions* » sur des contractuel-les qu'ils connaissent « *si elle n'est pas prise ailleurs, je veux bien que cette personne puisse être nommée chez moi* », tout en soulignant que « *c'est eux qui décident* ». Dans la majorité des cas, ils intègrent dans leur équipe les contractuel-les que le « *rectorat avait* », selon eux, « *à placer* » et soulignent l'importance de l'échelon de gestion académique : « *Alors après, moi j'ai pas grand-chose à dire là-dessus, malheureusement, parce qu'une fois qu'on m'a mis quelqu'un, bah voilà, on m'a satisfait d'un point de vue besoin d'enseignant, donc je n'ai pas trop à intervenir là-dessus* », « *vous recevez un arrêté d'affectation sur la boîte mail.* » (entretien, chef d'établissement, **académie de Lyon, 2018**)

Aussi la perception de l'autonomie de recrutement semble-t-elle dépendre du positionnement de l'établissement par rapport au « besoin » de contractuel-les : plus celui-ci est fréquemment élevé et pressant, plus l'établissement va être incité par les services académiques à recourir à ses réseaux et à « faire remonter » des candidatures locales. **Toutefois, c'est dans ce même type d'établissement (souvent situé dans notre échantillon à la périphérie de Lyon ou dans les départements à dominante rurale) qu'on trouve les directions les plus réticentes à jouer sur cette marge de manœuvre : le risque est en effet réel de fidéliser de trop nombreux contractuels, au point de rompre la composition des équipes enseignantes.**

Dans les établissements qui regroupent peu de contractuel-les – les plus attractifs pour les titulaires, en particulier en centre-ville –, les directions cherchent à influencer sur le placement ou le maintien en poste de certains agent-es, tout en soulignant leur manque d'autonomie et en exprimant leur désir d'intervenir davantage dans la gestion des ressources humaines. Il reste que quel que soit l'établissement considéré, les directions se positionnent en faveur d'une négociation *dans les règles* de leur place auprès du bureau des contractuels : il ne s'agit pas de contrevenir à la validation par les corps d'inspection, mais d'orienter la sélection du profil, voire de la discuter en amont.

## 71 Quand le recrutement de contractuels révèle la construction de la compétence enseignante

L'activité des recruteurs est ainsi prise en tension entre deux modalités : placé dans un régime de validation des aptitudes, l'inspecteur pédagogique opère en toute autonomie pour considérer que les compétences sont stables, mesurables et entrent dans des formats pré-établis. Néanmoins, rapportée à la logique d'urgence et de rareté des candidat-es qu'est celle de l'activité des gestionnaires du remplacement des enseignant-es, cette modalité inspectoriale fait l'objet de critiques explicites pour son formalisme au regard de l'adaptation au poste : « *Un des enjeux pour nous, c'est d'éviter d'associer trop le corps d'inspection avec la localisation du contractuel qu'on recrute. [...] Sinon, ça complique beaucoup les choses, enfin, déjà, ils ont tendance à être exigeants sur le diplôme, sur telle ou telle chose, ils nous disent "Oui mais seulement collègue ou seulement LP, seulement en collège, etc.". Si en plus de ça, après, il faut qu'ils aillent donner leur point de vue sur le fait de mettre ou pas dans cet établissement, compte tenu du contexte actuel à l'établissement, etc., alors on s'en sort plus. Donc on ne leur laisse pas la main sur où l'intéressé va travailler, on le dit de manière générique, mais pas de manière pratique.* » (Entretien, cadre des ressources humaines, division des personnels enseignants, rectorat de l'académie de Lyon, 2018)

Positionnés dans un régime de négociation des compétences lorsqu'ils travaillent au recrutement de non-titulaires, les gestionnaires considèrent quant à eux les compétences à enseigner comme relativement imprévisibles et davantage associées aux conditions de travail. Il et elles définissent la « compétence » de manière située, par rapport au poste à pourvoir (selon une durée déterminée et une disponibilité, une distance domicile-établissement, une expérience professionnelle), et *ex post*, (en partie) comme un résultat de l'appariement et non seulement comme son préalable. Les gestionnaires peuvent aussi alors déléguer aux chef-fes d'établissement le travail de sélection, avec l'idée que les situations d'enseignement concrètes doivent, en dernier ressort, servir de balises à une décision qu'ils n'auront plus qu'à valider : « *On peut, dans certains cas, donner la main à ce moment-là, quand on a plusieurs candidatures, au chef d'établissement, pour lui dire "écoutez, on a trois candidats, recevez-les et choisissez celui qui vous intéresse".* »

L'augmentation du nombre de postes vacants fait ainsi du recrutement un moment nodal, et place les gestionnaires et les **chefs** d'établissement sur le devant de la scène : il s'agit non plus seulement de prononcer un jugement de conformité, mais de construire en actes une « *convention de qualité* » (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997), c'est-à-dire un jugement qui reconnaît des compétences peu académiques et d'autant mieux ajustées aux besoins qu'elles introduisent du jeu dans les segmentations disciplinaires classiques – comme c'est le cas pour certaines disciplines professionnelles et technologiques, mais aussi pour certaines matières des cursus généraux « en tension », comme l'économie-gestion ou la physique. À l'intersection de logiques de sélection administrative, pédagogique et disciplinaire parfois concurrentes, le besoin temporaire d'enseignement bouscule ainsi

la convention de qualité qu'est la qualification académique, au profit de compétences moins formellement identifiées, définies au niveau du territoire et de la gestion localisée de l'offre d'enseignement. Ce faisant, il bouscule aussi les rôles professionnels de l'administration des personnels enseignants.

## Conclusion

Le recours aux enseignant-es contractuel-les, en tant que type de recrutement institutionnalisé dans l'administration scolaire, n'est pas sans conséquence sur l'identité professionnelle de certains cadres intermédiaires de l'éducation (inspecteurs/trices, chef-fes d'établissement) et sur l'économie des services en rectorat d'académie. Il soumet en effet une partie de leur activité à une « épreuve de recrutement » qui oscille entre jugements de conformité et habilitations incertaines. Si les services académiques reproduisent le plus possible la gestion des enseignants titulaires, ils n'en négocient pas moins les modalités, au point d'institutionnaliser une logique d'offre d'enseignement et de marché scolaire segmentée et territorialisée. Dans les disciplines en faible tension, la logique inspectoriale, largement imprégnée des critères d'évaluation appliqués aux titulaires et centrés sur l'importance de la discipline, l'emporte. Dans les disciplines sous tension et en particulier dans l'enseignement général et technologique, les interactions entre inspecteurs et gestionnaires sont plus fortes et nombreuses, liées à la recherche d'équilibres entre une logique gestionnaire au regard du marché de l'emploi et une logique disciplinaire et pédagogique, parfois avec un rôle plus important des chef-fes d'établissement. Il existe enfin un recrutement négocié plus localement, en interaction directe avec les chef-fes d'établissement lorsque sont en jeu des postes plus profilés pour des sections particulières (cas des lycées à classes préparatoires comme des collèges d'éducation prioritaire, dont les spécialités supposément attractives ne suffisent pas à attirer des enseignant-es).

Alors que la littérature de sociologie de la fonction publique insiste sur le modèle statutaire, qui valorise fortement les qualifications de type académique et la réussite au concours dans la définition de l'expertise enseignante, notre article montre comment la gestion de « pénuries enseignantes » à la fois localisées et structurelles contribue à faire émerger un modèle de compétences professionnelles, localement « ajustées au poste », et qui se satisfait de la précarité des statuts d'emploi.

Notre enquête permet aussi de souligner combien, dans la régulation de ce modèle, les inspecteurs semblent perdre en autonomie vis-à-vis des services rectoraux – non dans la définition des critères de recrutement, mais dans le protocole des candidatures, dont certaines sont pré-sélectionnées par les gestionnaires. En revanche, les chef-fes d'établissement gagnent en contrôle professionnel, dans la mesure où l'accompagnement de cette main-d'œuvre enseignante non statutaire résonne avec une nouvelle gestion des ressources humaines « *de proximité* », largement promue par l'institution centrale (IGEN-IGAENR, 2019).

## ■ Bibliographie

- Ba Amadou Y. et Pons Y. (2019), *Effectifs et caractéristiques : un agent sur cinq est contractuel et un contractuel sur quatre est en contrat court*, Rapport annuel sur l'état de la fonction publique, Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP).
- Barrault-Stella L. et Goastellec G. (2015), « L'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites », *Éducation et sociétés*, n° 36, pp. 5-18.
- Bertron, C., Buisson-Fenet, H., Dumay, X., Pons, X. et Vélu, A. (2021), « Les enseignants contractuels de l'Éducation nationale : vers l'institutionnalisation d'une gestion coutumière de la pénurie ? », *Revue Française de Socio-Économie*, n° 27, pp. 121-140.
- Bertron, C., Vélu, A., Buisson-Fenet, H. et Dumay, X. (à paraître), « The dualisation of teacher labour markets, employment trajectories and the state », *Work, Employment and Society*.
- Bezes P. et Join-Lambert O. (2010), « Comment se font les administrations : analyser des activités administratives constituantes », *Sociologie du travail*, n° 52, pp. 133-50.
- Bessy C. et Marchal E. (2009), « Le rôle des réseaux et du marché dans les recrutements », *Revue Française de Socio-Economie*, n° 3, pp. 121-146.
- Biland É. (2010), « Carrières concourantes », *Terrains travaux*, n° 17, pp. 57-73.
- Bresson M. (2016), « Le travailleur non titulaire dans la fonction publique : une figure emblématique des marges de l'emploi », *Revue Française de Socio-Économie*, n° 17, pp. 65-83.
- Buisson-Fenet H. (2015), « Une "culture commune" à défaut de "grand corps" ? », *Recherche et formation*, n° 78, pp. 19-34.
- Buisson-Fenet H. (2019), *Piloter les lycées - Le tournant modernisateur des années 1990 dans l'éducation nationale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Cartier M. (2003), *Les facteurs et leurs tournées : Un service public au quotidien*, Paris, La Découverte.
- Chapoulie J.-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Cour des Comptes. (2018), *Le recours croissant aux personnels contractuels. Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale*, Paris, Cour des comptes.
- Cuomo E. (2019), *Bilan social 2018-2019. Les personnels de l'académie de Lyon*, Rectorat DPS.

- Delhomme B. (2019), *Les trajectoires d'emploi des enseignants non titulaires du second degré public*, Rapport annuel sur l'état de la fonction publique, DGAFP.
- Dreyfus F. (2012), « La double genèse franco-britannique du recrutement au mérite : les concours et l'open competition », *Revue française d'administration publique*, n° 142, pp. 327-337.
- Dubois V. (1999), *La vie au guichet, relations administratives et traitement de la misère*, Paris, Economica.
- Eymard-Duvernay F. (2008), « Justesse et justice dans les recrutements », *Formation Emploi*, n° 101, pp. 55-70.
- Eymard-Duvernay F. et Marchal E. (1997), *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié.
- Eymeri J.-M. (2001), *La fabrique des énarques*, Paris, Economica.
- Gaboriau M. (2019), « Faire travailler sans contrat dans la fonction publique », *Revue française de sociologie*, vol. 60, n° 1, pp. 43-69.
- IGEN-IGAENR (2019), *L'accompagnement des personnels en académie dans le cadre de la GRH de proximité*, rapport n° 2019-010.
- Lipsky M. (1980), *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russell Sage Foundation.
- Marchal E. et Bureau M.-C. (2009), « Incertitudes et médiations au cœur du marché du travail », *Revue française de sociologie*, n° 50, pp. 573-598.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, (2020), *Bilan social 2019-2020*, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance.
- Monchatre S. (2018), « Embaucher ou habiliter ? », *Travail et Emploi*, n° 155-156, pp. 93-114.
- Mossé P., Méhaut P., Arborio A.-M. et Causse L. (2011), "When flexibility diversity becomes socially acceptable : The case of the French hospital industry", *Economic and Industrial Democracy*, vol. 32, n° 2, pp. 181-197.
- Peyrin A. (2007), « Les usages sociaux des emplois précaires dans les institutions culturelles », *Sociétés contemporaines*, vol. 67, n° 3, pp. 7-25.
- Peyrin A. (2019a), *Sociologie de l'emploi public*, Paris, Armand Colin.
- Peyrin A. (2019b), « Les recompositions des normes d'emploi public », *Revue Française de Socio-Economie*, n° 22, pp. 67-84.
- Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin.



- Prost A. (2014) (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Prouteau, D. (2019), « Les personnels de l'éducation nationale en 2017-2018 », Note d'information n°19.18, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP-MENJ).
- Ruiz E. (2021), *Trop de fonctionnaires ? : histoire d'une obsession française (XIXe-XXIe siècle)*, Paris, Fayard.
- Sawicki F. (2012), « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, vol. 98, n°2, pp. 7-33.
- Siblot Y. (2006), *Faire valoir ses droits au quotidien*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Siblot Y. (2020), « En bas à gauche : Les effets différenciés de la socialisation institutionnelle d'agentes subalternes du public », *Politix*, n° 130, pp. 47-75.
- Valette C. et Bacon M. (2003), « Les maîtres auxiliaires et professeurs contractuels des établissements publics du second degré en octobre 2001 », Note d'information MEN, DEPP.
- Weill P.-E. (2015), « L'exercice collectif du pouvoir discrétionnaire », *Politix*, n° 112, pp. 223-244.
- Weller, J.-M. (1997), « Le guichet interactif. Ce que font les bureaucrates lorsqu'ils répondent au téléphone », *Réseaux*, n° 82-83, pp. 129-148.
- Weller J.-M. (1999), *L'État au guichet : sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*, Paris, Desclée de Brouwer.