

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

L'engagement militant des enseignants de la FW-B

**Quels liens entretiennent-ils
avec leurs syndicats ?**

Auteures : Carole Piront et Tiffany Trogh
Promotrice : Branka Cattonar
Co-promoteur : Xavier Dumay
Lectrice : Harmony Glinne-Demaret

Année académique 2021-2022
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée.

Remerciements

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

Merci à tous.

Pour tout.

Et plus encore ...

Carole & Tiffany

S'intéresser aux enseignants, à leurs organisations et actions collectives, c'est éclairer ce qui se passe dans l'institution scolaire, comprendre la résistance à certaines réformes et dans l'ensemble de la société ...

(Sawicki, 2015, p.83)

Table des abréviations

AESI	Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur
AESS	Agrégation d'Enseignement Secondaire Supérieur
AIP	Accord Interprofessionnel
APED	Appel pour une école démocratique
ASBL	Associations Sans Buts Lucratifs
CAPAC	Caisse Auxiliaire de Paiement des Allocations de Chômage
CE	Conseil d'Entreprise
CE1D	Certificat d'Etudes du 1 ^e Degré de l'enseignement secondaire
CEB	Certificat d'Etudes de Base
CECP	Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
CGé	Changements pour l'Egalité
CEMNL	Centrale chrétienne du personnel de l'Enseignement Moyen et Normal Libre.
CF	Communauté française de Belgique
CGSLB	Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique
CGSP-Enseignement	Centrale Générale des Services Publics - Enseignement
CoCoBa	Comité de Concertation de Base
CoPaLoc	Commission Paritaire Locale
COSEF	Conseil de l'Education et de la Formation (créé en 1990 et qui deviendra le CEF, par la suite)
CPEONS	Conseils des Pouvoirs Organisateur de l'Enseignement Neutre Subventionné
CPPT	Comité pour la Prévention et la Protection du Travail
CSC	Confédération des Syndicats Chrétiens
CSC-Enseignement	Confédération des Syndicats Chrétiens – Enseignement
ETP	Equivalents Temps Plein
FELSI	Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants
FGTB	Fédération Générale du Travail de Belgique
FIE	Formation Initiale des Enseignants
FPO	Fédérations de Pouvoirs Organisateur
FW-B	Fédération Wallonie-Bruxelles
GIRSEF	Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation

GT	Groupe de Travail
NGP	Nouvelle Gestion Publique
NPM	<i>New Public Management</i>
NTPP	Nombre Total de Périodes-Professeur
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OS	Organisation syndicale
PISA	Programme International du Suivi des Acquis des élèves
PO	Pouvoirs Organisateurs
PPEE	Pacte Pour un Enseignement d'Excellence
PR	Pouvoir Régulateur
RFIE	Réforme de la Formation Initiale des Enseignants
SEGEC	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
SEL-SETCa	Syndicat Libre de la Fonction Publique
TALIS	<i>Teachers And Learning International Survey</i>
WBE	Wallonie-Bruxelles Enseignement

Table des matières

INTRODUCTION.....	10
PARTIE THEORIQUE.....	11
1. NOTE LIMINAIRE : SOUS L'ECLAIRAGE DES RELATIONS INDUSTRIELLES	12
2. LE SYSTEME SCOLAIRE EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES	13
2.1. LA STRUCTURE ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT EN FW-B	13
2.2. BREF RETOUR SUR LE CONTEXTE HISTORIQUE ET POLITIQUE BELGE JUSQU'AUX ANNEES 90	14
2.3. LES ANNEES 90' : CRISE FINANCIERE ET GREVES DANS L'ENSEIGNEMENT	15
2.4. LES EVOLUTIONS DU SYSTEME SCOLAIRE DES ANNEES 90' A NOS JOURS	18
2.4.1. <i>Vers un Etat gestionnaire, évaluateur et régulateur</i>	18
2.4.1.1. Un Décret Missions pour un changement de paradigme	19
2.4.1.2. Du Contrat pour l'Ecole au Pacte pour un Enseignement d'Excellence	19
2.4.1.3. Retour sur quelques décrets témoignant de cette évolution	20
2.4.2. <i>Une logique étatique</i>	21
2.4.3. <i>Une logique bureaucratique/professionnelle</i>	22
2.4.4. <i>Une logique patronale</i>	24
2.5. QUELQUES REACTIONS SPONTANEEES DU MONDE ENSEIGNANT	24
CONCLUSION	25
3. DES ENSEIGNANTS	26
3.1. LA PROFESSION ENSEIGNANTE	26
3.1.1. <i>Quelques chiffres</i>	26
3.1.2. <i>Le statut d'emploi des enseignants</i>	27
3.1.3. <i>La carrière professionnelle</i>	27
3.2. UNE PROFESSION EN CRISE	28
3.2.1. <i>Une identité professionnelle fragmentée</i>	28
3.2.2. <i>Entre malaise et insatisfaction professionnelle</i>	29
3.2.3. <i>Des enseignants et des réformes</i>	31
3.2.3.1. Une professionnalité et des pratiques enseignantes sous tension	31
3.2.3.2. Des réformes qui ne font pas sens et des enseignants qui s'adaptent	32
CONCLUSION	33
4. DES SYNDICATS	34
4.1. CADRE GENERAL	34
4.1.1. <i>Retour sur les relations industrielles en Belgique – contexte actuel</i>	34
4.1.2. <i>Le financement des organisations syndicales</i>	35
4.1.3. <i>Le taux de syndicalisation en Belgique</i>	36
4.1.4. <i>Les acteurs syndicaux</i>	36

4.1.5.	<i>Des tensions syndicales</i>	37
4.2.	DES SYNDICATS ENSEIGNANTS	39
4.2.1.	<i>Les organisations représentatives des enseignants</i>	39
4.2.2.	<i>La structure des organisations syndicales enseignantes</i>	39
4.2.3.	<i>Des organisations de services ou l'offre rétributive.....</i>	40
4.2.4.	<i>Les relations collectives de travail</i>	41
4.2.4.1.	Cadre général.....	41
4.2.4.2.	Le cadre de la négociation depuis 2006.....	42
4.2.4.3.	La concertation sociale à un niveau local	43
4.2.4.4.	Le PPEE et la concertation	44
4.2.5.	<i>Tensions spécifiques aux syndicats enseignants.....</i>	45
CONCLUSION		47
5.	L'ENGAGEMENT MILITANT.....	48
5.1.	LES FONDEMENTS DE L'ENGAGEMENT MILITANT : UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE	48
5.1.1.	<i>Une tentative de définition du concept</i>	48
5.1.2.	<i>Olson et Hirschman : deux théories de l'engagement dans l'action collective.....</i>	49
5.1.2.1.	Olson et la Logique de l'action collective.....	49
5.1.2.2.	Hirschman, Exit, Voice & Loyalty	50
5.1.3.	<i>L'engagement : entre adhésion, maintien et désengagement.....</i>	51
5.1.3.1.	Une carrière militante.....	51
5.1.3.2.	Des motifs d'engagement et de désengagement	52
5.1.3.3.	Les structures d'offre d'engagement collectif	53
5.1.3.4.	La cause : point de convergence entre les individus et l'organisation.....	54
5.2.	DEUX FORMES D'ENGAGEMENT MILITANT SPECIFIQUES : SYNDICAL ET HORS-SYNDICATS	55
5.2.1.	<i>L'engagement syndical.....</i>	56
5.2.1.1.	L'engagement syndical, une forme d'engagement militant	56
5.2.1.2.	Le modèle de l'engagement syndical de Gordon et al. (1980).....	57
5.2.1.3.	La participation, composante comportementale de l'engagement syndical.....	59
5.2.1.4.	Quelques déterminants de la participation syndicale	60
-	La satisfaction au travail.....	61
-	La norme sociale	62
-	L'attitude envers le syndicat [ou perception syndicale].....	63
5.2.1.5.	Quelques spécificités de l'engagement syndical enseignant	64
5.2.2.	<i>L'engagement hors-syndicat</i>	64
CONCLUSION		66
PARTIE EMPIRIQUE.....		68
1.	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	68
2.	METHODOLOGIE DE RECUEIL ET DU TRAITEMENT DES DONNEES	74
2.1.	OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES : L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	74

2.2.	TEST DU QUESTIONNAIRE	76
2.3.	DIFFUSION ET ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE	76
2.4.	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES	76
3.	RESULTATS DES ANALYSES SUR L'ECHANTILLON COMPLET	78
3.1.	PRESENTATION DE L'ECHANTILLON.....	78
3.2.	FIABILITE ET COHERENCE INTERNE DES ECHELLES	79
3.3.	HYPOTHESE DE RECHERCHE 1.....	81
3.3.1.	<i>Analyses descriptives</i>	82
3.3.1.1.	Satisfaction générale du métier.....	82
3.3.1.2.	Relations avec les élèves.....	83
3.3.1.3.	Perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante.....	83
3.3.1.4.	Perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement	84
3.3.1.5.	Augmentation des rôles périphériques	85
3.3.1.6.	Satisfaction des conditions d'emploi et de travail	85
3.3.1.7.	Participation aux activités militantes ouvertes à tous	86
-	Participation aux négociations collectives syndicales	86
-	Participation aux activités individuelles proposées par les syndicats	87
-	Participation aux négociations collectives organisées en dehors du cadre syndical.....	88
-	Participation aux activités individuelles hors syndicats	88
3.3.1.8.	Norme sociale au travail par rapport aux activités syndicales	89
3.3.1.9.	Perception affective des syndicats enseignants	90
3.3.1.10.	La perception utilitaire des syndicats enseignants	91
3.3.2.	<i>Analyses inférentielles</i>	92
3.3.2.1.	Corrélations	92
3.3.2.2.	Régressions linéaires multiples	95
3.4.	HYPOTHESE DE RECHERCHE 2.....	97
3.4.1.	<i>Analyses descriptives</i>	97
3.4.1.1.	Syndicalisation	98
3.4.1.2.	Satisfaction générale du métier.....	99
3.4.1.3.	Satisfaction des conditions de travail et d'emploi	100
3.4.1.4.	Perception utilitaire des syndicats enseignants.....	101
3.4.1.5.	Participation aux activités militantes enseignantes ouverte à tous.....	102
3.4.2.	<i>Analyse inférentielle : la régression logistique binaire</i>	102
4.	RESULTATS DES ANALYSES SUR LE SOUS-ECHANTILLON COMPOSE DES ENSEIGNANTS SYNDIQUES	104
4.1.	PRESENTATION DU SOUS-ECHANTILLON	104
4.2.	VARIABLES ET MODELE DE MESURES	105
4.3.	ANALYSES DESCRIPTIVES	106
4.3.1.	<i>L'échelle de la participation aux activités syndicales</i>	106
-	Participation aux négociations collectives syndicales	107

-	Participation aux activités individuelles proposées par les syndicats	107
-	L'échelle de la participation aux réunions régulières syndicales	108
-	L'échelle de l'utilisation des services	109
4.3.2.	<i>Analyses inférentielles</i>	109
4.3.2.1.	Les corrélations.....	109
4.3.2.2.	Les régressions multiples.....	112
5.	DISCUSSION	114
5.1.	MISE EN PERSPECTIVE DES RESULTATS	114
5.1.1.	<i>Une satisfaction mitigée</i>	114
5.1.2.	<i>Une participation aux activités syndicales et hors-syndicats faible</i>	117
5.1.3.	<i>Une perception syndicale faible et paradoxale</i>	119
5.1.4.	<i>Des motifs de syndicalisation utilitaires</i>	120
5.1.5.	<i>Une participation aux activités syndicales très limitée</i>	123
5.2.	LIMITES ET PERSPECTIVES	124
	CONCLUSION	127
	BIBLIOGRAPHIE	131
	INDEX DES ANNEXES	157
	INDEX DES TABLEAUX	158
	INDEX DES FIGURES	161
	ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE	162
	ANNEXE 2 : JUSTIFICATION DES CHOIX D'ECHELLES	173
	ANNEXE 3 : EXTRAIT DE LA GRILLE DE CODAGE	177
	ANNEXE 4 : ANALYSES FACTORIELLES ET CONSISTANCE INTERNE	178
	ANNEXE 5 : HYPOTHESES SOUS-JACENTES	185
	ANNEXE 6 : T-TEST	186
	ANNEXE 7 : ANALYSES FACTORIELLES ET CONSISTANCE INTERNE (SYNDIQUES)	187
	ANNEXE 8 : CROSS-TABS - REPRESENTATIVITE DE L'ECHANTILLON	189

INTRODUCTION

Février 2022, les enseignants descendent dans la rue à l'appel de leurs syndicats. Une grève d'une telle ampleur dans le secteur, ce n'était plus arrivé depuis presque 30 ans (RTBF, 2022).

Pourtant, sur ce laps de temps, des changements majeurs ont eu lieu au sein de l'enseignement belge francophone sans déclencher de tels mouvements. D'une part, l'Etat, sous l'influence, entre autres, du *New Public Management*, a raffermi son contrôle sur le système scolaire en instaurant une logique de pilotage et d'évaluation de celui-ci (Maroy, 2008). D'autre part, les relations industrielles ont été modifiées : les fédérations de pouvoirs organisateurs et les syndicats ont opéré un mouvement de rapprochement vis-à-vis de la Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B] en devenant des co-constructeurs de réformes (Fontaine & Dumay, 2021). Par ailleurs, en mars 2017 a été publié l'Avis numéro 3 du Groupe central, dressant les contours et définissant le fond d'une réforme d'envergure qui allait profondément modifier le paysage de l'enseignement belge francophone : le Pacte Pour un Enseignement d'Excellence [PPEE].

Dans les jours qui suivent cette publication, quelque 20.000 internautes rejoignent un groupe Facebook intitulé « Non au Pacte d'Excellence » (S.F., 2017). L'inquiétude alors manifestée, la colère, parfois, laissent présager que la mise en chantier du Pacte ne se fera pas sans heurts et qu'à l'instar de ce qu'elle avait fait en 1991 et en 1996, la profession enseignante va réagir fermement à cette réforme.

Quatre ans plus tard, au moment d'entamer nos recherches en lien avec le mémoire, il n'en est rien. Nous nous sommes alors interrogées : quel sens donner au contraste observé entre cette virulence exprimée sur le groupe Facebook et le calme dans les rues de la capitale ? Comment expliquer la quasi-absence de mouvements sociaux dans le monde de l'éducation depuis 25 ans alors qu'il a été marqué par tant de changements ? Les enseignants sont-ils à ce point satisfaits de leur métier et de la mise en œuvre du PPEE qu'ils ne se mobilisent pas autour de la défense de leur profession ? Quelles relations entretiennent-ils avec des syndicats à la fois défenseurs de leurs intérêts et co-constructeurs de la réforme ? C'est sur ce questionnement que s'est progressivement construite la problématique de ce mémoire.

Très vite, il a fallu nous rendre à l'évidence et accepter que les prémisses de notre raisonnement étaient peut-être inexactes. En effet, d'une part, rien ne nous prouvait que les enseignants n'étaient pas mobilisés et ne s'investissaient pas dans la défense de leurs intérêts. Les grèves de ces derniers mois nous ayant d'ailleurs prouvé qu'ils s'engageaient encore dans l'action militante. D'autre part, nous ne disposions pas de mesure récente de la satisfaction professionnelle des enseignants dans un contexte de réformes. Il nous a donc paru évident d'investiguer ces champs de recherche.

Il s'est donc agi pour nous, dans un premier temps, de nous plonger dans le contexte historique du système scolaire belge francophone et de retracer les différentes étapes ayant mené à la conception du PPEE. Nous avons ensuite cherché à savoir, à travers la littérature, qui étaient les enseignants de la FW-B et ce qui caractérisait leurs organisations professionnelles représentatives, les syndicats. Le champ des relations industrielles s'est alors ouvert à nous et ses théories nous ont permis d'envisager les positions et relations de ces différents acteurs à leur lumière. Nous avons ensuite exploré le domaine de l'engagement militant, et, plus précisément l'engagement syndical et hors syndicat. Le fruit de ces recherches contextuelle et conceptuelle constitue la partie théorique de ce travail et a permis de dégager les bases scientifiques nécessaires à l'élaboration de la partie empirique.

Celle-ci poursuit un double objectif. Tout d'abord, notre ambition est d'établir un état des lieux de l'engagement militant des enseignants belges francophones en lien avec la défense de leurs intérêts professionnels. Ensuite, à partir de ces données, nous souhaitons appréhender cette thématique dans une visée plus explicative tout en gardant un cadre exploratoire : la question de l'engagement militant des enseignants en FW-B n'ayant en effet pas fait l'objet d'investigations par le passé.

Ainsi, afin de cerner celui-ci, il s'est trouvé nécessaire de questionner les enseignants sur différents points : leur satisfaction professionnelle, leur participation effective aux activités militantes organisées par les syndicats et hors-syndicats, la perception qu'ils ont des syndicats enseignants et, enfin, la norme sociale au travail en lien avec les syndicats. Pour ce faire, une enquête à large échelle a été menée. La seconde partie de ce travail pose donc le cadre méthodologique de cette recherche avant d'en développer les résultats qui sont ensuite discutés en regard des apports de la littérature. Enfin, avant de conclure, les limites de cette étude sont envisagées, de même que des perspectives de recherche induites par notre travail.

Partie théorique

1. Note liminaire : sous l'éclairage des relations industrielles

Ainsi que mentionné dans l'introduction générale de ce travail, il nous a paru essentiel d'envisager notre sujet de recherche à la lumière d'un cadre élargi. Pour ce faire, nous nous référons aux théories de la sociologie des relations industrielles tout au long de cette partie. En effet, nous le verrons, si notre cadre d'analyse premier s'inscrit à un niveau plutôt restreint, le système éducatif belge francophone, il n'est, aujourd'hui, plus possible de faire l'impasse sur le cadre général dans lequel il s'insère et duquel il est dépendant, les relations industrielles au sens large.

Auteur-clé du champ des relations industrielles, dont le modèle a longtemps servi de base aux analyses de ces relations, Dunlop (cité dans Lallement, 2018) adopte une approche fonctionnaliste et en propose cette définition :

« les relations professionnelles constituent un ensemble d'institutions, de pratiques et de procédures qui ont pour fonction de produire les règles de la situation de travail. Le système est composé de trois acteurs (les directions, les salariés et leurs représentants, le gouvernement) et subit trois contraintes exogènes (techniques, économiques et financières, juridico-politiques). L'ensemble est cimenté par une idéologie, un ensemble de convictions communes qui définissent le rôle, la place et la représentation des acteurs. »
(cité dans Lallement, 2018, p.38).

Dunlop envisage les relations industrielles comme un système, dont les composantes, interdépendantes, sont : les trois catégories d'**acteurs** [direction, employés – et leurs représentants – et Etat], les différents **contextes** dans lesquels ceux-ci agissent, un ensemble de **règles**, que les acteurs définissent et qui les contraignent, le tout étant sous-tendu par une **idéologie** [idées et croyances].

Force est, à la lecture de ce modèle, de constater à quel point le système scolaire, en tant qu'organisation professionnelle, constitue bel et bien un espace spécifique dans lequel se développent les relations industrielles. En effet, il met en lien les trois catégories d'acteurs dont fait mention Dunlop (cité dans Lallement, 2018) : la FW-B, à la fois employeur et autorité publique, les employés et leurs représentants, enseignants et organisations syndicales [OS], et les employeurs, les fédérations de

Pouvoirs Organisateurs [FPO]. Chacune de ces catégories œuvre dans un contexte particulier, à la fois commun et singulier. Chacune, en outre, est porteuse d'une logique propre, qui guide ses choix et ses positions au cœur des relations professionnelles. Enfin, ensemble, elles édictent des règles, fruits de compromis, de négociations et/ou de concertations.

Schématiquement et en nous appuyant sur la littérature, nous pouvons représenter ce système de la façon suivante :

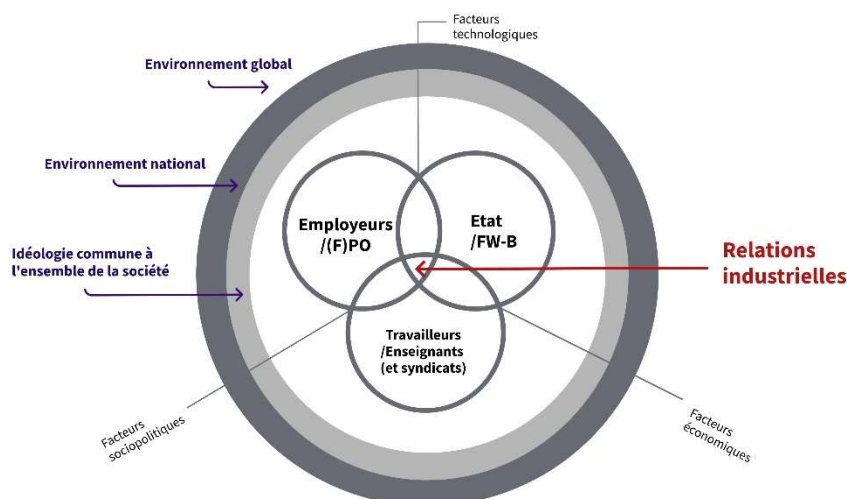


Figure 1. Le système des relations industrielles. Adaptée de Dunlop (cité dans « Sociologie des relations professionnelles », par Lallement, M., 2018, p. 38, La Découverte)

Nous nous proposons donc, en filigrane de cette partie théorique et à travers une perspective analytique, d'aborder le contexte général du système scolaire en FW-B ainsi qu'une catégorie d'acteurs, les travailleurs [enseignants] et leurs représentants [syndicats], à la lumière des apports théoriques de la sociologie des relations industrielles.

2. Le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

2.1. La structure actuelle de l'enseignement en FW-B

L'objet de cette section est de proposer au lecteur une vision globale du système scolaire actuel en FW-B. Dans cette optique, nous en resterons volontairement aux grandes lignes de sa structure, les sections suivantes nous permettant de compléter l'information au fur et à mesure de la lecture.

Depuis 1989, la Communauté Française [CF], devenue Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B] en 2019, est dotée de tous les pouvoirs en matière d'enseignement sur son

territoire à l'exception de trois prérogatives relevant du Fédéral (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011 ; Kwaschin, 2013 ; Mangez, 2010).

Le système scolaire en FW-B est chapeauté par l'Administration générale de l'enseignement, la ministre de l'Enseignement et son cabinet. Cette autorité exerce à la fois un rôle subsidiant et législatif : elle paie les salaires des enseignants et dirige les politiques éducatives. Le système est divisé en quatre réseaux : **l'officiel** et **l'officiel subventionné** [enseignement officiel], le **libre confessionnel** et le **libre non confessionnel** [enseignement libre]. Ces deux derniers sont organisés par des opérateurs privés (Kwaschin, 2013). Ces réseaux sont soumis à l'autorité de Pouvoirs Organisateurs [PO], définis par la loi comme étant « l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui ... assume(nt) la responsabilité [d'un ou plusieurs établissement(s) d'enseignement] » (loi du 29 mai 1959). Ces PO, quant à eux, sont affiliés à des fédérations : celles-ci sont des représentants des PO reconnus par la loi de 1959 (Kwaschin, 2013). Il en existe quatre. D'une part, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique [SEGEC] représente les écoles d'enseignement libre confessionnel catholique. D'autre part, la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants [FELSI] personnifie les écoles libres confessionnelles ou non. Ensuite, les écoles officielles subventionnées sont représentées par le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces [CECP], pour l'enseignement fondamental et spécialisé [fondamental et secondaire], et le Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Neutre Subventionné [CPEONS], pour l'enseignement secondaire. Enfin, depuis 2019, le PO de l'enseignement officiel est Wallonie-Bruxelles Enseignement [WBE], un organisme public autonome. Il n'est affilié à aucune fédération (Décret 2019a).

La FW-B finance l'ensemble de ces [F]PO, qui sont également ses interlocuteurs en tant qu'employeurs dans les négociations collectives du secteur (Kwaschin, 2013).

2.2. Bref retour sur le contexte historique et politique belge jusqu'aux années 90

Pour bien comprendre et appréhender toutes les particularités des composantes du système d'enseignement francophone actuel, il nous semble indispensable d'opérer un bref retour historique et politique sur les spécificités de ce contexte. Ce que nous nous proposons de faire dans la présente section.

La Belgique se caractérise comme une société porteuse de nombreux clivages et ce, depuis sa constitution, en 1830. Outre ses différences culturelles et linguistiques, le pays se définit également par une opposition philosophique fondamentale entre mondes catholique et laïque. C'est au sein de ces piliers que le citoyen est pris en charge « de la naissance à la mort » par une multitude d'acteurs [écoles, associations, mutuelles, partis politiques, syndicats, etc.] (Dupriez & Zachary, 1998). Avec la communautarisation, en 1989, l'enseignement se voit confié dans son intégralité aux communautés flamande, française et germanophone. Seules trois compétences resteront dans le giron de l'Etat : le régime de pension des personnels de l'enseignement, la fixation des début et fin de l'obligation scolaire ainsi que celle des conditions minimales d'octroi des diplômes. Quatre obligations seront également inscrites dans la Constitution afin d'en assurer la pérennité : l'obligation de garantir la liberté de choix des parents ; l'obligation, pour les établissements relevant des communautés, d'offrir un enseignement neutre et le choix entre un cours de religion ou un cours de morale non confessionnelle ; et enfin, l'obligation d'assurer une égalité de traitement entre les réseaux libre et officiel (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011).

Au-delà de l'impact institutionnel, la communautarisation de l'enseignement implique également un volet financier. Une loi, dite « loi spéciale de financement » (1989), définit les termes du financement à venir des communautés aux compétences renforcées. Toutefois, cette loi va rapidement montrer ses limites et entraînera des difficultés financières persistantes au sein de la Communauté française (Arcq, 2003 ; Draelants et al., 2011).

2.3. Les années 90' : crise financière et grèves dans l'enseignement

Ce changement structurel qu'est la communautarisation, conjugué à un contexte économique exigeant ainsi qu'à la prolongation de la scolarité obligatoire en 1983 constituant, pour le nouvel employeur qu'est la CF, autant de contraintes financières de plus en plus difficiles à supporter. Celle-ci est, en effet, dans l'incapacité de lever l'impôt et donc de s'autofinancer : poursuivre les politiques antérieures signifie donc, pour elle, réaliser impérativement des économies structurelles (Mangez, 2011). L'enseignement constituant 80% de son budget, c'est logiquement dans ce secteur que vont devoir s'opérer les coupes budgétaires. Ce qui, bien entendu, va amener les travailleurs à réagir afin de préserver leurs acquis sociaux. Selon Charlier (1993), si, à la fin de l'année 1989, le monde politique est bien déterminé à effectuer des coupes

sombres dans la masse salariale, les syndicats enseignants, eux, entendent revendiquer une augmentation de salaire de 2% dans l'enseignement comme elle a été accordée dans d'autres secteurs de la fonction publique. La réponse qui leur est faite ne les satisfait pas : cette augmentation sera accordée via des réductions des subsides de fonctionnement des établissements et du nombre d'emplois. Ce qui constitue clairement une atteinte aux conditions d'emploi comme de travail. Dès le mois de mai, les enseignants sont dans la rue et organisent spontanément des arrêts de travail, soutenus par les associations de parents d'élèves. Le mouvement se poursuivra dès la rentrée et tout au long de l'année scolaire 1990-1991. Les syndicats sont alors très vite dépassés par la base qui se réunit autour de la création de groupes de pression dont les objectifs sont multiples et parfois antagonistes. Ces différents « **mouvements sociaux** » (Charlier, 1993, p.79) constituent alors des modes d'expression alternatifs aux syndicats dans la prise de parole des enseignants. Ils mettent en avant des revendications diverses et variées. Charlier (1993) interprète cette disparité comme l'expression d'une mise en question de la place des enseignants dans la société : selon lui, à cette époque, les missions de l'école ne sont plus clairement définies, entraînant de la sorte une perte de repères, tant au sein de la profession qu'aux yeux du grand public. A travers l'exigence d'une rémunération en phase avec celles pratiquées dans d'autres secteurs, les enseignants entendent faire reconnaître leur travail au sein de la société. Mais plus que les avantages matériels défendus par leurs représentants syndicaux, ils aspirent également à voir les contours de leur mission mieux définis et un questionnement essentiellement qualitatif s'ouvrir autour de l'enseignement. Or, ces revendications, portées par différents groupes de façon non concertée, offrent un message global peu clair pour la population qui perçoit, à travers les grèves, l'image « d'un corps professionnel attaché à sa rémunération » (Charlier, 1993, p.79). Image qui persistera très longtemps et participera au désenchantement de beaucoup lors du retour en classe, à la fin de l'année scolaire 1990-1991. C'est que seuls les syndicats, porteurs de revendications matérielles, ont été conviés autour de la table des négociations. Les mouvements sociaux, quant à eux, en ont été évincés, alors qu'ils s'attelaient à mettre en avant le pan qualitatif des revendications des enseignants. Ce qui fait dire à Charlier (1993, p.79) : « Le fossé entre les groupes nés sur le terrain et les syndicats se confirme, l'univers des enseignants apparaît éclaté, même si le front commun syndical lui donne une apparence d'homogénéité ». En 1995, face aux difficultés financières toujours aussi criantes, la CF annonce la suppression de 2800 à 3000 emplois dans

l'enseignement (Charlier, 1996). Les réactions ne se font pas attendre et les mouvements de protestation spontanés se déclenchent à partir de septembre dans les établissements. Le 27, ce sont entre 15 et 20.000 enseignants qui manifestent à Namur à l'appel du front commun syndical. Ensemble, ils revendiquent la révision des mesures mais également le refinancement de l'enseignement. Cette manifestation constituera le début d'un conflit social qui durera plusieurs mois, d'autant que les mesures annoncées ne suffisant pas à engendrer les économies visées, une refonte des normes d'encadrement [qui se traduisent en Nombre Total de Périodes-Professeur ou NTPP, leur unité de mesure] va vite se révéler incontournable (Robert & Tyssens, 2007). Toutefois, la CF ne plie pas. Un protocole de désaccord est signé entre la ministre et les représentants syndicaux le 19 février en matinée. L'après-midi même, le texte portant sur la réduction du NTPP est adopté par le gouvernement communautaire. De son côté, le réseau catholique envisage déjà des pistes visant à faciliter l'organisation de son enseignement avec un taux d'encadrement réduit, traduisant par là une forme d'acceptation implicite de la mesure (Charlier, 1997).

Au final, malgré 27 manifestations entre le 8 février et le 12 juin 1996, c'est profondément déçus que les enseignants retourneront dans leurs classes : ces mois de lutte n'auront, en fait, pas permis de contrer les impératifs d'économies. Les enseignants se résignent donc aux pertes d'emplois annoncées. Selon Charlier (1997, p.126), « entre 1993 et 1996, le nombre total d'enseignants dans le secondaire [aura] été réduit de 8,4% » et ce, malgré les nombreux mouvements ayant émaillé ces années. Notons qu'il faudra attendre l'échec des négociations sectorielles de 2011 pour revoir quelques 12.000 enseignants battre le pavé (Belga, 2011).

En termes de relations industrielles, l'on peut pointer, ici, une spécificité des rapports établis dans le cadre de la fonction publique où l'employeur est, à la fois, le gestionnaire [qui paie les salaires, notamment] et l'Etat, l'autorité légale [qui scelle le cadre législatif des relations – conflictuelles – entre acteurs] (Lallement, 2018). Or, ces rapports sont amenés à encore évoluer en cette fin de XX^e siècle.

2.4. Les évolutions du système scolaire des années 90' à nos jours

2.4.1. Vers un Etat gestionnaire, évaluateur et régulateur

Depuis le début des années 90, plusieurs enquêtes et rapports, nationaux comme internationaux, ont mis l'accent sur les failles du système scolaire belge francophone. Ainsi, en 1992, une radioscopie de l'enseignement est réalisée par les quatre grandes universités francophones à la demande des autorités (Mangez & Maroy, 2010). En 1995, ce sont les Assises de l'Enseignement, portées par le mouvement étudiant qui se pencheront, de longs mois durant, sur l'état de santé de l'école francophone (Charlier, 1996 ; Mangez & Maroy, 2010). Les acteurs de l'éducation, enseignants, mais également parents et étudiants [tous réseaux confondus], ont, eux aussi, à l'occasion des grèves, manifesté une attente quant à la redéfinition des missions et objectifs assignés au système éducatif (Mangez & Maroy, 2010). Il s'agit dès lors, pour l'Etat, d'étendre son contrôle à différents niveaux afin de remédier aux questions problématiques de l'efficience de son système scolaire et de son équité. C'est ainsi qu'au fil des ans et de façon de plus en plus rapide, les textes de loi vont se succéder en vue d'accentuer les rôles de l'autorité subsidiaire en tant que gestionnaire, évaluatrice et régulatrice du système scolaire. Pour ce faire, la CF se tournera progressivement vers une politique d'« *accountability* » [responsabilisation] qui guidera le pilotage de son système éducatif (Mangez & Maroy, 2010). Parallèlement, au niveau international, l'intérêt pour les questions relatives à l'éducation et à la formation s'intensifie, notamment au travers du travail réalisé par l'OCDE. L'on doit, en effet, à cette organisation, la publication d'un premier rapport sur l'état de l'enseignement belge francophone en 1993 (Charlier, 1994 ; Mangez, 2011 ; Mangez & Maroy, 2010) ainsi que la première enquête PISA [Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves], en 2000 (Draelants et al., 2011 ; Mangez, 2011). De plus en plus, les systèmes éducatifs sont envisagés sous un angle plus économique comme des « systèmes de production de compétences individuelles, dont il faut garantir l'efficacité et l'équité par un « pilotage » adéquat » (Mangez & Maroy, 2010, p.3).

En filigrane de cette conception nouvelle de l'enseignement apparaît le concept plus global de *New Public Management* [NPM] ou Nouvelle Gestion Publique [NGP]. Ce mouvement, né fin des années quatre-vingt, vise à appliquer les pratiques de management du secteur privé au secteur public. Il guidera les réformes des institutions publiques tant en Amérique du Nord que dans les pays anglo-saxons ou en Europe continentale. Il s'appuie essentiellement sur la mise en place de mécanismes de

contrôle et d'évaluation visant à responsabiliser les travailleurs à l'égard de leurs résultats (Demazière, Lessard & Morrisette, 2013).

La première étape de ce processus de changement de paradigme se marque par la promulgation, en Belgique francophone, du décret « Missions » et l'instauration d'objectifs et de référentiels communs (Décret, 1997 ; Mangez & Maroy, 2010).

2.4.1.1. Un Décret Missions pour un changement de paradigme

Formulés en termes vagues, les objectifs définis par ce décret remportent l'adhésion au niveau des acteurs du système éducatif et le texte ne suscite pas d'opposition particulière bien qu'il acte un changement profond et durable dans la politique éducative (Charlier, 1997 ; Draelants et al., 2011). En effet, selon Draelants et al. (2011), par plusieurs de ses aspects, le décret Missions met en place un renforcement du rôle de l'Etat dans le domaine de l'éducation. Tout d'abord parce qu'il s'impose de façon uniforme aux différents réseaux, tendant à rapprocher ceux-ci sous un même contrôle et à créer ainsi un réel système scolaire : mise en place de référentiels de compétences communs, soumission à des objectifs identiques et octroi de droits communs pour tous les élèves quel que soit le réseau fréquenté. Le décret reconnaît en outre les PO de l'enseignement non-subventionné comme partenaires des politiques éducatives (Décret, 1997).

2.4.1.2. Du Contrat pour l'Ecole au Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Dès 2005, la Ministre de l'Enseignement obligatoire lance un grand projet de réforme du système scolaire à l'horizon 2013 intitulé « Projet Stratégique pour l'Education ». Ce premier pas marque la volonté du gouvernement de la CF de réorienter ses politiques éducatives vers davantage d'efficience. En 2014, un état des lieux de la mise en œuvre du Contrat pour l'Ecole est établi. Les constats réalisés serviront de base à une nouvelle réforme d'envergure : le PPEE (Renard & Demeuse, 2017).

Le PPEE se veut être une réforme systémique ambitieuse, coconstruite par l'ensemble des acteurs du monde scolaire, « *which aims at transforming together the governance, the educational and pedagogical orientations, and the working conditions of education personnel, has the objective of "reinforcing the quality of education for all pupils"* » (Fontaine & Dumay, 2021, p.65).

Au total, ce seront 13 groupes de travail [GT] qui œuvreront autour de 4 thématiques avec l'appui d'acteurs académiques et de consultants de la société d'analyses McKinsey : savoirs et compétences, parcours d'élèves, équipes pédagogiques et gouvernance (Avis n°3, 2017 ; Fontaine & Dumay, 2021). Ces groupes réunissent alors des représentants de l'Administration, des OS, des fédérations de PO et de parents (Fontaine & Dumay, 2021). Au terme de plusieurs mois de concertation, un rapport final de plus de 360 pages, synthétisant le travail des différents organes et faisant l'objet d'un consensus relatif, sera rendu public en mars 2017 sous le nom d'« Avis n°3 du Groupe central » (Fontaine & Dumay, 2021). Celui-ci détaille les actions à mener autour des 4 axes thématiques ainsi qu'une budgétisation de chacun des volets abordés. Notons que le processus de conception et de communication de cette réforme est dit « participatif » dans le sens où il résulte d'une recherche constante de consensus entre les différents partenaires impliqués et représentatifs du monde scolaire (Fontaine & Dumay, 2021).

L'on remarque ici, en termes de relations industrielles, un déplacement des rôles traditionnels occupés par les différents acteurs, avec, notamment, des syndicats co-constructeurs des réformes et un Etat qui intègre ces derniers aux prises de décisions dans le domaine des politiques scolaires. La négociation collective en sera dès lors impactée, ainsi que nous le verrons dans la section consacrée aux syndicats.

2.4.1.3. Retour sur quelques décrets témoignant de cette évolution

Depuis la fin des années 90, le monde de l'enseignement a ainsi connu une évolution drastique. Celle-ci s'est marquée par une accélération du mouvement de reprise en main du système scolaire par l'autorité publique au cours de la dernière décennie, avec, notamment, l'appui des syndicats et des FPO. Fontaine et Dumay (2021) voient d'ailleurs dans le modèle belge francophone de régulation du système scolaire, l'émergence de logiques propres à chacun des trois acteurs qui, dans une certaine mesure, sont en tension mutuelle :

« i) the logic of an evaluative and managerial state, ii) a bureaucratic logic of the administrative status of the teaching profession mainly pushed by unions, and iii) an employer logic advocating for more autonomy of employers (public or private) ». (p.63)

Ainsi, dans la conception de certains décrets est-il possible de déceler des traces de ces logiques, étatique, professionnelle/bureaucratique et patronale. Ces textes étant le fruit de négociations entre ces trois catégories d'acteurs, il arrive bien entendu que plusieurs logiques y soient à l'œuvre et s'y conjuguent. Néanmoins, nous avons choisi de présenter les décrets retenus en les reliant à la logique qui nous semblait la plus saillante.

2.4.2. Une logique étatique

La logique de l'Etat évaluateur et gestionnaire est à l'œuvre depuis la promulgation du **décret « Missions »** et se poursuivra tout au long des années suivantes. Ainsi, en 2002, le pilotage du système est instauré avec la création d'une **Commission de Pilotage du Système éducatif** composée, notamment, de représentants des PO et des OS (Décret, 2002). En 2007, le **service général de l'inspection** est, quant à lui, réorganisé par décret et voit ses missions redéfinies (Décret, 2007). En 2006 et 2007, deux instruments de mesure des résultats du système seront mis en place avec l'instauration d'épreuves externes standardisées : le **Certificat d'Etudes de Base [CEB]** en fin de sixième primaire (Décret, 2006), puis, le **Certificat d'Etudes du 1^{er} Degré de l'enseignement secondaire [CE1D]** (Décret, 2007). Celles-ci viseront ainsi à évaluer la performance des élèves à différents moments du curriculum et permettront de dégager des indicateurs qui informeront sur l'évolution du système dans son entièreté. Parallèlement, se développera une tendance à la responsabilisation des établissements scolaires en lien avec les résultats obtenus par leurs élèves à ces épreuves externes [via la comparaison avec les résultats de tiers ou avec la moyenne du système, par exemple] (Maroy, 2012 ; Mangez & Maroy, 2010 ; Mons, 2009 ; Mons & Dupriez, 2010 ; Yerly, 2017). Plus récemment, en octobre 2015, le **décret dit « Fourre-tout »** jette les bases légales du PPEE (Décret, 2015 ; Décret, 2016). Pour l'essentiel, celui-ci acte l'obligation, pour les établissements, d'élaborer un « plan de pilotage » pour une période de 6 ans et ce, dès la rentrée 2018. Ces plans de pilotage, contrats entre les établissements et le Pouvoir Régulateur [PR], auront pour but d'explicitier les stratégies mises en œuvre par les écoles dans le cadre de la réussite des élèves et leur maîtrise des compétences attendues, de la lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement, etc. (Décret, 2016). Notons que, selon Fontaine et Dumay (2021), ces plans de pilotage, préparés avec le consultant McKinsey et portés par le Segec, n'ont pas fait l'objet d'un rejet manifeste par les OS lors de l'élaboration de l'Avis n°3. Ce qui n'a pas été le cas du volet « Evaluation » lié à ceux-ci, beaucoup plus polémique.

En effet, le dispositif s'assortit de « conséquences » pour les écoles : ainsi, en cas d'écart de performance par rapport aux objectifs contractualisés, des procédures de réajustement et un accompagnement spécifique des établissements seront mis en place (Décret, 2016). Des conséquences au niveau individuel sont également envisagées à travers la question de **l'évaluation individuelle des enseignants**. Celle-ci est néanmoins, à l'heure actuelle, toujours en suspens (Fontaine & Dumay, 2021) : ses modalités d'application sont, en effet, largement remises en cause par les syndicats. Ceux-ci ont d'ailleurs appelé leurs affiliés à manifester à plusieurs reprises dans le courant du 1^{er} semestre 2022 (Allo, 2022 ; CSC, 2022 ; Hutin & Burgraff, 2022 ; RTBF, 2022).

2.4.3. Une logique bureaucratique/professionnelle

Depuis les années 60-70, une logique bureaucratique était déjà à l'œuvre dans le système scolaire belge à l'instar de nombreux autres pays. Selon Maroy (2008b), celle-ci se caractérise notamment par une tendance à la centralisation de l'organisation de l'offre éducative [tout en laissant une large place aux initiatives locales]. Par ailleurs, l'on observe également un accroissement de la hiérarchisation des fonctions et une redéfinition de celles-ci, une standardisation des normes, des règles et des procédures en vigueur ainsi qu'un renforcement du contrôle sur le fonctionnement de l'institution. Néanmoins, l'auteur note que « compte tenu de la complexité des tâches éducatives à accomplir, ces caractéristiques bureaucratiques ont toujours été associées à une large autonomie individuelle et collective des enseignants, autonomie fondée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels » (p.36). Or, Maroy (2008b) pointe le fait que, depuis la fin des années 90, l'on assiste à une forte évolution de cette logique, notamment à travers « l'augmentation de la régulation de contrôle du travail enseignant » (p.40). Celle-ci se traduit par un renforcement des formes d'encadrement de la profession et de ses pratiques et donc, selon l'auteur, à une diminution de l'autonomie professionnelle des enseignants.

Cette logique est décelable au travers plusieurs textes promulgués au cours de la dernière décennie qui mettent en avant une réelle volonté de professionnaliser et de contrôler davantage l'accès au métier enseignant, son statut administratif et ses conditions d'exercice.

Ainsi, entré en vigueur en septembre 2016, avant la conception du PPEE, le **décret « Titres et fonctions »** est le fruit d'une concertation entre l'Administration générale

de l'Enseignement, des représentants des PO et les OS (Bossé, n.d.). Il entend redéfinir les titres de capacité requis [diplômes, titres pédagogiques, etc.] indispensables à l'exercice d'une fonction précise en tant qu'enseignant. Trois catégories de titres sont alors établies : titre requis, suffisant ou en pénurie. Cette réforme importante pour l'enseignement poursuivait notamment l'objectif de revaloriser la fonction enseignante par la reconnaissance d'un niveau de diplomation minimum, mais également, d'harmoniser la réglementation en vigueur dans les différents niveaux et filières d'enseignement (Décret, 2014). En mars 2019, le « Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs » [Décret « **charge de travail** »] reconnaît de façon formelle les différentes composantes du travail enseignant et fixe leur contenu. Le travail enseignant est désormais reconnu pour être composé du travail en classe, du travail pour la classe, du service à l'école et aux élèves, de la formation en cours de carrière et du travail collaboratif. Ce décret, outre la logique bureaucratique encadrant davantage la profession, présente également des traces d'une logique patronale : il en ressort, effectivement, que les enseignants ont la possibilité de prester, avec l'accord de leur PO, des « périodes additionnelles » sous forme de travail en classe en sus du nombre maximal de périodes dévolues à leur niveau d'enseignement (Décret 2019c). Ce qui augmente la marge de manœuvre des employeurs dans l'organisation du travail. La lutte contre la **pénurie** fait elle aussi l'objet de toute l'attention du gouvernement de la FW-B à travers la gestion de la carrière enseignante. Ainsi, en 2019 et 2020, deux décrets sont votés. Ils mettent en œuvre diverses mesures visant à faciliter l'engagement et le maintien dans une fonction, à favoriser la mobilité enseignante et à réguler davantage la vacance des emplois [pour congé ou mission], les disponibilités et réaffectations (Décret, 2019d ; Décret 2020b). Enfin, considérée par l'ensemble des acteurs du Pacte comme une condition indispensable de la réussite de celui-ci (CSC, 2020) et largement soutenue par les syndicats (Fontaine & Dumay, 2021), la **formation initiale des enseignants** [FIE], enfin, est complètement remaniée en 2019 avec le décret du 07 février (Décret, 2019b). Même si, dans les faits, elle n'est toujours pas entrée en vigueur et fait encore l'objet de discussions entre acteurs, cette réforme prévoit, entre autres, le passage de la formation de trois à quatre années et une redéfinition des contenus de formation. L'objectif général poursuivi étant un renforcement de la professionnalité enseignante.

Fontaine et Dumay (2021) voient, dans l'exercice de cette logique, un accroissement de la bureaucratisation de la fonction et de la carrière enseignantes. Et ce, via l'exercice par l'Etat d'un contrôle accru sur leurs différentes composantes.

2.4.4. Une logique patronale

L'on retrouve cette logique au sein de plusieurs réformes déjà évoquées, comme le décret « Titres et fonctions », l'évaluation des enseignants, le décret « Pénurie », le décret « Charge de travail » ou encore la RFIE. Celles-ci, en effet, vont dans le sens d'une augmentation de l'autonomie des employeurs dans leur gestion des ressources humaines et l'organisation des établissements : l'accès à la profession est davantage réglementé, la lutte contre la pénurie de personnel qualifié est renforcée, le service à l'école est formalisé et intégré dans la charge enseignante, etc., ce qui permet aux FPO de conserver un certain contrôle sur leur personnel enseignant (Fontaine & Dumay, 2021).

2.5. Quelques réactions spontanées du monde enseignant

Parmi toutes les réformes instaurées au cours de ces dix dernières années, certaines ont suscité des réactions spontanées au sein du monde enseignant. La plus structurée, car persistante, est certainement celle née de la création du cours de Philosophie et de Citoyenneté, actée par décret en 2015. À cette occasion, de nombreux professeurs concernés se sont réunis au sein d'un collectif, le Corme [Collectif des professeurs de religions, de morale non confessionnelle et de philosophie et citoyenneté], qui deviendra une Association Sans But Lucratif [ASBL]. Associés avec le Collectif des professeurs de morale [CPM], ils ont organisé une manifestation devant le cabinet de la ministre de l'époque afin de protester contre les modes d'application de la réforme (Bx1, 2017). En 2017, ce même CPM dépose un recours au Conseil d'Etat en vue d'annuler le décret organisant le cours de PCP (Le Soir, 2017). En 2019, le Corme lancera, avec les ASBL ELEVeS et 1Pact, une pétition exigeant plus de démocratie dans l'enseignement (Profs de philosophie et citoyenneté : expérience de la réforme, 2019). L'ASBL 1Pact, pour sa part, est née au début de l'année 2017, en réaction aux informations précédant la publication de l'Avis n°3. A l'initiative d'un professeur de l'enseignement officiel, un groupe Facebook, « Non au Pacte d'Excellence », est créé : il rassemble plus de 23.000 internautes en quelques jours seulement (S.F., 2017). Par la suite, il se structurera en ASBL sous le nom d'1Pact et organisera, outre la pétition précitée, des actions collectives telles des manifestations, cartes blanches, actions de

sensibilisation. Parallèlement, au fur et à mesure de l'implémentation des réformes du Pacte, plusieurs groupes de pression ont été constitués. Ainsi, un regroupement de professeurs d'éducation physique [Collectif des enseignants en Education physique de Belgique] s'est rendu au cabinet de la ministre pour faire entendre les craintes concernant la place de leur discipline dans les grilles horaires du Tronc commun (EP&Santé Belgique, 2018). Il est vraisemblable, bien que nous ne puissions le sourcer, que d'autres collectifs représentant d'autres disciplines aient tenté de faire, eux aussi, pression sur l'autorité publique. Notons, enfin, l'existence, en FW-B, de plusieurs groupes d'intérêts, à l'instar de Changements pour l'Egalité [CéGé], l'Appel pour une école démocratique [Aped] ou encore l'ASBL Elèves, qui rassemblent enseignants et autres professionnels de l'éducation autour de questions propres à l'enseignement et, à l'occasion, prennent position sur certaines de ses thématiques.

Conclusion

Au cours des 30 dernières années, l'enseignement belge a évolué de façon drastique. De la liberté d'enseignement constitutionnelle pourtant toujours d'actualité, il a muté vers une régulation de plus en plus cadrante avec un pilotage et des instruments d'évaluation de plus en plus prégnants, à l'image de ce qui se fait au niveau international avec l'implémentation de la NGP. Parallèlement, le Pouvoir Régulateur a opéré un mouvement de rapprochement avec les employeurs et les représentants des travailleurs, faisant d'eux des co-constructeurs de politiques éducatives qui guideront le fonctionnement du système scolaire. Ce qui n'aura pas été sans effets sur la profession enseignante.

3. Des enseignants

Après avoir abordé le contexte général de l'enseignement en FW-B, penchons-nous à présent sur la catégorie d'acteurs des relations industrielles que sont les travailleurs/enseignants. Ce chapitre abordera, dans un premier temps, un ensemble d'informations factuelles en lien avec la profession enseignante : nous présenterons ainsi quelques chiffres relatifs à cette catégorie professionnelle et apporterons des précisions à propos du statut d'emploi et de la carrière enseignante. Nous nous arrêterons ensuite plus longuement sur l'identité professionnelle et le malaise des enseignants. Enfin, nous conclurons sur quelques études traitant des effets des réformes sur cette profession.

3.1. La profession enseignante

3.1.1. Quelques chiffres

La FW-B comptait, au mois de janvier 2021, 105.779 enseignants en activité dans les établissements, ce qui correspond à 93.186 Equivalents Temps Plein [ETP, unité de mesure de la charge salariale]. Pour l'enseignement obligatoire [fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé], le nombre d'ETP est de 82.712 répartis de façon sensiblement équivalente entre les niveaux fondamental et secondaire [enseignements ordinaire et spécialisé confondus] (FW-B, 2021a ; FW-B, 2021b).

Les enseignants en activité au sein de la FW-B sont majoritairement des femmes : celles-ci composent, en effet, 74.4% de la population enseignante [72.6% en 2011] et ont représenté près de 95% de l'augmentation d'effectifs que la dernière décennie a connue. La répartition de la présence des femmes et des hommes dans la profession n'est cependant pas uniforme : si les corps des enseignants maternels et primaires sont composés d'une écrasante majorité de femmes [respectivement 96.9% et 83.3%], celles-ci ne représentent que 63.5% de l'effectif de l'enseignement secondaire (FW-B, 2021b). A titre indicatif, le taux moyen de féminisation des enseignants dans les pays de l'OCDE est de 68% (OCDE, 2019). L'âge moyen des enseignants de l'ordinaire, en janvier 21, quant à lui, se situe entre 40.9 ans [pour les primaires] et 43.3 ans [dans le secondaire]. Du côté des instituteurs maternels, l'âge moyen est de 43 ans (FW-B, 2021a ; FW-B, 2021b). Au niveau des pays membres de l'OCDE, la moyenne d'âge des enseignants est de 44 ans (OCDE, 2019).

3.1.2. Le statut d'emploi des enseignants

Le statut des enseignants dépend de leur réseau. Ainsi, les enseignants du réseau officiel sont engagés sous statut. Ils ne bénéficient donc pas de contrat (Jacob, 2001). Ils sont considérés comme des agents des services publics et sont, à ce titre, soumis au « statut unilatéral, administratif, pécuniaire et disciplinaire [de 1969] » (Kwaschin, 2013, p.9). Leur employeur est WBE, l'organisme public chargé d'organiser l'enseignement officiel (Décret, 2019a). Du côté des professeurs de l'enseignement officiel subventionné, ils sont également des agents des services publics sous statut unilatéral (Décret, 1994). Leur PO [provinces, communes, villes] est leur employeur (Kwaschin, 2013). Enfin, du côté des deux réseaux organisés par des opérateurs privés, les enseignants sont soumis à un contrat de travail et ne bénéficient pas du statut d'agent des services publics. Ainsi, leur employeur est leur PO. Néanmoins, ils ne dépendent pas du droit privé du travail pour autant. Ils sont, en effet, soumis au statut du personnel subsidié de l'enseignement libre subventionné (de Commer, 2006 ; Décret, 1993) et donc à un régime spécifique qui leur garantit de bénéficier des mêmes conditions de travail et de traitement que leurs homologues de l'officiel grâce à des dispositions particulières édictées par les pouvoirs publics (Décret, 1993 ; Kwaschin, 2013).

3.1.3. La carrière professionnelle

Quel que soit le réseau, la carrière administrative enseignante comporte les mêmes étapes. Ainsi, un enseignant aura successivement le statut de temporaire, puis celui de temporaire prioritaire et enfin, celui de nommé ou engagé à titre définitif (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011). Selon Lhotaire (2021), le statut de temporaire est un statut relativement précaire, sans stabilité d'emploi. Celui de temporaire prioritaire est un statut intermédiaire qui garantit, normalement, un emploi au sein du PO. Enfin, celui de nommé offre la garantie d'un emploi fixe au sein d'un établissement scolaire pour le restant de la carrière [sauf situations particulières et rares]. Le passage d'un statut à l'autre dépend de l'ancienneté accumulée au sein du PO. Bien qu'une proposition de portabilité de l'ancienneté administrative d'un réseau à l'autre ait été votée en commission éducation en 2019, elle n'a toutefois pas encore été décrétée (Bernaerts, 2019). Si les conditions d'accès à ces différents statuts varient quelque peu en fonction des réseaux, le décret « Titres et Fonctions » de 2014 a uniformisé l'accès à la nomination pour tous les enseignants de la FW-B (Décret, 2014). Notons enfin que l'Avis n°3 du Groupe central prévoit, dans le cadre de la mise en œuvre du PPEE, la

création d'une étape supplémentaire dans la carrière enseignante. Outre les statuts d'enseignant temporaire [prioritaire] et d'enseignant définitif/nommé, pourrait dès lors apparaître, sous certaines conditions, le titre d'enseignant expérimenté (Avis n°3, 2017).

Ces éléments factuels sur la profession enseignante étant à présent posés, attardons-nous plus longuement sur des caractéristiques propres au métier d'enseignant, telles l'identité professionnelle et le malaise dans la profession.

3.2. Une profession en crise

3.2.1. Une identité professionnelle fragmentée

La littérature portant sur le champ des relations industrielles met en avant, suite aux recherches de Thomson (1963) en Angleterre ou encore de Sewell (1983) ou de Segrestin (1975) en France (cités dans Lallement, 2018), que l'identité professionnelle [la « conscience de métier », pour Thomson (cité dans Lallement, 2018, p.37)] pouvait constituer un moteur de l'action collective au service de la défense d'un intérêt commun. Or, si les enseignants constituent bel et bien un groupe, une corporation de travailleurs, du fait de la communauté de leur profession, il n'est pas pour autant évident qu'ils soient réunis par une identité professionnelle forte et affirmée. En effet, alors que la professionnalité, dans certaines catégories socioprofessionnelles, implique *de facto* une adhésion à des objectifs communs, ce n'est pas forcément le cas au sein de la communauté enseignante, celle-ci présentant de multiples facettes, tant au niveau de l'identité professionnelle des enseignants qu'au niveau de l'exercice de la profession. En effet, la nature même de l'organisation scolaire, divisée en degrés d'enseignement et en disciplines, induit des pratiques multiples. Cet aspect étant renforcé par la relative liberté laissée par les référentiels et l'autonomie dont dispose le professeur au sein de sa classe. Cattonar (2006) fait ainsi état tant d'une « convergence » dans l'identité professionnelle enseignante que d'une « diversité » au sein de celle-ci (p.193). Elle parle, par ailleurs, d'« identité multiple » (Cattonar, 2002, p.2) ou encore d'« identités professionnelles enseignantes plurielles » (p.26). Selon l'auteure, bien que porteurs d'une « identité en partie commune » (p.6) acquise par la socialisation au sein du groupe professionnel, la part individuelle de leur construction identitaire amène les enseignants à se construire une identité singulière. Celle-ci est le fruit de leur trajectoire de vie mais également du contexte professionnel dans lequel ils sont amenés à exercer. Parallèlement à cette construction, les enseignants recourent

également à des « modèles idéaux de professionnalité » (p.24), définis de façon externe par différents acteurs, institutionnels notamment : on parlera dès lors de « maître instruit », de « pédagogue » ou encore de « praticien réflexif » (p.24). Il n'est dès lors pas étonnant de faire face à une identité collective fragmentée qui ne fait communauté que par une différenciation avec les « non-enseignants » (Cattonar, 2001, p.6).

Il est néanmoins un champ sur lequel se retrouvent de nombreux professionnels de l'éducation, ainsi qu'en témoigne la littérature : celui de la satisfaction professionnelle et, indirectement, celui d'un de ses déterminants, le rapport aux réformes du secteur. Nous allons donc à présent envisager ces deux pôles.

3.2.2. Entre malaise et insatisfaction professionnelle

Nonobstant la situation particulière qu'a connue le secteur de l'enseignement dans le cadre de la crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19, il est récurrent dans la littérature touchant au domaine de l'enseignement, que le monde enseignant est sujet à un « malaise », et ce, depuis de nombreuses années. Ainsi, Maroy et Cattonar (2002a), se sont penchés sur les résultats d'une enquête menée par le GIRSEF [Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation] à la fin des années 90, auprès de plus de 3600 enseignants travaillant au sein de 146 établissements du réseau libre subventionné en CF (Maroy, 2008a). Ces auteurs relèvent différents indicateurs de ce malaise et de ses origines, comme la difficulté du travail en classe, avec un public scolaire plus hétérogène, la complexification du métier, ou encore la place des enseignants dans une société qui manifeste de plus en plus d'attentes par rapport à l'école. Malaise persistant puisque confirmé par Lothaire, Dumay et Dupriez (2012) dix ans plus tard et faisant toujours l'objet de la recherche en éducation en FW-B et à travers le monde (European Commission, 2021).

Il est donc intéressant de se pencher sur des données anciennes et actuelles à ce propos afin de vérifier la constance ou l'évolution de la satisfaction professionnelle des enseignants à travers le temps. Ainsi, en 1999, l'enquête du GIRSEF révèle quelques indicateurs de cette [in]satisfaction. Sur base des données recueillies, Maroy et Cattonar (2002a) indiquent que « la majorité des enseignants semble avoir connu un rapport initial au métier fort et positif » (p.47) alors que leur rapport au métier au moment de l'enquête apparaît plus mitigé. En effet, seuls 63.3% d'entre eux se disent très satisfaits de leur profession. La satisfaction globale, au regard de la satisfaction moyenne relevée chez les travailleurs belges [80.7% de personnes se disant alors

satisfaites], est donc bien moindre chez les enseignants. Les répondants ont également été interrogés sur leurs attentes par rapport au travail : il s'avère que celles-ci se tournent essentiellement vers l'aspect « contenu », davantage que sur leurs conditions d'emploi. Les horaires, la sécurité d'emploi, le salaire, le régime de pension ou les possibilités d'évolution de carrière ne semblent donc pas faire partie des préoccupations principales des enseignants. De même pour la place qu'occupe leur profession dans la société. Tenant compte de ce point, Maroy (2008a) observe que l'insatisfaction des enseignants porte plus précisément sur la difficulté du travail avec les élèves : en effet, plus celle-ci augmente, plus l'insatisfaction à l'égard du travail augmente « et cela dans une proportion importante » (p. 33). Si les problèmes de discipline influencent, mais dans une moindre mesure, la satisfaction, le nombre moyen d'élèves par classe, quant à lui, n'exerce pas une influence significative. L'auteur conclure qu'il y a lieu de penser que les enseignants vivent une « déception relative par rapport à une conception initiale du métier qui valorise particulièrement le contact avec les élèves, l'intérêt pour la matière, l'autonomie dans le travail et l'intérêt pour la pédagogie » (Maroy, 2008a, p.35).

Tournons-nous à présent vers des données plus récentes et consultons les résultats de la dernière enquête TALIS [*Teaching And Learnings International Surdey*] réalisée en 2018. En FW-B, cette enquête a été réalisée auprès de 2400 enseignants du 1^e degré de 120 écoles secondaires sur base d'une sélection aléatoire mais représentative du paysage scolaire (Quittre, 2018). Nous constatons que l'insatisfaction professionnelle est toujours présente et porte des caractéristiques similaires à celles relevées au début des années 2000. La satisfaction professionnelle est ici présentée comme « en demi-teinte » (Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement [ASPE], 2020, p.7) : en effet, si 77 % des enseignants interrogés déclarent qu'ils choisiraient le même métier si c'était à refaire, seuls 53 % d'entre eux considèrent que les avantages de leur profession surpassent ses inconvénients. À titre de comparaison, au sein de la population des travailleurs belges, près de 87 % des interrogés se disent satisfaits à extrêmement satisfaits de leur travail (UGent & NN, 2018). Par ailleurs, les enseignants interrogés se disent à 91 % satisfaits de l'établissement dans lequel ils exercent et à 74 %, de leurs conditions d'emploi [contrat de travail, avantages sociaux, horaires, etc.]. 55 % d'entre eux estiment leur salaire comme étant satisfaisant. Dans cette enquête, davantage que l'insatisfaction professionnelle, c'est le stress au travail qui est révélé : 61 % des personnes interrogées déclarent souffrir de ce problème et,

parmi eux, la moitié voit sa santé physique et mentale en subir un impact négatif. Cette charge de stress, bien qu'allégée, selon eux, par le temps disponible pour leur vie privée, est essentiellement liée, pour les enseignants, au maintien de l'ordre et de la discipline en classe (64 %) au nombre des corrections (59 %), au « suivi de l'évolution des exigences du PO et/ou [de la FW-B] (59 %) et [au] travail administratif (57 %), [à la] préparation des cours (56 %) et enfin [à leur] part de responsabilité dans la réussite des élèves (56 %) » (ASPE, 2020, p.7).

A l'instar de leurs prédécesseurs, les professionnels de l'enseignement actuels vivraient donc difficilement certaines de leurs conditions de travail [en classe] alors que leurs conditions d'emploi, elles, seraient moins causes d'insatisfaction (ASPE, 2020). Ajoutons à cela des sources de stress liées à des facteurs externes au travail en classe, comme le suivi de l'évolution des exigences hiérarchiques, le travail administratif et la responsabilisation à l'égard des résultats de leurs élèves, sur lesquelles nous allons à présent nous pencher à travers l'examen du lien existant entre les enseignants et les réformes.

3.2.3. Des enseignants et des réformes

3.2.3.1. Une professionnalité et des pratiques enseignantes sous tension

Avec la mise en place du PPEE, les enseignants sont désignés comme étant des acteurs clés des changements devant s'opérer en FW-B (Cattonar & Dupriez, 2019). Leur professionnalité, définie par Cattonar et Maroy comme étant « l'ensemble des pratiques, attitudes, et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (cités dans Cattonar & Dupriez, 2019, p.26), fait l'objet de toutes les attentions et semble être le levier essentiel sur lequel agir pour améliorer les performances de l'enseignement (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Stevenson, Carter, Milner & Vega Castillo, 2020). Pour ce faire, le Pouvoir régulateur [PR] entend travailler deux axes d'approche : le renforcement de la professionnalisation du corps enseignant et la reddition de comptes [*accountability*]. Or, il apparaît que ces deux actions peuvent avoir des effets contradictoires voire pervers, sur l'autonomie des enseignants, notamment (Mons, 2009 ; Enthoven & al. 2015 ; Yerly, 2017 ; Cattonar & Dupriez, 2019).

L'on assiste ainsi, selon Cattonar et Dupriez (2019), à une forme de mise en tension de la professionnalité enseignante à la fois appelée à être plus réflexive, experte et autonome, et à la fois contrainte à l'atteinte de résultats probants en termes d'efficacité du système et soumise au contrôle accru d'acteurs externes. Concrètement, ces deux injonctions ont été traduites, dans les politiques éducatives, au travers de décrets. Ainsi, la Réforme de la Formation Initiale [RFIE] vise à améliorer la qualité de la formation initiale des professionnels en la professionnalisant. L'implémentation des plans de pilotage et de leur volet évaluation, quant à elle, contribue à la responsabilisation des établissements et des équipes éducatives. Et cette dernière pourrait être renforcée par l'évaluation des enseignants. Pour les auteurs, à travers la conjugaison de ces deux contraintes, « une certaine tendance potentiellement déprofessionnalisante s'esquisse par une certaine perte de pouvoir des enseignants dans la production et la définition des savoirs et outils jugés légitimes pour leurs pratiques » (Cattonar & Dupriez, 2019, p.36).

Or, outre ce risque de déprofessionnalisation et la pression exercée par ces injonctions contradictoires sur les enseignants, un autre risque est de voir ces réformes ne pas aboutir, du fait des enseignants eux-mêmes.

3.2.3.2. Des réformes qui ne font pas sens et des enseignants qui s'adaptent

En 2018, Draelants et Dupriez se sont attelés à dresser le bilan des politiques éducatives menées depuis la communautarisation de l'enseignement [1989] et à « interpréter les écarts entre intentions et réalisations politiques » (p.1). Partant du « constat d'une faible efficacité des réformes menées » (p.1), ils pointent le manque de sens donné à celles-ci vis-à-vis des acteurs de terrain. Ainsi, les instruments dont on dote le système scolaire, comme les épreuves externes, les référentiels de compétences, les plans de pilotage et autres contrats d'objectifs, ne sont-ils pas pourvus d'une raison d'être capable de les faire comprendre comme des ressources plutôt que comme des contraintes par les enseignants. Ceux-ci, néanmoins, ne restent pas passifs, « ils modifient leurs comportements et s'ajustent aux évolutions produites par les réformes » (Draelants & Dupriez, 2018, p.5) mais leur croyance en la possibilité de mettre en œuvre les réformes dans leur contexte de travail est limitée, même s'ils accordent de la valeur au bien-fondé de celles-ci (Enthoven, Letor & Dupriez, cités dans Draelants & Dupriez, 2018).

L'adhésion aux décisions du PR ne va donc pas de soi au sein de l'enseignement et la légitimité des réformes ne suffit généralement pas à permettre leur implémentation de manière absolument conforme à la décision politique initiale : en effet, « si les enseignants reconnaissent les bienfaits proclamés des politiques ... sur le système, ils mettent en doute leurs effets réels sur l'amélioration de la réussite effective des élèves » (Yerly & Maroy, 2017, p.100).

Cette question des réactions des enseignants face à l'implémentation des réformes des 30 dernières années semble faire écho aux constats des analystes s'étant penchés sur les résultats de l'enquête TALIS 2018. Ceux-ci, souvenons-nous, avaient soulevé la question du stress suscité, pour près des deux tiers des répondants, par « le suivi de l'évolution des exigences du PO et/ou [de la FW-B] » (ASPE, 2020, p.7) et leur responsabilisation à l'égard des résultats de leurs élèves (ASPE, 2020). Outre des postures de traduction, d'interprétation ou d'incompréhension des réformes menées [en raison d'un déficit de sens pour eux], les enseignants vivaient donc du stress par rapport à celles-ci. D'autant que leur professionnalité se trouve mise en tension entre des injonctions simultanées à l'autonomisation et à la responsabilisation formulées au cœur des nouvelles politiques publiques en matière d'enseignement.

Conclusion

La profession enseignante est donc, aujourd'hui, une profession quelque peu malmenée: statut précaire des personnels temporaires, identité professionnelle fragmentée qui empêche de faire corps, malaise enseignant persistant, professionnalité mise à mal par une succession de réformes ne faisant pas sens pour eux, etc. Or, certaines des difficultés auxquelles les enseignants doivent faire face sont liées aux décisions prises par l'Etat et leurs employeurs dans le cadre, notamment, d'une réforme co-construite avec leurs représentations syndicales. Il semble dès lors approprié, dans le cadre de ce travail, de nous pencher sur ces organes habituellement chargés de veiller à la préservation des conditions d'emploi [salaires, contrats de travail, conventions collectives, etc.] mais également des conditions de travail [travail en classe, nombre d'élèves par classe, bien-être au travail, etc.]. Nous allons donc à présent traiter des syndicats et de leur fonctionnement spécifique dans le contexte de la FW-B.

4. Des syndicats

Ce chapitre consacré aux organisations syndicales [OS] détaille, dans un premier temps, le cadre général de fonctionnement des syndicats belges. Après avoir fait le point sur les relations industrielles et leur évolution, il abordera le financement des syndicats, le taux de syndicalisation, les acteurs syndicaux et les tensions qui traversent les organisations représentatives des travailleurs. Dans un second temps, il s'attachera à décrire les OS enseignantes : leurs identités, leur structure, leur offre de services, leur cadre de négociations collectives et, enfin, les tensions qui leurs sont propres. [Cette partie provient partiellement du travail de démarche de B1 (Piront & Trogh, 2021).]

4.1. Cadre général

4.1.1. Retour sur les relations industrielles en Belgique – contexte actuel

Dans le cadre de cette recherche, nous entendons développer les relations industrielles belges sans pour autant prétendre être exhaustives : nous souhaitons simplement et avant tout fournir au lecteur des clés pour éclairer notre problématique.

Ainsi, historiquement, l'Etat Belge a participé à l'institutionnalisation d'organisations corporatistes représentatives des travailleurs (Faniel, 2018). Il a, en effet, encouragé le partenariat social et favorisé la négociation grâce au Pacte social (Cassiers & Denayer cités dans Vandaele, 2019) et à la Loi sur les conventions collectives et les commissions paritaires de 1968 (Van Gyes et al. cités dans Vandaele, 2019) en vue de diminuer le nombre de grèves (Vandaele, 2019). Il a, de surcroît, renforcé le rôle des syndicats en les rendant acteurs de la sécurité sociale et en les reconnaissant comme des opérateurs de paiement du chômage au même titre que la Caisse Auxiliaire de Paiement des Allocations de Chômage [CAPAC], l'institution publique de sécurité sociale (Boulet, 2013 ; onem.be, n.d.). Ces différents éléments ont amené les Belges à développer un rapport fort au syndicalisme (Faniel, 2018) faisant de la Belgique le pays européen possédant le plus de syndiqués, hors Scandinavie (OCDE, 2019).

En vertu de la loi de 1968, trois syndicats sont représentatifs des travailleurs (Faniel & Vandaele, 2012) : la Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique [CGSLB], la Fédération Générale du Travail de Belgique [FGTB] et la Confédération des Syndicats Chrétiens [CSC]. Comme le reste de la société, ces organisations représentatives des travailleurs n'échappent pas à la polarisation : la première est

associée au pilier libéral ; la seconde, au pilier socialiste et la dernière, au pilier chrétien (Faniel, Gobin & Paternotte, 2020). Bien que d'idéologies différentes, FGTB, CSC et CGSLB collaborent entre elles régulièrement lors de fronts communs (Faniel, 2018). Pour tous, « la quête de profit doit être tempérée par l'amélioration des conditions de travail, par une attention portée aux besoins sociaux et par la sécurité de l'emploi » (Pichault & De Coster, 1998, p.171).

Mais les relations industrielles ont fortement évolué au cours de ces deux dernières décennies. Nous épinglons deux évolutions dans le cadre de cet écrit. D'une part, depuis la fin des années 90', l'Etat belge joue un rôle croissant dans les négociations que les OS mènent avec le patronat (Renman cité dans Perin & Ajzen, 2015) : en intervenant, par exemple, dans la fixation des salaires, le gel de l'index des salaires en 2014, etc. (Perin & Ajzen, 2015 ; Vandaele, 2019). Ces interventions s'inscrivent dans un contexte macro-économique mondial de globalisation, en vue de maintenir la compétitivité belge. Ce contexte oblige dès lors les syndicats à donner la priorité à « la compétitivité et [à] la stabilité économique... au détriment de l'équité » (Léonard & Dion, 2003, p.64) les faisant entrer dans l'ère du « corporatisme compétitif » (p.63). Avec résignation, les OS se voient ainsi associées à l'Autorité publique pour mener une régulation du système, sans pour autant changer le cadre historique de la concertation (Léonard & Dion, 2003). Dans cette configuration, les syndicats ont donc vu leur marge de manœuvre réduite. Ils tentent cependant de garder « une autonomie de négociation » (Vandaele, 2019, p.71) en élargissant leur champ de revendications. D'autre part, ces dernières années ont vu apparaître une tentative de délégitimation de la tradition de négociation par certains partis politiques de droite ou d'extrême-droite (Vandaele, 2019). Ainsi, la « création d'un service minimum en cas grève dans les services publics, la mise en place d'une personnalité juridique pour les syndicats ou la limitation des possibilités de piquets de grève » voulues par certains peuvent être vues comme des tentatives de mettre en cause l'activité syndicale. D'autant que les médias se font le relai des critiques à l'encontre des OS (Strale, 2016). Aussi, si les liens qui lient les syndicats avec les partis traditionnels leur garantissent une certaine protection, le contexte actuel de la perte d'influence électorale de ces partis « frères » pourrait ainsi leur être préjudiciable sur le long terme (Vandaele, 2019).

4.1.2. Le financement des organisations syndicales

Les OS ont deux types de rentrées financières (Boulet, 2013). D'une part, les cotisations des affiliés, en fonction de leur statut : l'étudiant, le pensionné, le chômeur

ou le travailleur à temps partiel ne payant pas la même somme. D'autre part, les subsides de l'Etat fédéral leur permettant de gérer la sécurité sociale et d'assurer leur fonction d'opérateurs de paiement du chômage. Notons également que les travailleurs voient une partie de leurs primes syndicales remboursées annuellement et indirectement par les employeurs en raison des engagements pris par les syndicats de respecter la paix sociale (Arcq, 2008).

4.1.3. Le taux de syndicalisation en Belgique

Un individu est affilié à une organisation syndicale à partir du moment où il paie une cotisation mensuelle. Cette définition est cependant à géométrie variable. En effet, selon Faniel et Vandaele (2012), les syndicats tiennent également compte des personnes qui ne paient pas de manière régulière leur affiliation dans leur effectif global. Cela dit, comme l'indiquent ces auteurs, l'affiliation à un syndicat est une action privée dont l'Etat belge n'a pas à avoir connaissance. Dès lors, aucune organisation publique ne recense le nombre d'affiliés. Malgré tout, Faniel et Vandaele (2012) estiment qu'il y a 3,2 millions de Belges syndiqués en 2010, valeur stable et en légère progression d'après leur étude. Au niveau de la population active, ils estiment que le taux d'affiliation global est de 52% en 2012. Toutefois, ces dernières années ont vu se succéder deux phénomènes. Ainsi, entre 2014 et 2016, Faniel (2018) a constaté que ce nombre était en diminution de quelques 80.000 affiliés. En contrepartie, en 2020, la crise sanitaire liée au Covid-19 s'est révélé être une opportunité pour les OS en termes de nombre d'affiliés. En effet, celles-ci, réputées comme plus efficaces que la CAPAC pour le versement du chômage, ont vu leur nombre d'affiliés croître pendant la pandémie en raison de la mise au chômage temporaire dans de nombreux secteurs (Thomas, 2020).

4.1.4. Les acteurs syndicaux

Il existe plusieurs types d'acteurs syndicaux. Dans le cadre de ce mémoire, nous en retenons quatre : l'affilié, le délégué syndical, le délégué permanent et les dirigeants responsables.

Les **affiliés** sont des individus réputés en ordre de cotisation auprès de leur OS (Boulet, 2013).

Les **délégués syndicaux**, quant à eux, sont des travailleurs qui ont été mandatés pour défendre les intérêts de leurs collègues sur leur lieu de travail et ce, sans contrepartie. Ils sont soumis à la confidentialité, doivent participer aux organes de participation

locaux et sont protégés dans leur mission. Ils ne peuvent en effet pas être pénalisés pour les actions qu'ils réalisent (Jacob, 2001). Notons qu'il existe des délégués déchargés d'une partie de leur temps de travail pour se consacrer à des missions syndicales (Cultiaux, 2014). Les missions du délégué syndical sont multiples (Cultiaux, 2014). D'une part, il joue un rôle « politique » (p.13) en tant que représentant des travailleurs au sein d'organes de concertation locaux mais aussi au sein de sa régionale. D'autre part, il exerce une mission de « prestataire de services » (p.14) en répondant aux demandes faites par ses affiliés. Ces deux rôles ne peuvent s'envisager qu'en mobilisant et écoutant la base syndicale et en se formant et se documentant sur toutes les questions d'ordre syndical [organisation de la vie syndicale, relation avec les pouvoirs publics, etc.].

Enfin, les **délégués permanents** et les **dirigeants responsables** « sont désignés librement par les OS [au sein de leur effectif] afin d'exercer l'ensemble des prérogatives accordées à leur organisation. Il s'agit de « personnes de confiance qui sont chargées de la gestion de l'organisation et de l'exécution du statut syndical » (Jacob, 2001, p.43). Ce sont des affiliés mis en congé pour exercer une mission à temps plein au sein du syndicat (Jacob, 2001). Durant leur mandat, ils sont donc considérés en activité de service.

4.1.5. Des tensions syndicales

Selon Faniel (2018), les syndicats belges font face à des tensions de natures diverses ces dernières années. D'une part, au niveau national, la base syndicale est peu diversifiée. Ainsi, la base militante des syndicats est majoritairement composée de travailleurs masculins, blancs et belges, occupant un CDI temps plein dans une grande entreprise. Ceux-ci représentent « la figure type du syndicaliste » (Faniel, 2018, p.3). Cette situation entraîne des conséquences sur les sujets défendus par les OS. Ainsi, celles-ci ont-elles tendance à se focaliser sur les intérêts de cette catégorie d'individus en négligeant, pas toujours cependant, la défense d'autres catégories de travailleurs comme les femmes, les immigrés, les chômeurs, etc. De plus, la composition des instances dirigeantes prouve que cette réalité est aussi présente à d'autres niveaux : en 2018, « seuls 3% des instances dirigeantes sont des individus à patronyme étranger et seules 26% de femmes occupent des postes à responsabilité » (Faniel, 2018, p.4). Il existe dès lors une dissonance entre les idéaux défendus et la réalité du terrain. D'autre part, la structure bureaucratique [dominée par l'administration et la hiérarchisation des fonctions, avec une concentration du pouvoir de décision au sommet de la hiérarchie

(Maroy, 2008b)] et la professionnalisation des syndicats ont permis d'accroître leur influence mais ont engendré de nombreuses conséquences. Premièrement, l'accès à un poste rémunéré au sein de la structure syndicale entraîne une augmentation du confort de vie et un changement de statut du travailleur. Deuxièmement, la place d'interlocuteurs politiques/patronaux enjoint les cadres dirigeants à une modération du discours en vue de la préservation du dialogue. Troisièmement, le rôle d'interlocuteur privilégié les encourage à développer une professionnalité différente, les séparant *de facto* de la base. Quatrièmement, la rencontre régulière avec le patronat/les politiques « façonne leur vision et les incite à la conciliation » (Faniel, 2018, p.5). Cinquièmement, enfin, en obtenant des progrès sociaux d'ampleur variée, les permanents syndicaux oublient peu à peu la précarité et le caractère parfois imparfait de ces progrès. Ils ont, dès lors, tendance à estimer « la négociation et la stabilité de l'organisation syndicale comme des fins en soi » (Faniel, 2018, p.5). Par conséquent, la bureaucratisation syndicale a permis l'amélioration des conditions de travail de la population mais a également entraîné une diminution de la combativité. En effet, la préservation de la stabilité de l'organisation [et donc la situation des cadres rémunérés] freine certains combats. Ainsi, l'expertise acquise par leurs nouvelles fonctions entraîne, chez les membres du sommet hiérarchique, des comportements qui visent à diminuer la démocratie interne en vue de maintenir la stabilité de l'organisation. Ils ont également tendance à induire chez leurs membres l'idée qu'ils sont les mieux à même de mesurer l'ampleur des problèmes et l'impact des décisions ce qui entraîne une apathie de la base. Néanmoins, ce bilan n'implique pas une dualité entre une base pugnace et des « dirigeants conservateurs et démobilisateurs » (Faniel, 2018, p.6). La réalité étant bien plus nuancée. Ensuite, comme nous l'avons vu, le patronat et l'Etat ont vu dans les syndicats la possibilité de rendre les conflits plus contrôlables. Cette opportunité, conditionnée à une pondération des revendications, a entraîné une acception des OS comme organes de négociation. Au fil du temps, ce rapprochement a induit chez les instances syndicales une volonté de maintenir le système actuel en place. De contestataires, les syndicats sont devenus des garants de la stabilité sociale et économique de la société, sous peine d'être éliminés de l'équation. Dès lors, ils ont tendance, selon Faniel (2018), à négocier de faibles avancées et, dans un contexte de crise, « des reculs plutôt que des améliorations pour le travailleur » (p.9). Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, il existe un lien fort entre les syndicats belges et leurs partis politiques « frères ». Celui-ci leur permet d'obtenir des progrès notables

grâce aux actions menées par les politiques. Cependant, il les contraint également à devoir accepter des « décisions allant à l'encontre de leurs intérêts » (Faniel, 2018, p. 12). En effet, malgré l'indépendance proclamée des syndicats, les instances ont souvent tendance à se plier aux exigences politiques afin de garantir le lien qui les unit, d'autant plus si le parti est au pouvoir. Bien entendu, cela n'empêche pas les OS de réaliser des actions en vue de modifier ou d'adoucir la réforme envisagée.

4.2. Des syndicats enseignants

4.2.1. Les organisations représentatives des enseignants

Au sein des trois syndicats reconnus par la loi de 68, il existe 5 « centrales enseignement » qui sont structurées selon le clivage enseignement libre et enseignement officiel (Dumay & Fontaine, 2021). Ainsi, du côté de l'officiel et de l'officiel subventionné, nous retrouvons le Syndicat Libre de la Fonction Publique [SLFP] attaché à la CGSLB, la Centrale Générale des Services Publics [CGSP-enseignement] attachée à la FGTB et, du côté du libre, le Syndicat des Employés, techniciens et cadres de l'enseignement Libre [SEL-SETCa] attaché à la FGTB et l'Association Professionnelle du Personnel de l'Enseignement Libre [APPEL] attachée à la CGSLB. La Confédération des Syndicats Chrétiens - enseignement [CSC-Enseignement], attachée à la CSC, est quant à elle présente dans tous les réseaux (Kwaschin, 2013). Notons qu'il n'existe pas de chiffres concernant le nombre d'affiliations chez les enseignants de la FW-B, ceux-ci étant inclus dans les travailleurs de la fonction publique (Faniel & Vandaele, 2012).

4.2.2. La structure des organisations syndicales enseignantes

En analysant les différents règlements d'ordre intérieur et statuts des OS liées à l'enseignement, nous constatons que, s'il existe des différences entre elles, elles disposent néanmoins d'une structure relativement commune (cgslb.be, n.d. ; cgsp-enseignement.be, n.d. ; lacsc.be, n.d. ; slfp.eu, n.d. ; syndicat-appel.be, n.d.). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons que les syndicats enseignants ont une structure pyramidale composée de différents niveaux hiérarchisés au sein desquels sont organisées différentes assemblées. Chacune de celles-ci a ses spécificités et ses pouvoirs décisionnels. Ainsi, au niveau local ont lieu les assemblées générales ou réunions diverses au sein desquelles les permanents consultent les affiliés lambda et les délégués syndicaux. La voix des sections locales [appelées comités ou régionales] est ensuite portée aux instances supérieures par l'intermédiaire de représentants «

permanents » aux appellations variées en fonction des syndicats. Au sein de ces instances supérieures, où siègent les dirigeants responsables et/ou les permanents, sont prises des décisions d'ordre général comme les positions vis-à-vis du pouvoir public ou les actions qui concernent l'ensemble du secteur enseignement. Par conséquent, les syndicats enseignants ont une structure décentralisée et fragmentée au sein de laquelle le sommet hiérarchique est peu en contact avec la base. Leur structure, à l'image des syndicats en général, est ainsi bureaucratisée (Faniel, 2018) : ils disposent d'une administration forte et professionnelle et sont très hiérarchisés, le pouvoir de décision étant centralisé au sommet et les fonctions bien déterminées à chaque niveau.

Notons que cette description vaut surtout pour les 3 grands syndicats enseignants que sont la CGSP-Enseignement, la CSC-Enseignement et le SLFP-Enseignement (Faniel & Vandaele, 2012). Du côté des syndicats APPEL et SEL-SETCa, leur mode de fonctionnement est un peu différent en raison de leur petite taille tout en ayant cependant une hiérarchisation établie entre les différents membres ainsi qu'une bureaucratisation certaine.

4.2.3. Des organisations de services ou l'offre rétributive

Chacun des syndicats enseignants fournit à ses membres une série de services qui peuvent être associés à ce que Gaxie (2005) nomme « une offre de rétribution » (p.179) c'est-à-dire des rétributions concrètes ou symboliques pour les affiliés. Nous pouvons distinguer **deux grands domaines d'offre** chez les 5 syndicats enseignants. D'une part, les **services** fournis aux affiliés comme le paiement du chômage par l'intermédiaire de la maison-mère syndicale, l'aide à l'emploi, le contrôle des opérations statutaires, le suivi des cas personnels, l'assistance juridique, la gestion des accidents de travail, l'aide technique, l'information précise sur la profession [congrés, maladies, etc.], le soutien pour restreindre les actions arbitraires des pouvoirs organisateurs, etc. D'autre part, la **lutte pour la défense des droits des travailleurs** face aux pouvoirs décisionnaires [pouvoirs politiques et/ou employeurs]. De surcroît, au-delà de ce combat, les syndicats militent également pour une autre école dont les caractéristiques dépendent de l'orientation politique de chaque organisation (cgs1b.be, n.d., etc.). Enfin, les syndicats organisent différentes actions sur des sujets variés. Celles-ci peuvent prendre diverses formes, comme la distribution de tracts, les arrêts de travail, la sensibilisation publique via différents canaux [presse, réseaux sociaux, Internet, assemblées générales, etc.], les cartes blanches ou encore les grèves (cgs1b.be, n.d., etc.).

Depuis les grandes grèves de 1996, seules quatre ont été organisées par le secteur. La première en mai 2011, la seconde en février 2022 et les deux plus récentes en mars et en mai 2022. Toutes quatre ont fait descendre dans les rues un peu plus de 10.000 enseignants (Belga, 2011 ; Bouillon, 2011 ; CSC, 2022 ; Huttin & Burgraff, 2022 ; RTBF, 2022). Notons que lorsqu'un membre du personnel participe à une grève, il voit son salaire amputé d'un montant déterminé au *pro rata* de la durée de son absence. Il s'agit là de la seule sanction qu'encourt le membre du personnel en cas de participation à une action syndicale de ce type (Jacob, 2011).

4.2.4. Les relations collectives de travail

Nous l'avons dit, au cours de ces deux dernières décennies, les relations qu'entretiennent les syndicats avec les autorités publiques et les employeurs ont fortement évolué. Ce point tente de retracer ces changements au niveau des relations industrielles spécifiques au secteur de l'enseignement. Dans un premier temps, il se focalise sur le cadre général des négociations et les décrets qui les organisent. Ensuite, il brosse le portrait de relations collectives de travail depuis 2006 et fait le point sur la négociation au niveau local. Enfin, il termine sur la situation actuelle et la place qu'occupent les syndicats dans l'élaboration des nouvelles réformes éducatives.

4.2.4.1. Cadre général

Les relations collectives de travail regroupent les négociations qui s'opèrent entre employeurs et travailleurs sur des sujets comme les conditions de travail, etc. (Arcq, 1990). L'enseignement francophone étant structuré entre opérateurs privés et publics, ces relations ne sont pas régies par les mêmes textes de lois. Ainsi, dans l'enseignement libre, la négociation sociale est encadrée par la loi de 1968 (Kawaschin, 2013). Elle se déroule entre employeurs et travailleurs. Son plus haut degré est la négociation interprofessionnelle. Celle-ci donne lieu à un accord interprofessionnel [AIP] qui cadre les discussions au sein du Conseil national du travail et de la commission paritaire 152 consacrée, entre autres, aux enseignants. Notons qu'à la différence des négociations dans l'enseignement officiel, l'AIP est contraignant pour l'employeur quand il devient une convention collective de travail. Du côté de l'officiel et de l'officiel subventionné, les enseignants de la fonction publique sont soumis au statut syndical de 1974. Jacob, en 2011, s'est penché sur cette question. Ce statut définit les relations entretenues entre l'autorité publique et les OS agréées tant au niveau de la concertation que de la négociation. Il s'applique aux agents temporaires et aux définitifs. Il oblige les autorités publiques à négocier et à se concerter avec les représentants des travailleurs.

Si tel n'est pas le cas, elles risquent « une intervention de l'autorité de tutelle pour les mesures prises par les pouvoirs locaux ou l'annulation de la décision par le Conseil d'Etat pour vice de forme et sa non-application » (Jacob, 2011, p.24). Néanmoins, ces étapes n'empêchent pas les pouvoirs publics d'amender les textes après concertation/négociation.

La **négociation** est envisagée par le législateur comme un partage de points de vue sur les problématiques les plus importantes comme les accidents de travail, les congés, les allocations, l'interruption de la carrière professionnelle, etc. Celle-ci ne doit pas nécessairement aboutir à un accord entre les parties. En effet, après négociation, les positions des différents intervenants sont consignées dans un protocole, qu'ils s'entendent ou non. Ce document est un engagement politique qui n'astreint cependant pas les autorités. Ainsi, elles peuvent prendre les décisions politiques qu'elles désirent tant que cette étape est réalisée.

Quant à la **concertation**, obligatoire pour les pouvoirs publics, elle s'applique sur des matières dont la portée est moins large comme le statut, le bien-être ou l'organisation du travail. Factuellement, elle « allège la négociation » (Kaschwin, 2013, p.29). Néanmoins, à l'inverse de celle-ci, le compte-rendu de la concertation n'est pas un engagement politique. Il constitue un avis qui peut, ou non, être suivi par les autorités.

La concertation et la négociation qui s'opèrent dans les réseaux officiel et officiel subventionné ne s'appliquent théoriquement pas aux travailleurs de l'enseignement libre. Cependant, en raison de la loi de 1973 garantissant une égalité de traitement des enseignants, les décisions prises par les autorités publiques affectent également les travailleurs de l'enseignement libre subventionné (Kwaschin, 2013).

4.2.4.2. Le cadre de la négociation depuis 2006

Kwaschin (2013) permet de tracer les grandes lignes de la négociation depuis 2006. Ainsi, cette année-là est créé un Comité de concertation entre les PO et le PR. Au sein de ce comité sont discutées les matières qui influencent directement les PO selon une liste définie de manière décrétable. Ce nouveau comité change la donne de la concertation sociale au niveau de l'enseignement obligatoire. En effet, il permet aux employeurs, privés ou publics, de discuter avec le PR au même titre que les syndicats. Or, jusque-là, les négociations étaient du ressort de ces seuls syndicats face à la CF.

Parallèlement, insatisfait des dispositions prises dans les protocoles d'accord intersectoriel de 2007/2008 et 2009/2010, le SEGEC conteste leur application dans l'enseignement libre confessionnel, regrettant de ne pas avoir été associé à la négociation. Par ses actions, il finit par obtenir la modification de la négociation intersectorielle : celle-ci devient tripartite et inclut, dès l'application du décret du 15 décembre 2010, les PO aux négociations entre les syndicats et le PR. La négociation se déroule alors en trois temps. D'abord, le gouvernement de la Communauté française réunit les représentants des OS et des PO. Ensuite, il les rencontre séparément. Puis il les réunit à nouveau autour de la table des négociations pour clôturer les discussions. Les sujets discutés lors de cette nouvelle forme de négociations sont amenés par les syndicats et PO sous forme de cahiers de revendications. Le PR, quant à lui, fait des propositions. Il est à noter qu'un protocole d'accord ne peut émerger qu'à la condition que les OS aient validé les matières soumises à la négociation par le statut syndical de la fonction publique et d'autre part, que les PO aient validé celles discutées au sein de leur Comité de concertation. Soulignons enfin que les syndicats, quant à eux, étaient contre le Décret de 2010 car il modifie les relations collectives de travail. En effet, d'une part, ce décret place les employeurs sur un pied d'égalité avec eux et, d'autre part, il les confronte désormais à deux autorités : l'employeur et l'autorité publique. Ce changement de paradigme complexifie selon eux l'action syndicale (Kwaschin, 2013).

4.2.4.3. La concertation sociale à un niveau local

En plus de relations collectives de travail qui lient les OS, les FPO et les autorités publiques au niveau communautaire et/ou fédéral, des relations s'organisent également à un échelon local.

Ainsi, dans l'enseignement libre, la loi de 1948 prévoit la mise en place d'une structure de concertation entre l'employeur [direction et représentants du PO] et les membres du personnel pour les écoles composées de plus de 50 travailleurs. Celle-ci est appelée Comité pour la prévention et la protection du travail [CPPT]. Lorsque l'établissement emploie plus de 100 personnes, il doit également se doter d'un Conseil d'Entreprise [CE] (Kwaschin, 2013). Dans les deux réseaux officiels, il existe également des organes locaux de concertation qui permettent de discuter de décisions locales entre le chef d'établissement et les membres du personnel. Dans l'enseignement officiel subventionné, il s'agit de la Commission Paritaire Locale [CaPaLoc] et dans

l'enseignement officiel, du Comité de Concertation de Base [CoCoba] (Kwaschin, 2013).

L'ensemble des membres du personnel sont représentés par la délégation syndicale de l'établissement au sein de ces différents comités de concertation (Kwaschin, 2013). C'est elle qui, notamment, négocie à un niveau local, celui de l'établissement, les modalités de mise en œuvre de certaines mesures prises dans le cadre du PPEE : le Plan de pilotage de l'école ou encore l'organisation du travail collaboratif, par exemple, doivent ainsi être concertés avec ces organes. Bien que cet avis soit purement consultatif, l'on assiste dès lors à une « décentralisation des conflits », ce qui, pour Lallement (2018), correspond à l'émergence de « nouvelles formes d'action collective » (p.86).

Ce cadre de la conception du PPEE a justement contribué à réorganiser les relations entre acteurs des relations industrielles créant ainsi un nouveau mode de négociation. C'est ce que se propose d'aborder la section suivante.

4.2.4.4. Le PPEE et la concertation

Selon Fontaine et Dumay (2021) avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence, les partenaires sociaux sont devenus « des coproducteurs des politiques éducatives » (p.66). En effet, le PPEE a renforcé le dialogue social en permettant aux acteurs de l'enseignement de participer à l'élaboration des réformes en amont, avant leur première lecture au gouvernement. Ces discussions ont été ouvertes à d'autres acteurs comme les fédérations d'associations de parents ou encore les membres de différentes fondations de l'enseignement afin d'enrichir le débat et d'empêcher les partenaires sociaux habituels de reproduire leurs positions classiques. Elles ont abouti à la publication de l'Avis n°3 du Groupe central. A partir de celui-ci, 18 projets de réformes ont été conçus par le Bureau du Pacte. Ceux-ci servent de base au Comité Consultatif pour la rédaction de textes de lois, avant tout passage au Gouvernement. Ce Comité est composé de membres de l'Administration, des deux fédérations d'associations de parents, des FPO et des syndicats. En son sein, les textes sont discutés et parfois amendés. Ensuite, le projet de loi suit un parcours classique de consultation jusqu'au vote (Fontaine& Dumay, 2021).

La constatation de Fontaine & Dumay (2021) sur le rôle de co-constructeur de réformes éducatives adopté par les syndicats est un écho particulier à celle de Cattonar et Dupriez (2020). En effet, ces derniers estiment que les OS souhaitent ainsi façonner

des ententes avec l'autorité publique afin de ne pas augmenter les pouvoirs des PO, de transformer le système éducatif et de garantir les droits des membres du personnel. Mais ce mouvement de rapprochement entre les représentants des enseignants et le PR s'est-il pour autant assorti d'un mouvement similaire de la part du corps enseignant ? Celui-ci a-t-il suivi ses organisations représentatives ou, au contraire, a-t-il maintenu ses distances par rapport au nouveau « consortium » à l'origine du PPEE ? La consultation de la presse de 2017 nous permet de réaliser un bref tour d'horizon de l'adhésion des affiliés des principaux syndicats enseignants. Ainsi, le quotidien *Le Soir* explique-t-il, le 20 mars, que les cinq syndicats ont soumis le texte de l'Avis n°3 à leurs affiliés. La CSC affiche un pourcentage de 78% d'affiliés exprimant un « non, sauf si » ; chez les adhérents du Sel-Setca, ce sont 55% d'affiliés qui « ont choisi la poursuite [conditionnelle] de la négociation alors que 45% plaidaient le rejet définitif du Pacte et l'arrête [sic] de toute discussion » (Bouillon, 2017d, n.p.). Le même rejet est affiché par les membres de la CGSP, de la CGSLB et du SLFP-enseignement (Bouillon, 2017d ; Le Vif, 2017). Ces réponses de leurs bases amènent les organisations représentatives à renégocier certains aspects du texte avec les partenaires co-constructeurs du projet. De ces négociations ressortent plusieurs avancées : le maintien du volume global de l'emploi est garanti, des moyens seront dégagés par la FW-B, un calendrier sera établi et les modalités de l'évaluation des enseignants par leur direction sont revues [celle-ci devant être exclusivement formative]. Le texte, remanié, reviendra vers les syndicats qui le discuteront non plus avec l'ensemble de leurs affiliés mais au niveau des instances internes pour, au final, être amendé (Bouillon, 2017d). Les OS ont donc donné leur feu vert malgré de fortes réticences de leurs bases, tout en manifestant leur intention de rester attentifs à la préservation des conditions d'emploi et de travail.

Cet épisode témoigne, semble-t-il, des difficultés spécifiques que peuvent rencontrer les syndicats enseignants dans le cadre de leur mandat. Mais d'autres tensions peuvent apparaître, ainsi que nous allons le voir.

4.2.5. Tensions spécifiques aux syndicats enseignants

Selon le sociologue suisse Philippe Perrenoud (1991), les syndicats enseignants ne sont pas des syndicats comme les autres. En effet, ils défendent les intérêts d'une profession particulière dont les conditions d'emploi influencent tout le système. Réduire le temps de travail des enseignants, par exemple, impacterait toute l'organisation des apprentissages. En outre, les interlocuteurs des OS, les employeurs,

sont à la fois les FPO et l'Etat. Or, ce dernier, n'est pas un employeur comme les autres, comme le confirme Lallement (2018) : il se doit de considérer avant tout l'intérêt général, fût-ce au détriment de l'intérêt corporatiste de ses employés. Son budget, quant à lui, est tributaire d'impératifs économiques et politiques plus globaux. En FW-B, le financement de l'enseignement se fait « à enveloppe fermée » : la communauté n'ayant pas les moyens de lever l'impôt, elle est totalement dépendante de l'instance régionale. En cas de conflit avec ses employés, enfin, l'Etat, à l'origine de la législation en vigueur, « risque ... d'être à la fois juge et partie » (Lallement, 2018, p.84).

Perrenoud (1991) appréhende donc trois risques auxquels sont confrontés les syndicats dans l'exercice de leur mission. Bien que rédigé dans le contexte suisse des années 90, cet article soulève des points qui nous semblent toujours particulièrement pertinents et qui vont dans le sens de ceux soulevés par Faniel (2018) dans le contexte général des syndicats. Tout d'abord, l'auteur pointe le risque, pour les OS, de « ne plus savoir ce qui est juste » (p.3). Selon lui, quand l'Etat se doit de défendre l'intérêt général, les syndicats se trouvent parfois dans une situation délicate, à savoir défendre des intérêts corporatistes en tension avec l'intérêt général. D'où une position qui peut sembler compliquée à tenir et à justifier. Le cas du PPEE et de certaines de ses réformes est criant : comment, en effet, concilier l'adhésion légitime à une volonté de rendre l'enseignement plus équitable et le risque que la réforme entraîne des pertes d'emplois ? Deuxièmement, Perrenoud (1991) dénonce le « risque de s'engluer dans la complexité des dossiers » (p.4). Le monde de l'enseignement est, effectivement, de plus en plus complexe et ses enjeux ne le sont pas moins. Ainsi, pour Perrenoud (1991), « le temps est révolu où quelques idées de bon sens permettaient d'y voir clair et d'atteindre, sinon à un consensus, du moins à une décision légitime de l'autorité » (p.4). De même, l'évolution du rapport avec les employeurs vers la concertation exige davantage d'expertise dans le domaine qui fait l'objet de la discussion et donc une plus grande spécialisation de certains acteurs syndicaux. Ce renforcement de l'expertise d'une frange des membres d'un syndicat crée ainsi deux biais : d'une part, le fossé se creuse entre les « experts » et la base, et, d'autre part, la complexité des dossiers rend la communication de leur teneur vers la base difficile. Le troisième et dernier écueil soulevé par Perrenoud, enfin, réside dans le « risque de travailler contre une fraction de la base ». Souvent, en effet, les questions abordées par les représentants syndicaux avec les autres acteurs de l'enseignement touchent à des problématiques qui ne font pas toujours, dès le départ, l'unanimité chez les enseignants car porteuses de valeurs

idéologiques, morales ou esthétiques. Au titre d'exemple ramené au contexte de la FW-B, nous pourrions citer l'enseignement du latin en secondaire, le soutien apporté à l'implémentation du Tronc commun ou la question de la suppression du redoublement. Tout positionnement du syndicat sur ce type d'objet de concertation ne reflétera forcément pas de façon absolue la vision de l'intégralité de ses membres.

Conclusion

Nous le voyons, si le modèle de Dunlop évoqué en préambule de cette section permet de bien situer les différents acteurs des relations industrielles au sein du système scolaire belge francophone, il convient de constater que celui-ci souffre d'un caractère statique qui ne suffit pas à refléter les évolutions de ces relations au cours des trois dernières décennies.

En effet, alors que la compétitivité et la recherche d'efficience sont des composantes majeures des relations économiques, les relations industrielles ont vu les rapports entre acteurs se transformer. Tout d'abord, sous l'impulsion de la NGP, l'Etat, la FW-B, a accru son pouvoir sur le fonctionnement du système, dans une volonté de reprise en main. Ensuite, les conditions de travail et d'emploi des enseignants ont également été profondément modifiées dans une optique de professionnalisation et de plus grand contrôle du travail accompli via des mécanismes d'évaluation. Ce qui n'est pas sans conséquences sur leur satisfaction au travail. Les employeurs, quant à eux, ont été reconnus comme acteurs à part entière dans l'ensemble des processus de gestion, de régulation et d'évaluation du système. La négociation collective, enfin, a pris une nouvelle dimension avec l'intégration des syndicats et des PO dans la construction des politiques publiques d'éducation. La place des OS dans le système ne peut donc plus être située aussi fermement que le propose le modèle de Dunlop, aux côtés des employés, étant donné la proximité grandissante qu'ils entretiennent avec l'Etat.

Ainsi, après avoir passé en revue le contexte de ces relations et fait le point sur une catégorie d'acteurs du système, les enseignants et leurs syndicats, il est pertinent, à présent, de nous pencher sur les liens qui peuvent les unir. La partie suivante de ce travail abordera donc un concept-clé, à même d'éclairer les relations entre les travailleurs et leurs représentants : l'engagement militant. De là, nous nous tournerons vers deux formes d'engagement spécifiques : l'engagement syndical, ainsi que ses deux dimensions, la participation et l'attitude syndicales, et l'engagement hors-syndicats.

5. L'engagement militant

5.1. Les fondements de l'engagement militant : une approche sociologique

5.1.1. Une tentative de définition du concept

Depuis toujours, les individus s'engagent au sein de groupes, se réunissent autour d'intérêts et d'objectifs communs et donc de leur défense. Selon Stangherlin (cité dans Barré, 2009), cet engagement est non seulement le fruit de dispositions individuelles à s'engager, mais également d'un choix délibéré qui se concrétise au travers de comportements, d'une pratique de l'engagement. Pour l'auteur, cette démarche d'engagement comporte en outre des coûts, dans la mesure où elle impliquera éventuellement de prendre des risques, d'y consacrer du temps, voire des moyens financiers, au détriment d'autres pans de la vie de l'individu. Enfin, l'engagement revêt également un caractère public : pour Stangherlin, en effet, il se manifeste dans l'espace public où l'individu peut être identifié comme engagé en faveur de la cause défendue. Nous ne retiendrons pas, quant à nous, cette dimension de l'engagement militant dans la mesure où, selon nous, l'époque actuelle et les apports de ses nouvelles technologies peuvent rendre « invisible » l'engagement militant. En effet, signer une pétition en ligne est un acte militant sans pour autant qu'il soit public, les signataires pouvant souvent choisir de ne pas faire apparaître leur nom sur la version publique de la pétition. De même, participer à un groupe Facebook regroupant des opposants à une mesure gouvernementale sous un pseudonyme peut, selon nous, constituer un engagement militant.

Nous basant néanmoins sur cette approche de Stangherlin (cité dans Barré, 2009), nous comprendrons la notion d'engagement militant, dans cette recherche, dans un sens plus large comme étant le **fait d'entrer, de façon volontaire, dans une démarche active de défense collective d'une cause ou d'intérêts communs, au prix d'un certain nombre de coûts inhérents à celle-ci. Il s'agit donc d'une activité à la fois individuelle et sociale.**

La suite de cette section permettra d'étayer cette définition mais également de l'affiner. En effet, après avoir fait un détour historique par deux grands précurseurs de l'analyse de l'action collective, les économistes Olson et Hirschman, nous nous attacherons à comprendre l'engagement collectif dans une perspective de carrière, comportant un début, une continuité et une fin, ces trois temps étant soumis à des motivations d'ordre

individuel. Ensuite, nous nous pencherons sur les structures organisationnelles pouvant encadrer l'engagement individuel. Nous clôturerons cette partie en évoquant les causes pour lesquelles l'individu peut être amené à s'engager. Notons enfin que cette partie de notre mémoire provient partiellement d'un travail réalisé par nos soins dans le cadre du cours de Démarche de recherche de B1 (Piront & Trogh, 2021).

5.1.2. Olson et Hirschman : deux théories de l'engagement dans l'action collective

Ce passage de l'individuel au collectif a, bien entendu, fait l'objet de nombreuses études sociologiques qui ont tenté d'expliquer pourquoi les individus s'unissaient dans l'action collective. Longtemps, la sociologie a validé l'idée que l'intérêt collectif, la cause à défendre, constituait, en soi, le moteur de l'existence et de l'action des groupes d'individus ayant une communauté d'objectifs. Ainsi, les théoriciens du comportement collectif postulaient-ils que ce dernier n'était que la résultante d'une agrégation de comportements et décisions individuels au service de l'intérêt commun (Barré, 2009). L'explication du comportement de groupe se trouvait donc tout naturellement dans une analyse microsociologique de la situation psychosociale des individus. Pour les tenants de ce courant, l'individu était amené à agir dans l'intérêt collectif dès lors qu'il appartenait à une communauté, selon un comportement non calculé.

5.1.2.1. Olson et la Logique de l'action collective

En 1966, Olson et sa « Logique de l'action collective » (Olson, 1978) vont venir bousculer cette conception en affirmant que la seule communauté d'intérêts, dans un groupe inorganisé, ne peut expliquer la mobilisation collective [Théorie du choix rationnel]. Appliquant une logique économique à l'approche de l'action collective, Olson démontre que l'individu sera toujours guidé par la poursuite de ses intérêts propres [à l'exception de sa participation à de petits groupes]. Ce qui l'amènera, dans une logique économique et rationnelle, à mesurer le rapport coûts/bénéfices d'un éventuel engagement dans l'action collective. Et, très souvent, l'impact des coûts sera tel que l'individu aura tout avantage à laisser les autres s'investir puisqu'il bénéficiera, de par sa simple appartenance au groupe, des retombées de l'action collective : ce qu'Olson nommera le « *free rider problem* » [ou **problème du passager clandestin**] (Olson, 1978, p.175).

5.1.2.2. Hirschman, Exit, Voice & Loyalty

Autre auteur incontournable de la littérature portant sur la mobilisation collective, l'économiste Hirschman (1990), quant à lui, envisage différemment le concept d'engagement dans l'action collective ainsi que ses motivations. Selon lui, face à des insatisfactions, mécontentements ou frustrations ressenties à l'intérieur d'une organisation, l'individu pourrait opter pour trois postures interdépendantes : *Exit*, *Voice* ou *Loyalty*. La première, l'*Exit*, ou défection, consisterait à se replier sur ses frustrations, à les « manifester silencieusement » (Bennani-Chraïbi, 2020, p.241), ou à purement et simplement quitter l'organisation. La seconde, *Voice*, correspond à la manifestation, individuelle ou collective, de ce mécontentement : c'est cette conduite qui sera envisagée au travers de ce travail. *Loyalty*, enfin, « traduit un sentiment de fidélité et d'obligation vis-à-vis de l'organisation » (ibidem, p.242) : l'individu niera dès lors, consciemment ou non, ses frustrations et persistera au sein de celle-ci.

Développant la voie « *Voice* », Hirschman contre la vision purement utilitariste d'Olson concernant les motivations individuelles et prône l'existence de motivations autres qu'économiques. Selon lui, nombre de comportements éthiques amènent l'individu à s'engager dans une action collective. Cette mobilisation n'aurait donc pas une unique visée utilitariste et résulterait davantage de la succession de cycles amenant l'individu à développer des préoccupations tantôt publiques [altruistes], tantôt privées [individualistes] (Frobert & Ferraton, 2003 ; Sommier, 2009). Cette succession de cycles trouvant sa source dans les insatisfactions et frustrations ressenties par l'individu dans le cadre de sa consommation privée de biens durables, non-durables et de services. L'homme balancerait donc entre ses intérêts propres [la sphère privée] et ceux du collectif [la sphère publique] au gré des déceptions et insatisfactions que les uns puis les autres engendreraient de façon cyclique (Frobert & Ferraton, 2003 ; Sommier, 2009).

Si ces théories de l'action collective ont eu le mérite de dégager des pistes d'explication de ce phénomène, elles présentent néanmoins des limites. Olson, par exemple, n'aborde pas les dimensions symboliques du bénéfice engendré chez l'individu de par sa participation à l'action collective. De même, il ne s'attache pas aux facteurs identitaires pouvant amener l'individu à s'engager et disqualifie les motivations non rationnelles d'engagement (Barré, 2009). À Hirschman (1990), l'on pourra reprocher sa vision cyclique niant la coexistence potentielle de motivations intéressées, privées, et altruistes, publiques, chez l'individu. Ou encore la faible

probabilité que des vagues collectives privilégiant un de ces deux pôles puissent exister, expliquant, dès lors, certaines mobilisations collectives de masse (Frobert & Ferraton, 2003).

Il est donc nécessaire, dans le cadre de cette recherche, de nous pencher plus avant sur d'autres dimensions de l'action collective, comme ses aspects structurels, au niveau organisationnel, et ses aspects motivationnels, au niveau individuel. Ce que Gaxie (2005) traduira en termes d'« offre » et de « demande » d'engagement, ainsi que nous le verrons : l'offre résidant dans les possibilités de s'engager proposées par les organisations [politiques, associatives ou encore syndicales] et la demande, dans la volonté des individus d'adhérer à l'offre.

5.1.3. L'engagement : entre adhésion, maintien et désengagement

Lorsqu'il est envisagé au travers de l'action collective, l'engagement est en effet une affaire de rencontre entre une structure offrant la possibilité de s'engager et des individus porteurs d'une demande d'engagement.

5.1.3.1. Une carrière militante

Portant sur la demande d'engagement de l'individu, Filleule (2001) propose une approche intéressante de celle-ci en termes de « processus » ou de « carrière militante » (p.200). De cette façon, il invite à envisager l'engagement au sein d'un groupe porteur d'intérêts communs comme une trajectoire inscrite dans une certaine temporalité. Ainsi, selon lui, la démarche d'engagement suppose l'existence, chez l'individu, de prédispositions au militantisme en lien avec son histoire personnelle [motivations biographiques], sa disponibilité biographique [la convergence d'un besoin ou d'un désir de s'investir et la possibilité effective de le faire grâce à l'offre proposée] et des raisons propres qu'il a d'agir. Concrètement, l'individu tendra à intégrer un groupe s'il y est prédisposé de par sa propre histoire, s'il a l'occasion de le faire et si cela répond à ses intérêts.

Ce premier pas dans l'engagement correspondra à l'adhésion au groupe, que Gaxie (2005) définit comme étant « l'acte inaugural d'une « carrière », d'un itinéraire qui génère des changements de perspective » (p.176). Cette « carrière » ou trajectoire militante prendra des « formes différenciées et variables dans le temps » (Filleule, 2001, p.201), transformant la simple adhésion en engagement que l'individu maintiendra ou interrompra de façon ponctuelle ou définitive. Certains individus, en effet, en restent à cette étape d'adhésion, ne dépassant pas celle-ci pour s'engager plus

avant dans la défense des intérêts collectifs. De nombreux affiliés à un syndicat, par exemple, ne participeront jamais à une mobilisation. La revue de la littérature amène ainsi à relever un certain nombre de facteurs à même de favoriser l'engagement, ou « passage à l'acte » (Filleule, 2001, p.202), et son maintien.

5.1.3.2. Des motifs d'engagement et de désengagement

Ainsi, au travers d'une étude des rétributions du militantisme, Gaxie (2005) propose un éclairage spécifique sur les motivations de l'engagement militant. Pour lui, celui-ci se justifie par l'ensemble des gratifications, conscientes ou non, qu'il peut procurer aux individus : « l'activité militante génère des rétributions qui la stimulent en retour » (Gaxie, 2005, p.157). Par cette approche interactionniste, l'auteur, sociologue et politologue, propose des pistes de compréhension tenant compte à la fois des aspirations individuelles mais également des caractéristiques propres des organisations offrant un espace d'expression à l'engagement militant. Selon lui, en effet, celles-ci offrent à leurs adhérents des avantages, bénéfices ou incitations à même d'encourager et de soutenir l'engagement. Bien qu'il ne nie pas la valeur désintéressée, altruiste, de l'action militante, il la ramène toutefois à sa composante normative : « les univers militants [partis, syndicats, associations] sont officiellement – c'est-à-dire de manière autorisée, légitimement, publiquement et collectivement – désintéressées » (Gaxie, 2005, p.164). De ce désintéressement découlent des « mobiles idéologiques » (*idem*) d'engagement pour les militants comme l'attachement à la cause défendue ou la satisfaction de défendre ses opinions. Il s'agira alors de motivations ou de rétributions « avouables » (*idem*) et en phase avec l'idée qu'un engagement ne peut être louable que s'il est exempt d'intérêts personnels. Or, force est de constater qu'il existe bel et bien des gratifications inhérentes à l'adhésion à une organisation militante. Celles-ci peuvent être de l'ordre des **avantages matériels**, comme l'accès à certaines informations ou la possibilité d'une carrière professionnelle au sein de l'organisation, **ou symboliques**, comme l'accès au prestige, à une certaine visibilité médiatique, ou encore la satisfaction d'être un acteur de la société. Dans certains cas, plus exceptionnels, c'est la puissance elle-même de la cause défendue qui est source de gratification chez les militants. À l'inverse, si la cause tend à perdre de l'ampleur ou n'a plus de raison d'être, les militants pourront se désengager de l'action collective.

Le désengagement peut ainsi être la conséquence de la fin d'un « cycle de mobilisation » au sein du mouvement. Ce concept de cycles, en effet, initié par Hirschman mais affiné par Tarrow, envisage la mobilisation comme une « vague

croissante puis décroissante d'actions collectives étroitement liées et de réactions à celles-ci » (Tarrow cité dans Sommier 2020, p.171). La fin du cycle de mobilisation constituerait donc également un temps propice au désengagement militant. Gaxie (2005) aborde également d'autres facteurs de désengagement comme les coûts de l'engagement, en lien avec la théorie d'Olson (1978), et la concurrence d'autres sphères de la vie personnelle, rejoignant davantage la conception d'Hirschman (1990) : le temps et l'énergie consacrés à la cause, les renoncements éventuels ou encore les risques endurés au détriment d'autres pans de la vie personnelle peuvent être mis en balance avec les rétributions concrètes ou symboliques perçues par les militants et les amener à réenvisager la portée de leur engagement.

5.1.3.3. Les structures d'offre d'engagement collectif

Nous l'avons vu, l'engagement militant est le produit [parfois fortuit] de facteurs relevant à la fois de l'individu demandeur d'engagement et d'une organisation présentant une offre susceptible de cadrer avec ses attentes. Gaxie envisage les structures d'offre comme des organisations évolutives, qui se transforment au gré des changements de leur composition interne mais également de leur position dans le champ politique, associatif ou syndical. Ainsi, elles modifieront leur style de fonctionnement avec l'accroissement du nombre de leurs membres et donc, de leur représentativité, en fonction de la place qu'elles occupent dans le paysage médiatique ou militant, ou encore de la reconnaissance institutionnelle dont elles bénéficient. Elles tendent alors à se structurer, engageant des professionnels et des spécialistes de leur domaine, au risque de se couper de leur base. Outre cette professionnalisation, Gaxie (2005) énonce d'autres facteurs propres aux organisations pouvant expliquer le désengagement militant, comme les luttes intestines pour le pouvoir et le prestige, la difficulté de ces organisations à se réformer, les « effets de dépossession de la délégation » (p.181) ou encore le décalage idéologique pouvant survenir entre la base et la hiérarchie.

D'autres courants théoriques ont également mis en évidence des facteurs de maintien ou de désengagement en lien avec ce dernier point, le décalage idéologique entre la structure d'offre et les individus demandeurs d'engagement. Nous retiendrons ici le **modèle de l'analyse des cadres** [framing analysis] initié par le sociologue Goffman (Barré, 2009) qui repose sur l'idée que le maintien de l'engagement est conditionné par une résonance entre l'idéologie, les croyances et les valeurs portées par une organisation et celles de ses adhérents. Cette théorie met notamment l'accent sur une

nécessaire congruence entre l'identité collective et les identités individuelles des membres ainsi que sur l'obligation qui en découle, pour les organisations, d'ajuster leur cadre à ceux de leurs militants et donc de bien connaître ceux-ci.

Evoquer cette nécessaire convergence nous amène dès lors à envisager l'intérêt commun devant réunir les deux catégories d'acteurs de l'action collective que sont les individus et les organisations militantes : la cause à défendre.

5.1.3.4. La cause : point de convergence entre les individus et l'organisation

Dans son article, Gaxie (2005) revient sur le trait d'union qui relie les adhérents et l'organisation militante, la cause, l'objet de la lutte militante. Sans elle, en effet, ni les militants ni l'organisation n'ont de raison d'être.

Nous nous sommes donc interrogées sur les caractéristiques de la cause, de l'objet de l'action collective. Nous avons mobilisé, pour ce faire, la **théorie des cadres** [*frame analysis*] dont il a déjà été fait mention plus haut. Initiée par Goffman, cette théorie soutient l'idée que « toute expérience humaine renvoie ... à un cadre donné, généralement partagé par toutes les personnes en présence ; ce cadre oriente leurs perceptions de la situation ainsi que les comportements qu'elles adoptent par rapport à elle » (Nizet & Rigaux, 2014, p.66). Un cadre permet donc à l'individu de « localiser, percevoir, identifier et étiqueter » (Goffman cité dans Benford, Snow & Plouchard, 2012, p.224) des situations vécues au sein de sa propre expérience ou à travers le monde. Reprise et remaniée par la sociologie des mouvements sociaux via, notamment, les travaux de Snow, Benford ou Gamson, l'analyse des cadres a servi de modèle pour l'étude de divers champs sous l'appellation d'« analyse culturelle » (Cefaï, 2001 ; Snow, 2001). Ainsi, appliquant ce concept à l'action collective, Benford et al. (2012), précisent que « les cadres permettent de donner du sens à des événements et à des situations, organisant ainsi l'expérience et orientant l'action » (p. 224). Nous notons ici la présence de deux dimensions principales composant un cadre. En effet, celui-ci est le fruit de la perception et de l'interprétation d'une situation par l'individu, soit une dimension attitudinale, mais comporte également une dimension comportementale au travers de la démarche de mise en action, de mobilisation, qui s'ensuit.

Pour en revenir à notre sujet, la cause, objet de la lutte militante, le recours à la théorie des cadres nous permet de la définir comme étant la **situation, événement ou**

expérience, vécue de près ou de loin par l'individu, qu'il va percevoir et interpréter, et qui va susciter en lui une mise en action. L'on pourrait dès lors parler de « cause individuelle », qui ne deviendra collective que lorsque sa perception et son interprétation sera partagée avec d'autres individus. Force est, dès lors, pour les auteurs de préciser que « les cadres de l'action collective ne se réduisent pas à un agrégat d'attitudes et de perceptions individuelles mais sont aussi l'aboutissement de la négociation d'un sens partagé » (Benford et al., 2012, p. 225). Le cadrage devient alors un processus pouvant être découpé en trois opérations : le « cadrage de diagnostic » [*diagnostic framing*] au cours duquel les individus perçoivent une situation comme problématique et susceptible d'être modifiée, et déterminent qui en est responsable ; le « cadrage de pronostic » [*prognostic framing*], lorsque des possibilités de solution émergent ; et le « cadrage motivationnel » [*motivational framing*], qui consiste à [se] mobiliser autour de la résolution de la situation problématique (Benford et al., 2012 ; Snow, 2001).

Nous reste, enfin, afin de mieux cerner ce qu'est une cause, à évoquer les déterminants qui font d'une situation donnée une cause à défendre. Selon Gamson et ses collègues (cités dans Benford et al., 2012), le principal caractère problématique d'une situation réside dans le « cadre d'injustice ». C'est donc le caractère perçu comme étant injuste par le ou les individus d'une situation ou expérience qui transformerait celle-ci en cause. Toutefois, d'autres cadres communs ont également été identifiés par la recherche comme étant susceptibles d'être à l'origine d'objets de l'action collective de par leur alignement. Citons, par exemple, le cadre du pluralisme culturel, celui de la justice environnementale, du retour à la démocratie ou encore le cadre de l'opposition (Benford et al., 2012). Le dénominateur commun à ces cadres réside dans le fait qu'ils concernent des situations qui entrent en contradiction avec le système de croyances, de valeurs et de normes d'individus qui vont, ensemble, s'atteler à identifier des solutions et mettre en œuvre des actions dans ce sens. Ce qui donne lieu à l'action collective.

5.2. Deux formes d'engagement militant spécifiques : syndical et hors-syndicats

Nous venons de le voir avec Gaxie (2005), la défense des intérêts collectifs peut s'incarner dans différents types d'organisations militantes : partis politiques, associations ou encore syndicats. C'est à ce dernier type d'organisation que nous allons nous intéresser à présent, mais également aux autres formes que peut emprunter la lutte

pour le respect des droits des professionnels, notamment enseignants, dans le contexte de la FW-B.

5.2.1. L'engagement syndical

Lorsque la cause, l'objet de la lutte concerne la défense des droits des travailleurs, la forme historiquement adoptée par l'action collective est la constitution de syndicats. Cette section s'attachera dès lors à examiner cette forme particulière d'engagement militant qu'est l'engagement syndical, et se conclura en portant la focale sur l'engagement syndical enseignant en particulier. Pour ce faire, nous recourrons aux apports de plusieurs auteurs incontournables des champs de la psychologie sociale et des relations industrielles.

5.2.1.1. L'engagement syndical, une forme d'engagement militant

A l'instar de toutes les formes d'engagement militant, l'engagement syndical est un choix volontaire, à la base, individuel, de rejoindre une organisation de défense collective des droits liés au travail [la cause]. En ce sens, l'engagement syndical est donc bien un engagement militant. À ceci près que, dans ce cadre, la démarche n'est pas forcément une mise en action dans le chef de l'individu : en effet, en Belgique, comme en Suède ou au Danemark (Cornet, Vandenberghe & Xhenseval, 2008), les syndicats offrent la possibilité de s'affilier afin de bénéficier, notamment, de leurs services de paiement des allocations de chômage. Un travailleur a donc toute possibilité de s'affilier à une organisation syndicale sans pour autant adhérer à ses valeurs ou participer à ses activités, dans une optique utilitariste. Toutefois, ainsi que le soulignent Gordon, Philpot, Burt, Thompson et Spiller (1980), la force d'une organisation syndicale réside dans l'engagement de ses membres, et non dans leur simple affiliation, notamment quant au maintien et au renforcement de son pouvoir de négociation [à cette nuance près que le nombre d'affiliés, connu ou présumé, peut symboliquement donner du poids à une organisation dans le cadre de la négociation]. En outre, il constitue également la garantie d'un fonctionnement démocratique (Strauss cité dans Paquet & Bergeron, 1996). Ainsi, l'engagement syndical peut également s'envisager sous forme de carrière au sein de l'organisation, au sens où Filleule (2001) l'entend, selon que l'affiliation prendra la forme d'une adhésion aux buts et valeurs du syndicat et d'un engagement dans les activités menées autour de la cause défendue. Cette carrière comportera bien entendu des évolutions, l'engagement pouvant varier en intensité au gré des mobilisations ou des périodes de stabilité du

secteur professionnel, s'interrompre ou s'arrêter définitivement via la désaffiliation. Le maintien de l'activité militante, pour sa part, peut être soutenu par certaines formes de rétributions, qu'elles soient symboliques ou matérielles. Au rang des rétributions symboliques, l'on pourra retrouver la fierté d'appartenir à un collectif [qui peut être puissant, médiatisé, etc.], d'être publiquement identifiable comme porteur de certaines valeurs sociales, le sentiment d'être utile à sa catégorie professionnelle ou plus directement à ses collègues de travail, par exemple. Au niveau des rétributions matérielles, celles-ci se concrétisent dans l'accès aux services offerts par l'organisation ou la possibilité d'évoluer dans la hiérarchie syndicale, voire de travailler pour le syndicat et de bénéficier dès lors de certains avantages associés.

S'intéressant à cette forme particulière d'engagement militant qu'est l'engagement syndical, les chercheurs opérant dans le champ de la psychologie industrielle ont, quant à eux, relevé d'autres dimensions spécifiques à ce domaine de recherche. Gordon et ses collègues (1980) ont ainsi modélisé cette forme d'engagement, initiant un mouvement de recherche particulièrement foisonnant.

5.2.1.2. Le modèle de l'engagement syndical de Gordon et al. (1980)

Ce concept d'engagement syndical présente, en effet, la particularité d'avoir été abondamment documenté dans la littérature scientifique (Campoy, 1997 ; Paquet & Bergeron, 1996). Néanmoins, cette abondance révèle également l'absence de consensus quant à la définition même du concept d'engagement syndical et, de ce fait, quant aux facteurs déterminant celui-ci (Campoy, 1997 ; Igalens & Neveu, 1993 ; Paquet & Bergeron, 1996). De même, la diversité de la typologie rencontrée induit le constat que ce concept est loin de faire l'unanimité quant à ce qu'il recouvre. Enfin, la revue de la littérature, tant européenne qu'anglo-saxonne, tend à démontrer la nécessité d'adapter les différents modèles rencontrés au contexte socioculturel dans lequel s'inscrit la recherche. Il s'agira donc pour nous ici de relever les dimensions de l'engagement syndical les plus pertinentes de par leur présence récurrente dans la recherche mais également de par leur intérêt pour notre propre enquête. Pour ce faire, nous nous sommes penchées sur le modèle proposé par Gordon et ses collègues en 1980, duquel se sont inspirés de nombreux chercheurs par la suite.

À partir des années 80, en effet, et faisant suite à l'étude publiée par Gordon et al. (1980), l'engagement syndical a très souvent été envisagé comme un concept

multidimensionnel dont les composantes ont été mesurées seules ou combinées (Campoy, 1997). Ainsi, Gordon et al. définissent-ils l'engagement syndical comme étant « la mesure dans laquelle un individu désire demeurer membre de son syndicat, y déployer des efforts et s'identifier aux objectifs de ce dernier » (1980, p. 479). Dans cette perspective, ils proposent un modèle recensant 4 dimensions interprétables dont la mesure permet de cerner l'engagement syndical des individus : la loyauté syndicale, la responsabilité vis-à-vis du syndicat, la volonté de travailler pour le syndicat et la croyance dans le syndicalisme (Campoy, 1997 ; Igalens & Neveu, 1993 ; Paquet & Bergeron, 1996).

La **loyauté syndicale** combine le sentiment de fierté d'appartenir à l'organisation et la conscience claire que cette appartenance engendre des avantages, des bénéfices. Il s'agit d'une dimension relative à l'échange, qu'il soit social ou économique : selon Gordon et al. (1980), de la capacité de l'individu à satisfaire des besoins saillants dans le contexte organisationnel découle la fierté qu'il peut ressentir. Ce serait, toujours selon eux, la dimension la plus déterminante de l'engagement syndical (cités dans Fortin-Bergeron, 2011).

La **responsabilité** vis-à-vis du syndicat consiste en l'accord plus ou moins important de l'adhérent « de base » de prendre en charge des activités ordinaires en lien avec son statut de membre de l'organisation comme la lecture des informations fournies, la participation aux grèves et/ou manifestations, etc. (Lamaute, 2008 ; Paquet & Bergeron, 1996). C'est ce comportement participatif qui assure la pérennité du syndicat par le soutien de ses intérêts par ses membres (Campoy, 1997 ; Igalens & Neveu, 1993 ; Paquet & Bergeron, 1996).

La **volonté de travailler** pour le syndicat traduit, quant à elle, la disposition de l'individu à s'acquitter de tâches plus importantes au niveau de l'organisation, au prix d'efforts plus intenses que ce qui est habituellement demandé à un affilié. Il s'agira alors des actions attendues d'un militant prêt à s'engager beaucoup plus activement, en tant que délégué, par exemple (Campoy, 1997 ; Igalens & Neveu, 1993 ; Paquet & Bergeron, 1996).

Enfin, la **croyance** dans le syndicalisme recouvre le degré de conviction dont fait preuve l'individu à l'égard du syndicalisme en général (Campoy, 1997 ; Gordon et al., 1980 ; Igalens & Neveu, 1993 ; Lamaute, 2008 ; Paquet & Bergeron, 1996). Selon Gordon et ses collègues (1980) les individus qui, *a priori*, croient aux objectifs du

syndicalisme sont plus susceptibles de développer un engagement vis-à-vis de leur syndicat (Fortin-Bergeron, 2011).

Selon Igalens & Neveu (1993), cette échelle est la plus souvent sollicitée dans le cadre de la recherche bien que souvent modifiée aux fins de mesurer des variables bien spécifiques. Ainsi, Friedman et Harvey (1986), ayant mis en doute la validité de l'existence de 4 facteurs distincts, ont préféré réduire l'échelle à deux dimensions en combinant la loyauté et la croyance dans le syndicalisme d'une part, et la responsabilité et la volonté de travail d'autre part. Choix également posé par Paquet et Bergeron (1995) et par Lamaute (2008) qui envisagent la loyauté et la croyance comme étant des dimensions de type attitudinal alors que la volonté de travail et la responsabilité sont plutôt d'ordre comportemental.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous inspirerons du modèle que Paquet et Bergeron (1996) ont conçu à partir de celui de Gordon et al. (1980) et différencierons deux composantes principales de l'engagement syndical : la participation syndicale [responsabilité et volonté de travailler] et les attitudes syndicales [loyauté et croyance], consistant respectivement en la face comportementale et la face attitudinale de l'engagement. Nous n'utiliserons dorénavant plus que ce vocable par souci de clarté pour notre lecteur.

5.2.1.3. La participation, composante comportementale de l'engagement syndical

Dans le cadre de leur étude, Paquet et Bergeron (1996) ont donc repris le modèle de Gordon et al. Toutefois, ils ont fait le choix d'écarter la composante « volonté de travailler pour le syndicat » qui concerne essentiellement les individus plus engagés [délégués, etc.] que l'affilié de base. Notre recherche portant également sur cette dernière catégorie d'affiliés, les adhérents de base, nous opérons donc le même choix. Nous nous concentrerons sur l'éventail des activités au travers desquelles ils ont la possibilité de manifester leur engagement. Pour ce faire, nous nous sommes référées au travail opéré par ces auteurs : s'appuyant sur 46 études recourant à des indicateurs de la participation syndicale, ils ont mis au point une échelle regroupant les plus fréquemment utilisés au sein de quatre catégories (tableau 1).

Tableau 1. Activités comprises dans la dimension « responsabilité vis-à-vis du syndicat » de la participation syndicale (Paquet & Bergeron, 1995, p.27).

Catégorie	Activités
Négociation collective	Activités entourant le renouvellement de la convention collective incluant les réunions (de ratification, de grève et d'information) et la grève ainsi que les activités qui y sont reliées.
Réunions régulières	Présence aux réunions régulières de la section locale.
Activités individuelles	Lecture des communiqués et bulletins de nouvelles.
Utilisation des services	Utilisation des outils syndicaux tels que le grief, la plainte, l'avis ou l'aide d'un délégué.

Cette catégorisation sera reprise, quelque peu adaptée à notre propre contexte, dans le cadre de notre recherche afin de mesurer le degré de participation syndicale des répondants à notre enquête.

Parallèlement, nous nous sommes également interrogées sur les déterminants pouvant influencer sur cette participation des adhérents d'un syndicat. La section suivante revient sur certains d'entre eux de façon plus détaillée.

5.2.1.4. Quelques déterminants de la participation syndicale

L'abondante littérature sur la question de l'engagement syndical, et donc, la participation, s'emploie à faire appel à de nombreuses variables pouvant interagir avec la participation des individus. Ainsi, la typologie de Barling, Fullagar et Kelloway (1992) propose-t-elle un ensemble de déterminants de la participation syndicale au sein duquel nous avons sélectionné les variables qui font l'objet de notre questionnaire. Ceux-ci distinguent, en effet, 5 catégories de déterminants de la pratique syndicale : les variables sociodémographiques [*demographicpredictors*], les variables personnelles [*personal or personalitypredictors*], les variables liées au travail [*work-relatedfactors*], les variables liées au syndicat [*union-relatedfactors*] et les variables non-liées au travail [*nonworkfactors*]. Les catégories de variables sociodémographiques, personnelles et non-liées au travail ne seront pas prises en considération au sein de cette recherche. En effet, la consultation de la littérature met en évidence la diversité des points de vue concernant la valeur prédictive des variables sociodémographiques par rapport à la participation syndicale (Lamaute, 2008). En outre, selon Renaud & Dupuis (2010), celles-ci ne sont pas reconnues comme contribuant de façon significative à expliquer la participation. Nous avons donc fait le choix de conserver, dans la catégorie « Variables liées au travail », la **satisfaction au**

travail et la norme sociale. Celle-ci est une variable supplémentaire que nous avons choisi d'intégrer à notre modèle à la lecture de la littérature, de Paquet et Bergeron (1996), notamment. Au niveau des « Variables liées au syndicat », nous nous attachons à étudier l'**attitude vis-à-vis des syndicats ou la perception syndicale.**

- La satisfaction au travail

Le concept de satisfaction au travail, tout aussi étudié que celui d'engagement, est, à l'instar de ce dernier, victime d'un défaut de consensus parmi les chercheurs. Selon Lalande (cité dans Lison & De Ketele, 2007, p.183), la satisfaction est « l'acte de faire assez » ou le sentiment qui en découle. Au niveau professionnel, la satisfaction est généralement envisagée comme « la conséquence du fait que les travailleurs aiment ou non leur travail et, en le réalisant, y développent un sentiment de bien-être » (Weiss cité dans Chaliès, Amathieu et Bertone, 2013, p.309). Ou encore comme étant « associée à un « état positif ou agréable résultant de l'appréciation par une personne de son travail ou de ses expériences » » (Locke cité dans Amathieu et Chaliès, 2014, p.212). Francès, pour sa part, va néanmoins plus loin en définissant la satisfaction professionnelle comme étant « la somme des différences entre les aspirations et ce que les travailleurs rencontrent effectivement dans l'emploi » (cité dans Lison & De Ketele, 2007, p. 183 et dans Amathieu & Chaliès, 2014, p.212). Le concept apparaît donc ici davantage comme la perception d'un différentiel existant entre ce qui est vécu et ce qui est attendu par le travailleur dans l'exercice de sa profession. Dans le cadre de ce travail, nous envisagerons la satisfaction au travail de façon attitudinale, à partir de facteurs envisagés sans distinction de valence entre eux, à l'instar de la démarche choisie par Kamanzi, Lessard et Tardif (2019) pour mener leur étude.

La satisfaction professionnelle des travailleurs a donc fait l'objet de nombreuses recherches, du fait, notamment, qu'il est apparu qu'elle exerçait une influence sur la santé de ceux-ci (Chaliès et al., 2013). Ainsi, la revue de la littérature amène à considérer la satisfaction au travail comme un concept multifactoriel que de nombreux chercheurs ont tenté de modéliser. Parmi les premiers d'entre eux, Herzberg est sans doute un des plus importants (Amathieu & Chaliès, 2014). S'appuyant sur les travaux antérieurs relatifs à la motivation, il distingue deux dimensions permettant de catégoriser les facteurs pouvant influencer la satisfaction au travail : la **dimension extrinsèque** et la **dimension intrinsèque**. Cette dernière dimension fait référence aux facteurs en lien avec la motivation interne de l'individu et avec le contenu direct de l'emploi (Lamaute, 2008). Parmi les facteurs relevant de la dimension intrinsèque,

Herzberg dénombre « l'intérêt au travail, les responsabilités reçues, les rémunérations d'ordre incitatif, les possibilités de reconnaissance et d'accomplissement à travers l'activité professionnelle » (cité dans Louart, 2002, p.8). La dimension extrinsèque, quant à elle, renvoie aux conditions externes de l'exécution du travail : le niveau de salaire, la relation avec la hiérarchie, l'organisation du travail, le climat social, etc. (Amathieu & Chaliès, 2014 ; Kamanzi et al., 2019 ; Louart, 2002).

Selon Lamaute (2008), en termes de mesure de la satisfaction au travail en lien avec la participation syndicale, les auteurs ont choisi, selon l'objet de leur recherche, d'utiliser des instruments portant sur la satisfaction professionnelle soit, de nature intrinsèque, soit, de nature extrinsèque, soit, globale. Nous nous attachons quant à nous, dans notre recherche, à définir la satisfaction professionnelle générale des répondants mais également ses dimensions intrinsèques et extrinsèques.

Au niveau de la littérature, bien qu'aucun consensus ne soit à nouveau trouvé sur le lien direct ou indirect entre la satisfaction professionnelle et la participation syndicale, la majorité des auteurs tendent malgré tout à considérer que ce lien existe bel et bien. Pour Gordon & al. (1980), la corrélation entre les deux variables est avérée. Selon certains (Barling et al., 1992 ; Lamaute, 2008 ; Paquet & Bergeron, 1996), la participation syndicale des personnes insatisfaites au niveau professionnel est d'ailleurs supérieure à celle des personnes satisfaites par leur travail.

- La norme sociale

La norme sociale est une règle implicitement portée par un groupe d'individus et transmise aux membres de ce groupe. Elle renvoie à la valeur mais non à la vérité et peut porter sur des comportements ou des conduites [ce qu'il convient de dire ou de faire] ou sur des attitudes, croyances, jugements et opinions [ce qu'il s'agit de croire, de penser, d'apprécier ou non] (Yserbyt & Klein, 2019). Le corollaire de l'existence de la norme sociale est la désirabilité sociale : il s'agit d'un biais qui guidera les attitudes et comportements d'un individu lorsque celui-ci souhaite être en accord avec la norme sociale, ou ce qu'il lui revient de penser ou de faire afin d'être accepté (*ibidem*).

La norme sociale est une variable ne figurant initialement pas dans la typologie de Barling et al. (1992). Toutefois, il nous est apparu que Paquet et Bergeron (1996) l'avaient intégrée à leur recherche de façon à vérifier le lien pouvant exister entre la participation des collègues de travail et la participation de l'individu. McAdam (cité

dans Barré, 2009), quant à lui, soutient que « la probabilité qu'un individu maintienne son engagement augmente lorsqu'[il] est déjà en contact avec des personnes engagées dans l'action militante » (p.129) et lorsque son projet d'engagement rencontre la sympathie, voire remporte l'aval de ses proches, de son réseau social primaire. Campoy (1997), lui, aborde l'influence des proches [ensemble des personnes dont l'individu est suffisamment proche pour être soumis à leur influence, ses collègues, notamment] en tant que « norme subjective ». Selon lui, la norme sociale peut avoir une incidence sur les perceptions [attitudes] syndicales. Plus récemment, enfin, Wiegand et Bruno (2018) ont mis en avant le fait que les collègues syndiqués d'un travailleur constituaient un lien immédiat et quotidien avec le syndicat. Et que, dès lors, le fait de partager des intérêts et valeurs avec ceux-ci pouvait constituer pour la personne une raison en soi de s'impliquer dans le syndicat. La participation commune à des activités syndicales pourrait alors, en retour, créer et maintenir les liens de fraternité et ou de solidarité entre les collègues.

A la lecture de tous ces constats, il nous a donc semblé pertinent d'intégrer ce déterminant à notre recherche et d'utiliser la variable « norme sociale » via les items de notre questionnaire.

- L'attitude envers le syndicat [ou perception syndicale]

Outre la dimension comportementale que représente la participation, l'engagement syndical se compose également, selon Paquet et Bergeron (1996), d'une dimension attitudinale. S'inspirant du modèle de Gordon et al. (1980), ils entendent par là que l'engagement syndical est une combinaison de participation à des activités proposées par les syndicats et d'un ensemble de perceptions, de représentations vis-à-vis des syndicats. Selon ces auteurs, cette **perception ou attitude syndicale** présente deux facettes : une facette **utilitaire** ou instrumentale et une facette **affective** ou idéologique (Campoy, 1997 ; Gordon et al., 1980 ; Paquet & Bergeron, 1996 ; Sjöberg & Sverke ; 2001). Ce sont ces deux facettes que nous tenterons d'explorer dans ce travail. Ainsi, nous examinerons les représentations des enseignants par rapport aux avantages qu'ils perçoivent à adhérer [perception utilitaire] ainsi qu'aux valeurs et croyances qu'ils partagent avec les organisations syndicales [perception affective].

Cette distinction permet d'affiner la relation pouvant exister entre la perception syndicale [utilitaire et affective] et la participation et a fait l'objet d'études distinctes. Notons enfin que, selon Sjöberg & Sverke (cités dans Fortin-Bergeron, 2011), l'aspect

idéologique/affectif de la perception est plus fortement lié à la participation syndicale que sa facette instrumentale, même si cette dernière a été reconnue comme un indicateur important de l'engagement syndical.

Au niveau des recherches ayant porté sur l'influence de la perception des individus par rapport aux syndicats, il s'avère que la plupart établissent un lien significatif entre une perception syndicale positive et une volonté d'engagement. Pour Gordon et al. (1980), lorsque la perception instrumentale est positive, la perception affective l'est aussi. Deshpande et Fiorito (1989), pour leur part, confirment que les études ayant porté sur les intentions de vote des non-syndiqués ont toujours fait état d'une forte relation positive entre les perceptions de l'instrumentalité syndicale et l'intention de vote. Selon Igalens et Neveu (1993), la perception instrumentale doit être envisagée comme le facteur premier pour expliquer l'engagement syndical.

5.2.1.5. Quelques spécificités de l'engagement syndical enseignant

L'engagement syndical enseignant est considéré comme relativement spécifique, dans le champ du syndicalisme (Geay, 2005 ; Perrenoud, 1991). Perrenoud (1991) va même jusqu'à l'envisager comme un « syndicalisme pas comme les autres » (p.31) et relève les singularités du contexte d'action des syndicats enseignants : l'employeur auquel ils s'adressent n'est ni plus ni moins que l'Etat, le domaine professionnel défendu est celui d'un service à la société, les enseignants travaillant pour le bien public, et les « clients » de ce service [élèves, parents] ont donc une certaine influence sur le fonctionnement du système. Ainsi, lorsque les enseignants choisissent de se mobiliser pour une cause relative à leur profession, c'est très souvent d'autres pans de l'éducation qui s'en trouveront impactés. La cause défendue est donc à mettre en lien avec des dimensions du système éducatif qui ne relèvent pas du pouvoir syndical traditionnel. Selon Perrenoud (1991), les enseignants « ne se bornent pas à défendre leur statut personnel. Ils peuvent choisir de lutter pour des idées et des causes qui les dépassent » (p.32).

Envisageons brièvement, à présent, une autre forme d'engagement militant en faveur de la lutte pour les droits des travailleurs : l'engagement militant hors-syndicats.

5.2.2. L'engagement hors-syndicat

Il ne s'agira pas ici de faire un inventaire exhaustif des organisations, groupes de pression ou moyens individuels dont disposent les individus pour manifester leur

engagement militant en dehors d'une organisation syndicale. Dans le cadre de notre enquête, cependant, il nous paraissait souhaitable d'interroger l'engagement des enseignants d'une façon plus large : en effet, force est de constater que la voie/voix syndicale n'est plus la seule empruntée par les groupes professionnels pour exprimer leurs revendications ou défendre leurs intérêts. En 1996, déjà, nous l'avons vu, des « mouvements sociaux » s'étaient créés en marge de l'action syndicale et les enseignants s'étaient rassemblés en groupements autour de revendications spécifiques (Charlier, 1997).

Depuis le milieu des années 60, déjà, les sociologues se sont intéressés aux mouvements de protestation se développant en dehors de la lutte pour les droits des travailleurs. Ainsi, le courant des « nouveaux mouvements sociaux » mettra-t-il notamment en avant la « fragmentation ... des formes d'action collective » (Chabanet, 2020, p.385), donnant lieu à des formes originales de mobilisation dans une société postindustrielle (Neveu, 2011). Ces mouvements [la lutte antiraciste, par exemple ou les mouvements féministes] se distinguent d'abord de structures issues du mouvement ouvrier comme les syndicats par leurs formes d'organisation : celles-ci sont davantage axées sur l'autonomie locale et se caractérisent par une moindre hiérarchisation interne que les organisations syndicales. En outre, les acteurs de ces mouvements sont souvent issus de groupes plus hétérogènes, n'appartenant pas forcément à la même catégorie socioprofessionnelle (Neveu, 2011). Ainsi, par exemple, certaines formes de contestation par rapport à la publication de l'Avis n°3, ont réuni non seulement des enseignants, mais également des parents, des étudiants ou des citoyens interpellés par cette nouvelle politique publique. Le champ de leurs revendications est également plus vaste que celui des relations entre les travailleurs et leurs employeurs et touche davantage à des ensembles de valeurs, ce en quoi elles relèvent plus d'un changement qualitatif de la société (Neveu, 2011). Pour reprendre l'exemple cité plus haut, les craintes manifestées par les opposants au Pacte ne concernaient pas uniquement les conséquences sur l'emploi ou sur le contenu du travail. Certains protestaient contre l'orientation plus tardive des élèves du fait de l'instauration du Tronc commun ; d'autres s'inquiétaient du sort des élèves issus de l'enseignement spécialisé en intégration dans l'enseignement ordinaire. Le répertoire d'actions des mouvements sociaux, enfin, est généralement plus diversifié que celui des syndicats et comprend, par exemple, le *sit-in*, l'occupation de locaux, etc. (Neveu, 2011).

Selon Neveu (2011), la société occidentale postindustrielle, ayant acquis la satisfaction de ses besoins matériels de base pour le plus grand nombre, se tourne aujourd'hui vers « des revendications plus qualitatives de participation, de préservation de l'autonomie, de qualité de vie, de contrôle des processus de travail » (p.64). L'on assisterait donc à un glissement des revendications matérialistes portées par les syndicats issus de la société industrielle vers des revendications d'ordre qualitatif davantage portées par des actions collectives moins institutionnalisées. Cette hétérogénéité des causes, conjuguée avec celles des acteurs qui se mobilisent et des moyens d'action utilisés, conduit dès lors à la constitution de groupes d'intérêt ou de pression, de nouvelles formes de mouvements sociaux, plus ou moins structurés, plus ou moins pérennes et aux profils très divers. L'offre d'engagement qui se présente aux individus est donc de plus en plus large et diversifiée quant aux formes qu'elle peut adopter et au degré d'investissement qu'elle requière.

Conclusion

L'engagement militant et l'action collective sont deux concepts étudiés, notamment dans les champs de la sociologie et de la psychologie industrielle, depuis de nombreuses années et leurs dimensions ont fait l'objet de nombreuses investigations. Ensemble de facteurs individuels et biographiques combinés à la possibilité de s'engager au travers une offre d'engagement, l'engagement militant suppose non seulement une attitude favorable mais également un passage à l'acte via la mobilisation. Il suppose dès lors que l'individu supporte une série de coûts liés à son exercice, mais peut également être source de rétributions, tant matérielles que symboliques.

Acte individuel et volontaire, il deviendra collectif à partir du moment où plusieurs individus adhéreront à la cause. Celle-ci naît, la plupart du temps [mais pas uniquement] d'une perception commune du caractère injuste d'une situation, perception qui incite à l'action collective.

Forme spécifique d'engagement militant, l'engagement syndical, quant à lui, répond à ces différentes dimensions, tout en se focalisant sur la cause spécifique qu'est la défense des droits des travailleurs. Initialement modélisé par Gordon, il présente deux grandes dimensions que sont la participation syndicale [sa dimension comportementale] et les perceptions ou attitudes vis-à-vis des syndicats [sa dimension attitudinale]. Nous attachant à définir la participation syndicale au travers les

différentes activités recensées dans la littérature [la négociation collective, les réunions régulières, les activités individuelles, l'utilisation des services], nous avons développé les concepts [déterminants] dont la littérature affirme qu'ils influent sur cette participation : la satisfaction au travail, la norme sociale et les attitudes vis-à-vis des syndicats [la perception syndicale].

Ainsi, il apparaît que la satisfaction ou l'insatisfaction au travail pourrait constituer une cause à défendre pour les travailleurs : la préservation de conditions favorables d'emploi et de conditions satisfaisantes de travail pourrait dès lors peser sur leur participation syndicale. La norme sociale, quant à elle, ou l'influence des collègues de travail, pourrait également jouer un rôle dans la propension des individus à agir ou non au sein de leur organisation syndicale. Enfin, les croyances de l'individu par rapport aux syndicats, l'adéquation entre sa perception de ceux-ci et son système de normes et de valeurs, sont également des facteurs jouant un rôle dans sa participation syndicale.

La deuxième partie de ce travail se propose dès lors confronter ces liens recensés dans la littérature entre engagement syndical, participation syndicale, satisfaction professionnelle, norme sociale et perception syndicale, en les replaçant dans le contexte de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Partie empirique

1. Problématique et hypothèses de recherche

Historiquement, le monde du travail a été le théâtre de rapports de force, le plus souvent, entre trois catégories d'acteurs distincts : les employeurs, les travailleurs [et leurs représentants] et l'Etat. Depuis les années 80-90, la globalisation économique a profondément modifié les relations industrielles traditionnelles et ces acteurs ont vu leur champ d'action fortement évoluer (Léonard & Dion, 2003). Ainsi, le modèle des relations industrielles que Dunlop (Lallement, 2018) proposait à la fin des années cinquante se voit-il lui aussi remis en question. Les contextes, tant nationaux qu'internationaux, sont davantage prégnants sur les relations industrielles. Les tensions, qu'elles soient économiques, sociopolitiques ou techniques sont, elles aussi plus fortes, avec des conséquences sur le positionnement des différentes catégories d'acteurs (Lallement, 2018).

Les relations industrielles, au sein du système scolaire belge francophone, n'ont pas échappé à ces transformations et à ces pressions exogènes. L'Etat, pressé de rendre compte de l'efficacité de son système éducatif, remise en cause par des enquêtes nationales et internationales, a réagi à ce nouvel environnement en prenant une part plus active dans la gestion et la régulation de celui-ci (Draelants et al., 2011). Sous l'influence du *New Public Management*, il est donc entré plus fermement dans une logique de définition d'objectifs et d'évaluation de ses performances (Maroy, 2008). Associés très tôt [dès le début des années 2000] aux politiques publiques en matière d'éducation, les représentants des enseignants et les employeurs, PO et FPO, ont ainsi opéré un mouvement de rapprochement vis-à-vis de la FW-B, en devenant co-constructeurs des réformes éducatives. Mais qu'en est-il de ceux que les organisations syndicales représentent, les enseignants ? Quelle position occupent-ils dans ce champ des relations industrielles reconfiguré ? Quelles relations entretiennent-ils encore avec les organisations de défense de leurs intérêts professionnels ?

Ces questions prennent d'autant plus d'importance que plusieurs études réalisées au cours des vingt dernières années mettent en exergue un certain malaise enseignant (Maroy, 2008a ; Maroy & Cattonar, 2002a). Il en ressort que cette profession rencontre différentes tensions et difficultés. Ainsi, la satisfaction des enseignants au travail, mesurée notamment au début des années 2000 par le Girsef (Maroy & Cattonar, 2002a) et, plus récemment par le biais de l'enquête TALIS 2018 (ASPE, 2020), est présentée comme étant en demi-teinte. Si les grandes conclusions de ces études restent fortement

similaires, témoignant de la persistance d'une certaine insatisfaction, l'enquête TALIS 2018 met néanmoins en exergue un phénomène plus saillant qu'il ne l'était au début du millénaire : le stress engendré par des facteurs externes au travail en classe. En effet, les enseignants interrogés témoignent d'une anxiété, parfois forte, par rapport au suivi de l'évolution des exigences de leurs employeurs et/ou de la FW-B, au travail administratif et à la responsabilisation à l'égard des résultats de leurs élèves (ASPE, 2020).

Or, le PPEE, par certains de ses aspects risque d'accentuer cette pression exercée sur le monde enseignant. Cattonar et Dupriez (2019) pointent le risque d'une certaine déprofessionnalisation liée à la tension entre les attentes auxquels ils sont soumis : celle d'être davantage autonomes, experts et réflexifs et celle d'atteindre des résultats préalablement fixés, sous le contrôle d'acteurs externes. Draelants et Dupriez (2018), pour leur part, signalent le manque de sens apporté aux réformes appliquées à l'enseignement depuis une trentaine d'années. Ce qui amène les enseignants à les mettre en place sans vraiment croire en leur praticabilité dans leur contexte et en les traduisant ou les adaptant, perdant par là le sens de leur métier.

Ainsi, cette grande réforme systémique témoigne-t-elle de logiques propres à ses co-constructeurs (étatique, bureaucratique/professionnelle et patronale) mais ne rencontre peut-être pas les attentes des enseignants pour leur profession et le système scolaire. Elle bouscule, en effet, par de nombreux aspects, de nombreux aspects de la profession et risque, de ce fait, d'être source de tensions supplémentaires.

En 2017, lors de la publication de l'Avis numéro 3, de nombreux enseignants se sont d'ailleurs tournés vers des modes de protestation autres que les syndicats, comme le groupe Facebook « Non au Pacte » (S.F. 2017) pour manifester leurs craintes ou leur mécontentement face aux changements annoncés. Signe sans doute que la défense de leur profession, de façon globale, était pour eux, une cause à défendre au travers un engagement.

Il nous a dès lors semblé opportun d'interroger l'engagement militant dont les enseignants sont porteurs et la façon dont ils investissent celui-ci par le biais de leurs syndicats ou via d'autres modes d'expression non-syndicaux. Une première ambition de cette recherche est donc d'établir un état des lieux de l'engagement militant des enseignants belges francophones en lien avec la défense de leurs intérêts professionnels. En effet, à notre connaissance, une seule étude s'était, jusqu'ici,

penchée sur cette question spécifique, celle de Nizet, Gerard & Van Haecht (1981). Il nous a dès lors été nécessaire de recueillir des données plus récentes. Pour ce faire, une enquête par questionnaire a été menée. Celle-ci porte tout d'abord sur la syndicalisation et l'engagement militant des répondants au travers de ses deux dimensions, la participation aux activités militantes [syndicales et hors-syndicat] et la perception des organisations syndicales, conformément au modèle de Gordon et al. (1980). Dans un second temps, nous avons, par ce questionnaire, cherché à recueillir des informations actuelles sur la satisfaction professionnelle des personnes interrogées. Trois dimensions sont investiguées : la satisfaction globale, la satisfaction intrinsèque et la satisfaction extrinsèque. De cette façon, nous souhaitons cerner dans quelle mesure les enseignants ressentent ou pas des frustrations dans la pratique de leur métier. Enfin, nous cherchons à mesurer la perception de nos répondants quant à la norme sociale en vigueur parmi leurs collègues de travail. Paquet et Bergeron (1996) proposaient, en effet, un modèle prenant en compte cette variable qui s'était révélé, dans leur contexte, le syndicalisme de la fonction publique canadienne, exercer une influence sur la participation. Nous trouvons donc judicieux de la tester également dans notre contexte. Cette première approche a donc une visée descriptive.

Le deuxième objectif de cette étude est, à partir de ces données, d'appréhender notre sujet dans une visée plus explicative tout en gardant un cadre exploratoire du fait que la question de l'engagement militant des enseignants en FW-B n'a pas fait l'objet d'investigations récentes. Nous ne pouvions donc asseoir notre recherche que sur des études menées à l'échelle d'autres systèmes scolaires, ne comprenant donc pas forcément les spécificités du contexte belge francophone. Ne pouvant non plus prétendre à cerner l'ensemble de la question et ses implications, nous avons défini, *a priori*, quatre hypothèses de recherche.

Ainsi, nous appuyant sur la littérature (Barling et al., 1992 ; Gordon et al., 1980 ; Lamaute, 2008 ; Paquet & Bergeron, 1996) qui reconnaît l'existence d'un lien entre la satisfaction des travailleurs et leur participation syndicale, nous avons formulé notre première hypothèse de recherche.

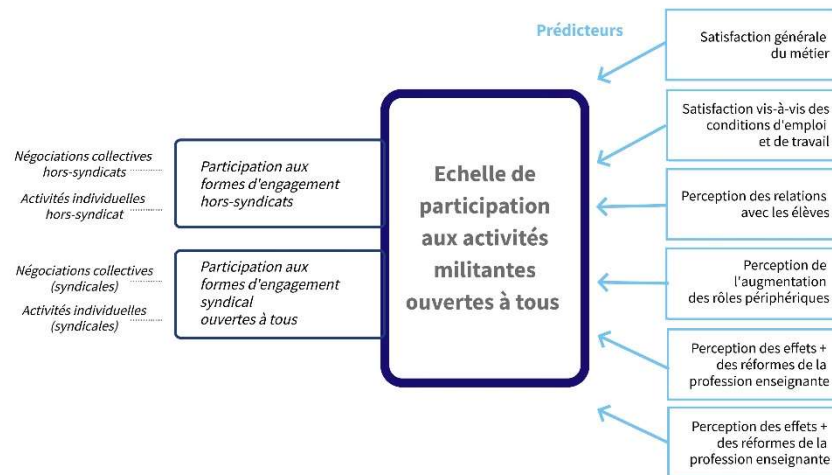


Figure 2. Opérationnalisation de l'hypothèse de recherche 1a

Hypothèse 1a : la participation aux formes d'engagement liées à l'enseignement (hors syndicat et via les activités syndicales ouvertes à tous) est prédite par la satisfaction générale du métier, la perception de l'augmentation des rôles périphériques, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, la satisfaction vis-à-vis des conditions d'emploi et de travail et la perception de relations avec les élèves.

Notre hypothèse de recherche 1b, quant à elle, repose sur le modèle de Paquet et Bergeron (1996) que nous proposons de tester à l'échelle de l'enseignement en Belgique francophone pour des activités militantes ouvertes à tous. Nous avons donc ajouté les variables norme sociale au travail, perception affective et perception utilitaire des syndicats enseignants au modèle 1a.

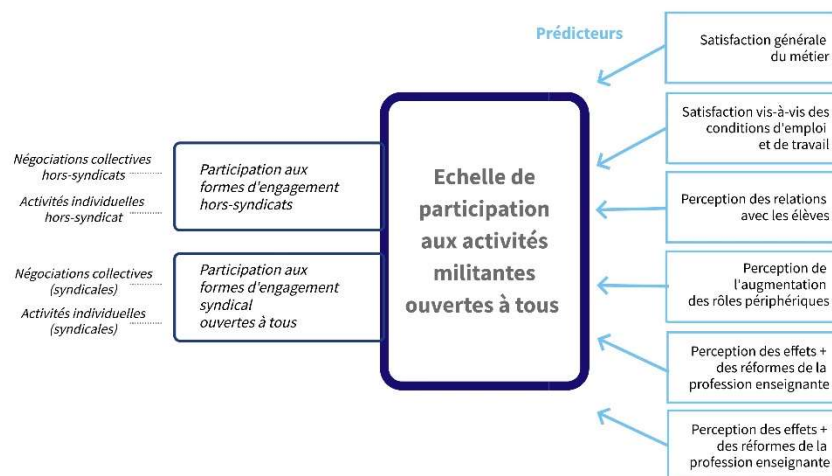


Figure 3. Opérationnalisation de l'hypothèse de recherche 1b

Hypothèse 1b : la satisfaction générale, les relations avec les élèves, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, la perception de l'augmentation des rôles périphériques et la satisfaction par rapport aux conditions d'emploi et de travail, la norme sociale au travail, la perception affective des syndicats enseignants et la perception utilitaire des syndicats enseignants sont des prédicteurs de la participation aux activités militantes enseignantes ouvertes à tous.

Notre deuxième hypothèse questionne la syndicalisation sur base du modèle de Gordon & al. (1980) enrichi de celui de Paquet et Bergeron (1996) que nous avons choisi d'adapter à notre contexte. Selon nous, en effet, la syndicalisation est déjà une forme de participation aux activités syndicales dans la mesure où elle en constitue « l'acte inaugural » (Gaxie, 2001). Il a donc paru opportun de tester ce modèle.

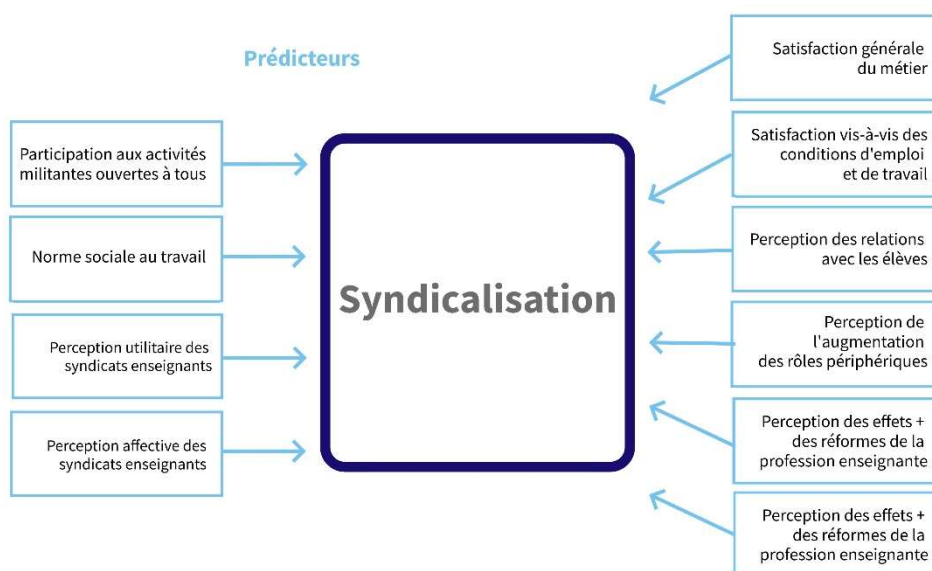


Figure 4. Opérationnalisation de l'hypothèse de recherche 2

Hypothèse 2 : la satisfaction générale, les relations avec les élèves, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, l'augmentation des rôles périphériques et les conditions de travail, la participation aux activités militantes enseignantes [ouvertes à tous], la norme sociale au travail, la perception affective des syndicats enseignants et la perception utilitaire des syndicats enseignants sont des prédicteurs de la syndicalisation.

Notre troisième et dernière hypothèse, enfin, cible la participation syndicale des enseignants syndiqués. Nous appliquons ainsi le modèle de Paquet et Bergeron (1996) au sous-échantillon constitué des répondants affiliés à une organisation syndicale.

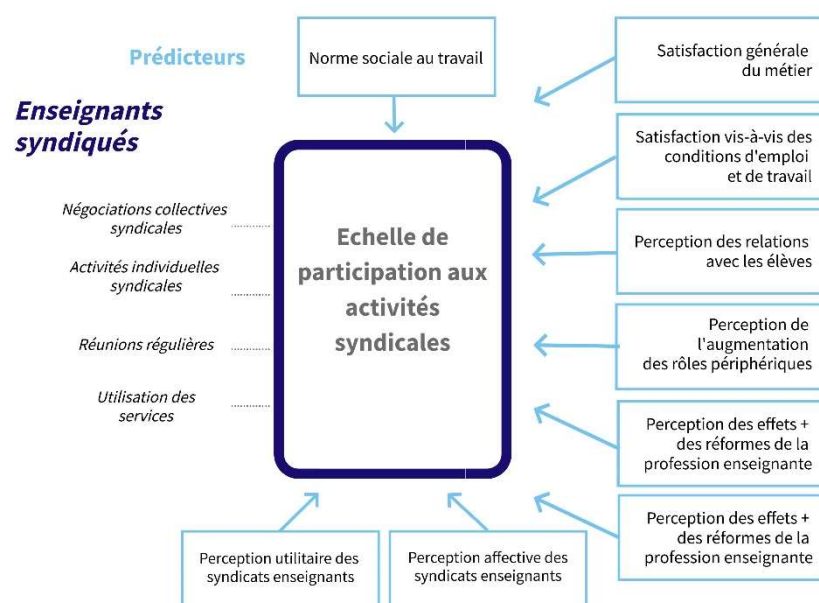


Figure 5. Opérationnalisation de l'hypothèse de recherche 3

Hypothèse 3 : la satisfaction générale, les relations avec les élèves, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, l'augmentation des rôles périphériques, les conditions d'emploi et de travail, la norme sociale au travail, la perception affective des syndicats enseignants et la perception utilitaire des syndicats enseignants sont des prédicteurs de la participation aux activités syndicales chez les enseignants syndiqués.

2. Méthodologie de recueil et du traitement des données

Afin de décrire qui sont les enseignants de la FW-B et de quelle manière ils participent aux activités militantes syndicales ou non, nous avons utilisé une démarche quantitative fondée sur une « épistémologie explicative ». En effet, selon De Ketele & Maroy (2006), une telle épistémologie repose sur une volonté de « construire une connaissance sous la forme d'un énoncé décrivant de manière générale un ensemble de phénomènes » (p.227). Plus particulièrement, comme nous l'indiquons dans la problématisation, nous avons utilisé une enquête par questionnaire pour mener à bien cet exercice. Celle-ci est en effet la plus adaptée pour réaliser des analyses quantifiées à visée généraliste (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Sans surprise, nous avons sélectionné l'enseignement obligatoire de la FW-B comme champ d'étude et tous ses enseignants comme population d'intérêt.

Afin de rendre compte de la manière dont nous avons opéré pour récolter nos données, nous allons, dans la suite de cet écrit, décrire de quelle manière nous avons conçu, testé et administré le questionnaire et quelle méthodologie est utilisée pour analyser les données.

2.1. Outils de collecte des données : l'enquête par questionnaire

En préambule, nous avons fait le choix de ne pas présenter les items de chaque dimension du questionnaire ainsi que les justifications des échelles utilisées dans ce point afin d'éviter la redondance/la surcharge d'informations. Cependant, si le lecteur souhaite dès maintenant prendre connaissance du contenu de l'enquête et des justifications d'échelles ceux-ci sont repris dans leur intégralité en annexe.

L'outil de collecte de données est divisé en plusieurs parties comme le montre le tableau suivant. La première est consacrée aux variables sociodémographiques telles que le sexe, l'âge [par tranches], le niveau d'enseignement, le statut d'engagement, la charge horaire, la province, le réseau d'enseignement et l'ancienneté. Il questionne également l'affiliation à un syndicat ainsi que les raisons ayant motivé cette affiliation. Les parties suivantes sont dédiées aux variables d'intérêt : la participation aux activités militantes syndicales et hors syndicats, la perception des syndicats [utilitaire et affective], la satisfaction [intrinsèque et extrinsèque] et la norme sociale au travail. Chacune de ces dimensions est questionnée grâce à des échelles de Likert. Ce choix

méthodologique se justifie par l'adéquation de ces échelles avec des mesures d'attitudes (Albarello, 2012).

Tableau 2. Structure du questionnaire et justification théorique des échelles utilisées

0 – Message d'introduction (début)	Q1 – Intermédiaire de prise de connaissance du questionnaire	
1 – Identification	Q2 – Genre Q3 – Age (par tranches) Q4 – Niveau d'enseignement Q5 – Type d'enseignement Q6 – Statut d'emploi Q7 – Ancienneté (par tranches) Q8 – Charge de travail (par tranches) Q9 – Province d'enseignement Q10 – FPO ou PO	
2 – Satisfaction	Q11 – Satisfaction générale	Kamanzi et al. (2019)
	Satisfaction intrinsèque	
	Q12 – Relations avec les élèves Q13 – Effets positifs des réformes de la profession enseignante Q14 – Effets positifs des réformes générales de l'enseignement Q15 – Augmentation des rôles périphériques	Kamanzi et al. (2019) avec quelques adaptations au contexte de la FW-B.
	Satisfaction extrinsèque	
	Q16 – Conditions de travail et d'emploi	Kamanzi et al. (2019) TALIS 2018 (ASPE, 2020) Maroy (2008)
3 – Perception des syndicats	Q17 – Perceptions utilitaire et affective des syndicats	Paquet et Bergeron (1996), adaptées au contexte de la FW-B
4 – Syndicats	Q18 – Syndicalisation (pour tous) Q19 – Nom du syndicat (syndiqués) Q20 – Raisons de s'affilier (syndiqués)	Swyngedouw, Abts et Meuleman (2016)
5 – Activités syndicales	Q21 – Réunions régulières syndicales (syndiqués) Q22 – Utilisation des services (syndiqués) Q23 – Négociation collective (pour tous) Q24 – Activités individuelles (pour tous)	Paquet et Bergeron (1996), adaptées au contexte de la FW-B
6 – Activités militantes	Q25 – Activités individuelles + négociation collective hors syndicat (pour tous)	Construction propre sur base des échelles syndicales
7 – Norme sociale	Q26 – Norme sociale vis-à-vis des syndicats	Paquet et Bergeron (1996) adaptée au contexte FW-B

2.2. Test du questionnaire

Comme le préconisent plusieurs auteurs dont Moscarola (2018), nous avons étrenné notre questionnaire auprès de plusieurs enseignants. Notre enquête bêta a ainsi été complétée par 12 enseignants de différents niveaux d'enseignement. Grâce à leurs retours, nous avons pu corriger les coquilles, améliorer la syntaxe et le vocabulaire utilisé dans les items mais aussi déterminer une durée moyenne de complétion (12 min). Nous avons bien entendu supprimé les réponses de ces individus de notre échantillon définitif.

2.3. Diffusion et administration du questionnaire

La diffusion du questionnaire d'enquête (du 25/04 au 01/05) a été réalisée de plusieurs manières. D'une part, par les réseaux sociaux : groupes d'enseignants, groupes militants, amis, ... D'autre part, par mail à l'ensemble des directions d'écoles fondamentales et secondaires de l'enseignement libre subventionné mais aussi aux écoles de l'enseignement communal des grandes villes, aux écoles de WB-E et aux établissements provinciaux. Enfin, par mail aux différentes régionales des organisations syndicales et à deux organisations militantes [l'Appel pour une école démocratique (APED) et Changements pour l'égalité (CGé)].

Du côté des directeurs d'établissement, nous avons eu une dizaine de retours confirmant la diffusion du questionnaire à leurs enseignants. Quant aux syndicats, plusieurs régionales l'ont répercuté à leurs délégués syndicaux afin qu'ils s'occupent de la diffusion de l'enquête aux enseignants. Notons qu'avant même l'envoi du questionnaire par mail aux régionales, certaines nous ont contactées par Facebook afin de nous demander si nous accepterions de leur partager nos résultats d'enquête car la problématique les intéressait fortement. Enfin, le CGé, organisation militante enseignante, a partagé le document à ses membres.

2.4. Traitement et analyse des données

Une fois la collecte des données effectuée, nous nous sommes plongées dans leur traitement et leur analyse.

Pour le traitement, nous avons fonctionné en plusieurs étapes. Le questionnaire ayant été réalisé et diffusé grâce à Microsoft Forms nous avons pu ensuite exporter les données dans un fichier Excel. Les options que nous avons sélectionnées dans Forms

pour contraindre le répondant à fournir une réponse à chaque item nous ont permis de récupérer un fichier complet sans donnée manquante.

Le fichier exporté dans Excel, nous avons réalisé le codage des données [un extrait de la grille de codage se trouve en annexe] et retourné les items renversés.

Ensuite, nous avons importé ces données dans le logiciel d'analyse statistique SPSS. C'est avec cet outil que nous avons réalisé les analyses de cohérence et de fiabilité des échelles mais aussi les analyses descriptives et inférentielles présentées par après.

Afin de rendre la présentation des résultats la plus intelligible possible, nous avons choisi de les scinder en deux. Dans la première partie, nous présentons les analyses qui s'intéressent à l'échantillon complet. Dans la seconde, nous détaillons les analyses réalisées sur le sous-échantillon des enseignants syndiqués.

3. Résultats des analyses sur l'échantillon complet

3.1. Présentation de l'échantillon

L'échantillon est composé de 1021 individus dont 79 % (N = 807) sont des femmes et 20,5 % (N = 209) des hommes. 13,1 % (N = 134) de ces enseignants ont un âge compris entre 20 et 29 ans, 33,5 % (N = 342) entre 30 et 39 ans, 28,5 % (N = 291) entre 40 et 49 ans, 20,1 % (N = 205) entre 50 et 59 ans et 4,8 % (N = 49) ont plus de 60 ans. Du côté de leur lieu de résidence, nous constatons sur le graphique suivant que la province du Hainaut est surreprésentée. Les habitants de celle-ci composent en effet 41,2 % (N = 421) de l'échantillon.

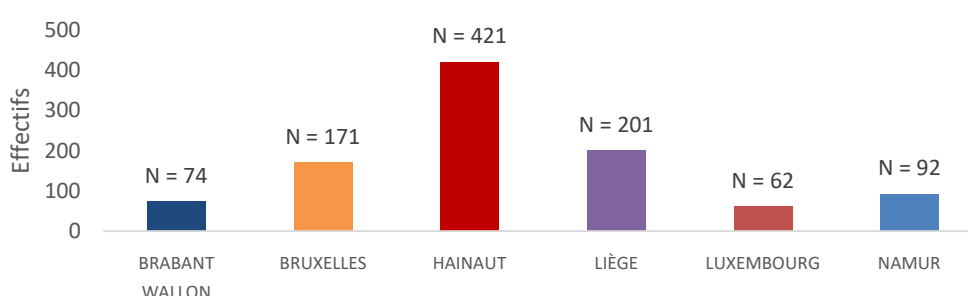


Figure 6. Répartition des effectifs enseignants selon les provinces d'enseignement (N = 1021).

Ces enseignants travaillent pour 7,1 % (N = 73) d'entre eux dans l'enseignement maternel, 27,4 % (N = 280) dans l'enseignement primaire et 65,4 % (N = 668) dans l'enseignement secondaire. Ils sont 9,5 % (N = 97) à travailler dans le spécialisé et 90,5 % (N = 924) dans l'ordinaire. Ils exercent sous le statut de définitif pour 79,7% (N = 814) d'entre eux, temporaire pour 9,9 % (N = 101) et temporaire prioritaire pour 10,4 % (N = 106). Ils enseignent à temps plein pour 81,9 % d'entre eux (N = 836) tandis que 13,5 % (N = 183) exercent à plus d'un mi-temps et 4,6 % (N = 47) à moins d'un mi-temps. Du côté de l'ancienneté d'exercice, 10 % (N = 111) enseignent depuis moins de 5 ans, 18,6 % (N = 190) depuis 5 à 10 ans, 21,5 % (N = 220) depuis 11 à 15 ans, 16,5 % (N = 168) depuis 16 à 20 ans et 32,5 % (N = 332) depuis plus de 20 ans. Au niveau du pouvoir organisateur ou de la fédération de pouvoirs organisateurs, comme l'indique le graphique suivant, les enseignants de l'échantillon enseignent majoritairement au Segec (N = 390) et chez WBE (N = 390). Ces deux catégories réunies représentent 76,4 % des individus de l'échantillon.

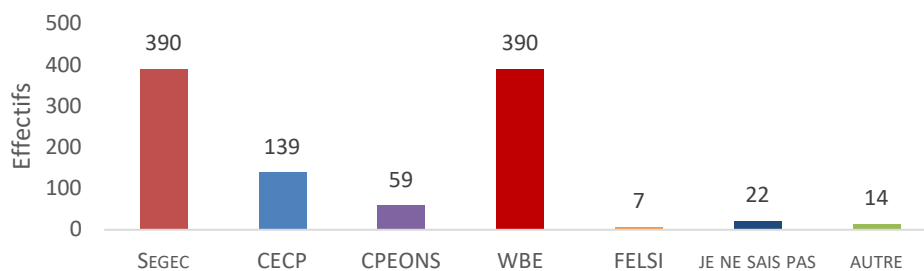


Figure 7. Répartition des effectifs enseignants selon les fédérations de pouvoirs organisateurs ou pouvoir organisateur (N = 1021).

Au sein de cet échantillon (N = 1021), 77,2 % (N = 788) des enseignants sont syndiqués et 22,8 % (N = 233) ne le sont pas.

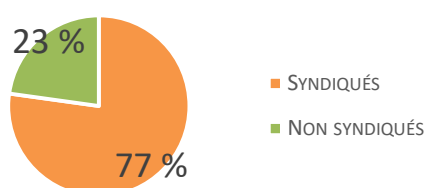


Figure 8. Répartition des effectifs enseignants (N = 1021) en % selon la syndicalisation ou non.

Notons qu'après avoir vérifié la représentativité de l'échantillon à l'aide du test d'ajustement du χ^2 [voir annexe], celui-ci est seulement représentatif pour la répartition des enseignants entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire.

Enfin, les répondants ont pris connaissance du questionnaire par un collègue pour 44,7 % (N = 456), par un proche pour 25,8 % (N = 263), par une organisation militante pour 8,5 % (N = 87) et par leur syndicat pour 3,4 % (N = 35). Notons que plusieurs régionales ont demandé à leurs délégués de diffuser l'enquête. Dès lors, nous ne savons pas si les répondants ont considéré qu'ils l'avaient reçue par un collègue ou par leur syndicat. Enfin, 17,6 % (N = 180) affirment ne pas savoir par quel biais ils y ont eu accès.

3.2. Fiabilité et cohérence interne des échelles

Les modèles proposés pour vérifier les hypothèses de recherche comprennent un certain nombre de variables. Ces variables ont été mesurées à l'aide d'échelles issues, pour la plupart, de questionnaires d'enquête validés. Cependant, comme nous avons adapté plusieurs items au contexte de la FW-B et inventé certains d'entre eux, il nous a semblé indispensable de vérifier la fiabilité et la pertinence de chaque échelle.

Afin de vérifier la validité de construit des échelles de mesure, nous avons réalisé une analyse factorielle. Bien qu'étant conscientes que l'analyse factorielle confirmative était la solution la plus adaptée pour cette démarche (Reise et al. cités dans Bourque, Poulin & Claeffer, 2007), nous nous sommes tournées vers **l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation varimax**. Celle-ci est en effet la plus répandue dans la littérature et a l'avantage d'être fournie de base dans le logiciel SPSS dont nous disposons (Bourque et al., 2007). L'objectif de cette analyse étant de représenter les variables en un nombre réduit d'items qui expliquent une variance importante de la mesure originale et, de manière détournée de son utilisation initiale, vérifier la structure et la cohérence du contenu des échelles (ibidem).

De plus, pour chaque analyse factorielle, nous avons pris la peine de vérifier, en amont, **l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin [KMO]** afin d'apprécier l'adéquation de l'analyse factorielle c'est-à-dire « vérifier la présence de facteurs liant les items entre eux » (Bourque, Poulin & Claeffer, 2007, p.328).

Enfin, nous avons également vérifié la fiabilité c'est-à-dire vérifié que les items de chaque échelle mesurent bien une et même dimension (Berger, 2021). Pour ce faire, nous avons eu recours à l'indice **alpha de Cronbach [α]** afin de mesurer la consistance interne.

Concrètement, en nous basant sur la littérature, nous avons décidé de garder les items dont le coefficient de saturation $\gamma \geq 0,30$ et qui, combinés, permettent de mesurer un facteur dont la consistance interne $\alpha \geq 0,70$ et l'indice KMO $\geq 0,60$.

Les analyses, détaillées en annexe 3, nous ont permis de conserver la majorité des échelles telles qu'envisagées. Seuls deux items ont été rejetés à l'analyse des matrices. Le premier, au sein de la dimension « perception utilitaire des syndicats enseignants », était « les syndicats enseignants n'améliorent pas les salaires ». Le second, au sein de « participation aux négociations collectives organisées en dehors du cadre syndical », était « je participe aux arrêts de travail organisés au sein de mon établissement en dehors du cadre syndical ». Nous constatons à la lecture du tableau suivant que l'ensemble des indices pour chaque variable sont bons.

Tableau 3. Récapitulatif des indices de fiabilité et de cohérence interne pour chaque variable investiguée

<i>Variable</i>	α	KMO	γ
Satisfaction générale du métier	.847	.831	$\geq .767$
Relations avec les élèves	.797	.825	$\geq .681$
Perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante	.854	.865	$\geq .717$
Perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement	.893	.864	$\geq .751$
Augmentation des rôles périphériques	.778	.749	$\geq .674$
Satisfaction des conditions de travail et d'emploi	.788	.787	$\geq .450$
Norme sociale au travail vis-à-vis des syndicats	.766	.757	$\geq .633$
Perception affective des syndicats enseignants	.711	.717	$\geq .530$
Perception utilitaire des syndicats enseignants	.788	.920	$\geq .755$
Participation aux négociations collectives organisées par les syndicats	.876	.822	$\geq .723$
Participation aux activités individuelles proposées par les syndicats	.847	.834	$\geq .687$
Participation aux négociations collectives organisées en dehors du cadre syndical	.729	.825	$\geq .726$
participation aux activités individuelles en dehors du cadre syndical	.804	.830	$\geq .662$

3.3. Hypothèse de recherche 1

Comme nous l'indiquions précédemment, nous faisons deux sous-hypothèses au sein de l'hypothèse 1. Premièrement, que la participation aux formes d'engagement liées à l'enseignement (hors syndicat et via les activités syndicales ouvertes à tous) est prédite par la satisfaction générale du métier, la perception de l'augmentation des rôles périphériques, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, la satisfaction vis-à-vis des conditions d'emploi et de travail et la perception de relations avec les élèves (hypothèse 1a).

Deuxièmement, que la satisfaction générale, les relations avec les élèves, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, la perception de l'augmentation des rôles périphériques et la satisfaction par rapport aux conditions d'emploi et de travail,

la norme sociale au travail, la perception affective des syndicats enseignants et la perception utilitaire des syndicats enseignants sont des prédicteurs de la participation aux activités militantes enseignantes ouvertes à tous (hypothèse 1b).

3.3.1. Analyses descriptives

Afin de faciliter la description des variables, nous avons fait le choix de suivre le modèle de présentation utilisé par Kamanzi et al. (2019). Ces auteurs ont regroupé les répondants en trois catégories à la place de 6 niveaux proposés dans chaque échelle de Likert, afin de faciliter l'intelligibilité du propos. Nous nous sommes employées à faire de même.

3.3.1.1. Satisfaction générale du métier

L'échelle de la satisfaction générale du métier ($M = 2.97$, $Md = 3$, $SD = 0.99$, $Sk = -0.31$, $K = -0.52$) va de 0 (pas satisfait) à 5 (très satisfait). Les enseignants de l'échantillon ($N = 1021$) expriment un degré de satisfaction légèrement supérieur à la moyenne de l'échelle ($M = 2.97$). Ils sont donc moyennement satisfaits.

En analysant le tableau suivant, nous constatons que 50 % ($N = 510$) des enseignants n'envisagent pas ou très rarement de quitter le métier. Quand on évoque le travail avec les élèves, ils sont 55,4 % ($N = 566$) à manifester de la satisfaction. Cependant, lorsqu'il s'agit d'envisager l'enseignement comme choix de carrière, 25 % ($N = 255$) des répondants affirment qu'ils ne referaient pas le même choix.

Les deux derniers items, quant à eux, mettent en évidence que, dans des proportions fortement similaires, les répondants expriment que l'enseignement leur procure de grandes satisfactions de parfois à toujours (88,4 %, $N = 902$) et un sentiment de frustration de parfois à toujours (90 %, $N = 919$).

Tableau 4. Répartition des effectifs ($N = 1021$) en % selon leur degré de satisfaction générale du métier.

Items	Jamais (0) à rarement (1)	Parfois (2) à souvent (3)	Très souvent (4) à toujours (5)
Je pense à quitter l'enseignement.	50 %	40.1 %	10.1 %
Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves.	55.4 %	37.6 %	7 %
Je choisirais encore l'enseignement si je devais recommencer ma vie professionnelle.	25 %	37 %	38 %
Je sens que l'enseignement me procure de grandes satisfactions.	11.7 %	64.8 %	23.6 %
Je me sens frustré par l'enseignement.	10 %	65 %	25 %

3.3.1.2. Relations avec les élèves

L'échelle de relations avec les élèves ($M = 3.33$, $Md = 3.4$, $SD = 0.84$, $Sk = -0.43$, $K = 0.23$) va de 0 (absence de perception positive des relations avec les élèves) à 5 (énormément de perceptions positives). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants ($N = 1021$) ont de bonnes perceptions positives des relations avec les élèves ($M = 3.33$). En effet, plus de 50 % estiment qu'ils jouent un rôle gratifiant avec les enfants, qu'ils leur apprennent des choses et qu'ils ont un impact important sur leur avenir. Cependant, ils sont seulement 23 % ($N = 238$) à trouver facile de motiver leurs élèves. Enfin, 76,6 % des individus ($N = 782$) aiment enseigner aux enfants.

Tableau 5. Répartition des effectifs ($N = 1021$) en % selon la perception de leurs relations avec les élèves.

Items	Tout à fait en désaccord à en désaccord	Plus en désaccord qu'en accord et l'inverse	En accord à tout à fait en accord
Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant.	6.4 %	40.5 %	53 %
A la fin d'une journée de classe, j'ai le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose.	3.1 %	41.6 %	52.4 %
Je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de ses élèves.	5.2 %	46.1 %	48.7 %
Motiver mes élèves est facile.	21.5 %	55.3 %	23.3 %
Mon rapport avec mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes.	2.6 %	20.9 %	76.6 %

3.3.1.3. Perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante

L'échelle de la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante ($M = 0.65$, $Md = 0.67$, $SD = 0.5$, $Sk = 0.79$, $K = 0.83$) va de 0 (absence de perception d'effets positifs) à 5 (perception d'énormément d'effets positifs). La moyenne de la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante ($M = 0.65$) montre que les enseignants de l'échantillon ($N = 1021$) voient très peu d'effets positifs aux réformes envisagées et/ou déjà appliquées. Le tableau ci-dessous montre que moins d'1 % des enseignants envisagent énormément d'effets positifs à ces réformes.

Tableau 6. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante.

Items	Aucun effet positif	Peu d'effets positifs	Assez bien d'effets positifs	Enormément d'effets positifs
Les conditions de travail des enseignants (libertés pédagogiques, taille des classes, ...).	56.3 %	35.7 %	7.1 %	0.8 %
L'apprentissage des élèves.	33.7 %	54.3 %	11.2 %	0.9 %
Le développement professionnel des enseignants.	38.2 %	48.6 %	12.1 %	1.1 %
La préparation des élèves au monde qui les attend.	33 %	55.7 %	10.5 %	0.8 %
Les conditions d'emploi des enseignants (salaire, pension, ...).	49.2 %	41.5 %	8.9 %	0.4 %
La reconnaissance de la profession enseignante.	65 %	30.1 %	4.3 %	0.6 %

3.3.1.4. Perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement

La moyenne (M = 0.58) de l'échelle de la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement (SD = 0.5, Sk = 0.89, K = 0.84) montre que les enseignants de l'échantillon (N = 1021) voient très peu d'effets positifs aux réformes envisagées et/ou déjà appliquées. Constatons que cette moyenne est encore plus basse que celle concernant la perception des effets des réformes de la profession enseignante. Le tableau ci-dessous montre que moins d'1 % des enseignants envisagent énormément d'effets positifs à ces réformes.

Tableau 7. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement.

Items	Aucun effet positif	Peu d'effets positifs	Assez bien d'effets positifs	Enormément d'effets positifs
Le développement professionnel des enseignants.	48.2 %	42.2 %	8.6 %	1 %
Les conditions de travail des enseignants (libertés péda, taille des groupes, ...)	58 %	35.2 %	6,2 %	0.7 %
Les conditions d'emploi des enseignants (salaire, pension, ...)	58.8 %	36.1 %	4.8 %	0.3 %
La préparation des élèves au monde qui les attend.	39.6 %	50 %	10.1 %	0.4 %
Le reconnaissance de la profession enseignante.	67.9 %	28.7 %	2.8 %	0.6 %
L'apprentissage des élèves.	37.9 %	45.4 %	15.7 %	1 %

3.3.1.5. Augmentation des rôles périphériques

L'échelle de l'augmentation des rôles périphériques ($M = 3.01$, $Md = 3$, $SD = 0.91$, $Sk = -0.006$, $K = -0.55$) va de 0 (je ne joue jamais de rôle périphérique) à 5 (je joue toujours). La moyenne ($M = 3.01$) indique que les répondants de l'échantillon jouent souvent d'autres rôles que celui d'enseignant.

En analysant le tableau ci-dessous, nous constatons qu'ils sont, à titre d'exemple, seulement 3,2 % à rarement [de jamais à rarement] jouer le rôle de psychologue. Tandis qu'au niveau du rôle de policier, la répartition des enseignants s'équilibre dans les trois catégories que nous avons créées pour présenter les résultats.

Tableau 8. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception de l'augmentation des rôles périphériques.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Travailleur.se sociale	7 %	51,1 %	43,9 %
Parent	11,6 %	55,5 %	35,9 %
Policier	30,4 %	42,9 %	26,7 %
Psychologue	3,2 %	46,2 %	50,6 %
Surveillant	15,2 %	39,8 %	44,8 %

3.3.1.6. Satisfaction des conditions d'emploi et de travail

L'échelle de la satisfaction des conditions d'emploi et de travail ($M = 2.47$, $Md = 2.5$, $SD = 0.89$, $Sk = -0.15$, $K = -0.28$) va de 0 (pas satisfait) à 5 (très satisfait). Les enseignants de l'échantillon ($N = 1021$) expriment un degré de satisfaction moyen ($M = 2.47$) légèrement inférieur à la moyenne de l'échelle. Ils sont donc moyennement satisfaits.

Néanmoins, nous constatons des spécificités dans les résultats de chaque item constituant la variable. Ainsi, le salaire est satisfaisant à tout à fait satisfaisant pour 38 % ($N = 389$) des enseignants. Tandis que 50 % ($N = 511$) des enseignants estiment être satisfaits à très satisfait de leur autonomie professionnelle. Du côté de l'état des locaux ou du nombre d'élèves par classe, les résultats sont plus mitigés. Il n'y a pas de tendance franche qui se dessine. Enfin, la charge de travail est insatisfaisante pour 28% ($N = 285$) de l'échantillon.

Tableau 9. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la satisfaction des conditions de travail et d'emploi.

Items	Tout à fait insatisfait à insatisfait	Plus insatisfait que satisfait et l'inverse	Satisfait à tout à fait satisfait
La disponibilité du matériel et des ressources pour ma classe	34.7 %	40.8 %	24.6 %
Le soutien technique dans mon école	31.6 %	42.8 %	25.6 %
L'état de mon ou mes local(aux)	29 %	42.6 %	28.3 %
Ma charge de travail	28 %	48 %	24 %
Mon autonomie professionnelle	12 %	37.9 %	50 %
Mes possibilités d'évolution de carrière	44 %	38.1 %	17.8 %
Le nombre d'élèves dans ma (mes) classe(s)	35.7 %	39 %	25.4 %
Mon salaire	11.8 %	50.1 %	38.1 %

3.3.1.7. Participation aux activités militantes ouvertes à tous

L'échelle de la participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants (M = 1.57, Md = 1.45, SD = 0.82, Sk = 0.78, K = 0.70) va de 0 (ne participe pas) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants (N = 1021) participent peu aux activités (M = 1.57). Attardons-nous sur chacune des échelles qui compose cette variable.

- Participation aux négociations collectives syndicales

L'échelle de la participation aux activités syndicales de négociation collective (M = 1.7, Md = 1.6, SD = 1.29, Sk = 0.58, K = - 0.426) va de 0 (ne participe pas) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants (N = 1021) participent peu [entre rarement et parfois] à ce type d'activités (M = 1.57).

En analysant chaque item composant l'échelle, nous constatons qu'approximativement 50 % des enseignants de l'échantillon participent de jamais à rarement aux grèves et manifestations. Ils sont cependant 19,2 % (N = 196) à participer aux actions de sensibilisation, de parfois à toujours, et 65,9 % (N = 672) à signer des pétitions, de parfois à toujours.

Tableau 10. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la participation aux négociations collectives organisées syndicales.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Je participe aux grèves enseignantes organisées par un/des syndicat(s).	46 %	34.3 %	19.7 %
Je participe aux manifestations enseignantes organisées par un/des syndicat(s).	55.4 %	31 %	13.5 %
Je participe aux arrêts de travail organisés au sein de mon établissement par un/des syndicat(s).	40.7 %	28.6 %	30.8 %
Je signe les pétitions en lien avec l'enseignement émises par un/des syndicat(s).	34.2 %	42.9 %	23 %
Je participe aux actions de sensibilisation (tracts, ...) organisées par un/des syndicat(s).	80.8 %	14 %	5.2 %

- Participation aux activités individuelles proposées par les syndicats

L'échelle de la participation aux activités syndicales de négociation collective (M = 1.46, Md = 0.2, SD = 1.09, Sk = 0.99, K = 0.79) va de 0 (ne participe pas) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants (N = 1021) participent peu [entre rarement et parfois] à ce type d'activités (M = 1.46).

Notons, comme l'indique le tableau suivant, que 56,2 % (N = 574) des enseignants ne s'informent pas sur les réseaux sociaux des syndicats et 71,8 % (N = 773) de ceux-ci ne partagent jamais ou rarement des publications syndicales sur leurs réseaux sociaux. De plus, 64 % (N = 654) ne lisent jamais à rarement les sites internet des syndicats. Enfin, l'analyse du tableau indique, en revanche, que 51,5 % (N = 526) des individus de l'échantillon discutent de parfois à souvent des syndicats et 13,6 % (N = 139) de très souvent à toujours.

Tableau 11. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la participation aux activités individuelles proposées par les syndicats.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Je m'informe sur les réseaux sociaux d'un ou plusieurs syndicats enseignants.	56.2 %	33.8 %	10 %
Je consulte les sites internet d'un ou plusieurs syndicats enseignants.	64 %	29.4 %	6.5 %
Je relaie les publications d'un ou plusieurs syndicats sur mes réseaux sociaux.	71.8 %	20.2 %	8 %
Je lis une ou plusieurs revue(s) syndicale(s) enseignantes.	45.6 %	43.9 %	10.5 %
Je discute avec mes collègues des syndicats enseignants et de leurs actions.	34.9 %	51.5 %	13.6 %

- Participation aux négociations collectives organisées en dehors du cadre syndical

L'échelle de la participation aux activités de négociation collective en dehors du cadre syndical ($M = 0.81$, $Md = 0.67$, $SD = 0.87$, $Sk = 1.47$, $K = 2.7$) va de 0 (ne participe jamais) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants ($N = 1021$) participent jamais à rarement à ce type d'activités ($M = 0.81$).

Néanmoins, nous constatons que 45,6 % ($N = 465$) des répondants signent de parfois à toujours des pétitions quand ils sont seulement 20,4 % ($N = 208$) à participer de parfois à toujours aux manifestations non syndicales et 12,7% ($N = 129$) à participer aux actions de sensibilisation en lien avec l'enseignement en dehors cadre syndical de parfois à toujours.

Tableau 12. Répartition des effectifs ($N = 1021$) en % selon la participation aux négociations collectives organisées en dehors du cadre syndical.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Je participe à des événements ou manifestations organisés par des organisations non-syndicales (Ipact, CORME, ...), des groupes Facebook, ...	79.6 %	17.6 %	2.8 %
Je participe aux actions de sensibilisation (distribution de tracts, ...) en lien avec l'enseignement organisées par d'autres acteurs que les syndicats.	87.4 %	11.8 %	0.9 %
Je signe les pétitions en lien avec l'enseignement émises par des organisations non-syndicales, des groupes Facebook, ...	54.5 %	38.8 %	6.8 %

- Participation aux activités individuelles hors syndicats

L'échelle de la participation aux activités individuelles ($M = 2.9$, $Md = 2.2$, $SD = 1.02$, $Sk = 0.378$ et $K = - 0.09$) va de 0 (ne participe jamais) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants ($N = 1021$) participent souvent à ce type d'activités.

Néanmoins, nous constatons sur le tableau suivant que 92.5 % ($N = 945$) des enseignants de l'échantillon discutent de parfois à toujours des réformes éducatives et qu'ils sont 71,7 % ($N = 732$) à s'informer de celles-ci de parfois à toujours sur les réseaux sociaux. Toutefois, 54,1 % ($N = 552$) déclarent ne jamais ou rarement relayer des publications en lien avec les réformes rédigées par d'autres acteurs que les syndicats sur leurs propres réseaux sociaux.

Tableau 13. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la participation aux activités individuelles hors syndicats.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Je consulte les sites internet consacrés aux réformes éducatives (ministère de l'enseignement, ASBL, articles scientifiques, ...).	31.5 %	49 %	19.5 %
Je m'informe des réformes éducatives sur les réseaux sociaux.	28.3 %	52.4 %	19.3 %
Je relaie les publications en lien avec les réformes éducatives rédigées par d'autres acteurs que les syndicats.	54.1 %	35.3 %	10.6 %
Je discute avec mes collègues des réformes éducatives.	7.5 %	55.6 %	36.9 %
Je lis les revues enseignantes (magazine « PROF », ...).	25.4 %	51.7 %	22.9 %

3.3.1.8. Norme sociale au travail par rapport aux activités syndicales

L'échelle de la norme sociale (M = 1.83, Md = 1.75, SD = 0.80, Sk = 0.32 et K = 0.30) va de 0 (mes collègues ne participent jamais) à 5 (mes collègues participent toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants (N = 1021) ont la perception que leurs collègues participent de rarement à parfois aux activités syndicales (M = 1.83).

Les enseignants de l'échantillon indiquent que 54,7 % (N = 558) de leurs collègues participent de jamais à rarement aux réunions régulières des syndicats, que 45.5 % (N = 464) participent rarement à jamais aux activités individuelles, que 38 % (N = 388) participent de rarement à jamais aux activités de négociations collectives et que 19.6 % (N = 200) n'ont rarement à jamais utilisé les services syndicaux. Néanmoins, ils estiment que 80,5 % (N = 821) de leurs collègues ont déjà fait appel aux services des syndicats de parfois à toujours.

Tableau 14. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception de la norme sociale au travail.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Mes collègues participent aux grèves, aux manifestations, aux activités de sensibilisation (distribution de tracts, ...), aux arrêts de travail des syndicats.	38 %	56.2 %	5.8 %
Mes collègues participent aux assemblées générales des syndicats, aux élections syndicales et aux colloques.	54.7 %	41.3 %	4%

Mes collègues s'informent sur les activités syndicales (lectures de revues, Internet, ...), discutent entre eux des syndicats et relaient les publications syndicales sur leurs réseaux sociaux.	45.4 %	51.1 %	3.4 %
Mes collègues ont déjà demandé de l'aide à leur régionale ou leur délégué concernant leur carrière (désignations, nominations, pensions, ...) ou d'autres problématiques liées à l'enseignement.	19.6 %	66.8 %	13.7 %

3.3.1.9. Perception affective des syndicats enseignants

L'échelle de la perception affective des syndicats enseignants ($M = 1.61$, $Md = 1.60$, $SD = 0.80$, $Sk = 0.28$, $K = 0.25$) va de 0 (tout à fait en désaccord par rapport à l'influence et la puissance des syndicats) à 5 (tout à fait en accord par rapport à l'influence et la puissance des syndicats). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants ($N = 1021$) sont plutôt en désaccord avec leur influence ($M = 1.61$).

A la lecture du tableau suivant, nous constatons que 63,4 % ($N = 647$) des individus estiment que les syndicats ne sont pas devenus plus puissants que le FW-B (de tout à fait en désaccord à en désaccord) et 53,6 % ($N = 547$) estiment qu'ils ne sont pas plus puissants que leurs P.O. et directions (de tout à fait en désaccord à en désaccord). Du côté des lois, 53,5 % ($N = 546$) pensent que les syndicats ont de l'influence sur celles-ci et 33,9 % ($N = 541$) des répondants trouvent qu'ils n'ont pas ou peu d'influence sur les décisions prises par le pouvoir régulateur.

Tableau 15. Répartition des effectifs ($N = 1021$) en % selon la perception affective des syndicats enseignants.

Items	Tout à fait en désaccord à en désaccord	Plus en désaccord qu'en accord et l'inverse	En accord à tout à fait en accord
Les syndicats enseignants ont beaucoup d'influence sur les décisions prises par la Fédération Wallonie-Bruxelles.	33.9 %	43.1 %	3.9 %
Les syndicats enseignants sont devenus plus puissants que la Fédération Wallonie-Bruxelles.	63.4 %	33.2 %	3.6 %
Les syndicats enseignants sont devenus plus puissants que les directions, pouvoirs organisateurs, ...	53.6 %	41.8 %	4.6 %
Les syndicats enseignants sont suffisamment impliqués dans les activités politiques.	26.6 %	56.3 %	17 %
Les syndicats enseignants n'ont pas beaucoup d'influence sur les lois qui sont adoptées dans l'enseignement.	53.5 %	36.8 %	9.7 %

3.3.1.10. La perception utilitaire des syndicats enseignants

L'échelle de la perception utilitaire des syndicats enseignants ($M = 2.05$, $Md = 2.14$, $SD = 1.00$, $Sk = -0.13$, $K = -0.39$) va de 0 (tout à fait en désaccord par rapport à l'utilité des syndicats) à 5 (tout à fait en accord par rapport à l'utilité des syndicats). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants ($N = 1021$) sont plus en désaccord qu'en accord par rapport à leur utilité ($M = 2.05$).

A la lecture du tableau suivant, nous constatons que 30,4 % ($N = 311$) des enseignants de l'échantillon estiment que les syndicats n'améliorent pas ou peu la sécurité de l'emploi et 31,9 % ($N = 325$) qu'ils n'améliorent pas les conditions de travail. Tandis que 33 % ($N = 338$) pensent qu'ils ne travaillent pas ou peu à faire passer des lois qui améliorent leurs conditions de travail. De plus, ils sont +/- 31 % à estimer que les syndicats ne les protègent pas adéquatement contre les actions injustes de la FW-B et de leur employeur. Notons que seuls +/- 8,8 % de l'échantillon estiment être d'accord à tout à fait d'accord avec le fait que les syndicats en donnent pour leur argent à leurs membres et qu'ils sont suffisamment puissants pour les protéger adéquatement.

Tableau 16. Répartition des effectifs ($N = 1021$) en % selon la perception utilitaire des syndicats enseignants.

Items	Tout à fait en désaccord à en désaccord	Plus en désaccord qu'en accord et l'inverse	En accord à tout à fait en accord
Les syndicats enseignants protègent adéquatement contre les actions injustes des directions, pouvoirs organisateurs, ...	31,3 %	54,2 %	14,5 %
Les syndicats enseignants améliorent la sécurité d'emploi.	30,4 %	56,1 %	13,5 %
Les syndicats enseignants améliorent les conditions de travail des enseignants.	31,9 %	57,8 %	10,4 %
Les syndicats enseignants en donnent pour leur argent à leurs membres.	41,1 %	50,1 %	8,8 %
Les syndicats enseignants sont suffisamment puissants pour protéger leurs membres adéquatement.	37 %	55,2 %	7,9 %
Les syndicats enseignants travaillent à faire passer des lois qui améliorent les conditions de travail des enseignants.	33,1 %	54,7 %	12,3 %
Les syndicats enseignants protègent adéquatement contre les actions injustes de la Fédération Wallonie-Bruxelles.	31,6 %	57,9 %	10,5 %

3.3.2. Analyses inférentielles

Comme nous l'indiquions précédemment, nous avons souhaité savoir dans quelle mesure la participation aux activités militantes ouvertes à tous relève de l'influence de plusieurs facteurs.

Pour tester cette hypothèse, nous avons réalisé une régression linéaire multiple

Dans un premier temps, nous avons testé si la satisfaction professionnelle des enseignants et les échelles représentant ses différentes dimensions sont des prédicteurs de la participation aux activités militantes (hypothèse 1a - modèle 1).

Ensuite, à ce modèle 1, nous avons ajouté les déterminants de la participation proposés par Paquet et Bergeron (1996) afin de déterminer si ceux-ci améliorent la prédiction. En effet, en plus de la satisfaction, ces auteurs avaient identifié que la norme sociale au travail, la perception utilitaire des syndicats et la perception affective des syndicats étaient de bons prédicteurs de la participation aux activités syndicales. Nous avons souhaité identifier si les déterminants de ce modèle pouvaient être des prédicteurs de la participation aux activités militantes ouvertes à tous.

Comme nous le constatons, nous avons réalisé une régression linéaire multiple à modèles imbriqués. En nous référant aux propos de Field (2009), nous avons utilisé la méthode « entrez » de la régression linéaire multiple proposé par SPSS afin d'identifier les prédicteurs significatifs. Dans un premier temps, nous avons effectué l'analyse avec les prédicteurs (variables indépendantes) du modèle 1 ensuite nous avons inséré les prédicteurs du modèle 2 en bloc afin de découvrir s'ils amélioreraient le modèle de la régression ou pas.

Avant d'effectuer de telles analyses, nous avons pris la peine de nous attarder sur les corrélations entre les variables afin de déterminer s'il existait des liens entre elles.

Notons que pour ces deux types d'analyses inférentielles, nous avons vérifié les hypothèses sous-jacentes. Celles-ci étaient rencontrées.

3.3.2.1. Corrélations

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation obtenus entre le degré de participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants et les variables indépendantes envisagées dans les deux modèles. Les astérisques indiquent le degré auquel les corrélations sont significatives. Plus leur nombre est important, plus la

corrélation est significative. Notons que le coefficient de corrélation employé pour réaliser ces analyses est celui de Bravais Pearson (r).

Tableau 17. *Corrélations entre la participation aux activités syndicales non militantes et les variables indépendantes.*

	Participation aux activités militantes ouvertes à tous
satisfaction générale	-.128***
relations avec les élèves	-.084**
perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante	-.195***
perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement	-.149***
augmentation des rôles périphériques	.072*
conditions de travail	-.236***
Perception utilitaire des syndicats	-.104*
Perception affective des syndicats	.067***
Norme sociale au travail	.245***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En analysant le tableau, nous observons qu'il existe une corrélation significative entre chaque variable indépendante et la participation aux activités militantes ouvertes à tous. Cependant, les indices de corrélation obtenus sont faibles ($r < |.30|$). Ceci peut s'expliquer par la taille importante de l'échantillon qui permet d'identifier des relations parfois négligeables.

En utilisant l'échelle de Cohen r^2 (1988), nous constatons que la perception affective des syndicats ($r = .067$, $p < .001$), l'augmentation des rôles périphériques ($r = 0,072$, $p < .05$) et les relations avec les élèves ($r = -.084$, $p < .01$) ont un effet négligeable. Tandis que la perception utilitaire des syndicats les relations avec les élèves ($r = -.104$, $p < .05$), la satisfaction générale du métier ($r = -.128$, $p < .001$), la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement ($r = -.149$, $p < .001$) et celle des réformes de la profession enseignante ($r = -.195$, $p < .001$) ont un petit effet. Du côté des conditions de travail ($r = -.236$, $p < .001$) et de la norme sociale au travail vis-à-vis du syndicat ($r = .245$, $p < .001$), l'effet est moyen. Cela deux relations signifient d'une part, qu'au moins un enseignant sera satisfait de ses conditions de travail, au plus il participera aux activités militantes ouvertes à tous (relation faible) et d'autre part, qu'au plus la norme sociale au travail

vis-à-vis des syndicats sera élevée au plus il participera aux activités militantes ouvertes à tous (relation faible).

Nous avons ensuite effectué des analyses corrélationnelles entre l'ensemble des variables indépendantes.

Tableau 18. Corrélations entre les différentes variables indépendantes.

	SG	RE	PPE	PE	ARP	CE	PUS	PAS	NST
satisfaction générale (SG)	-	.512***	.314***	.275***	-.231***	.466***	.238***	.211***	.032
relations avec les élèves (RE)	.512***	-	.240***	.209***	-.015	.270***	.136***	.147***	-.099**
perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante (PPE)	.314***	.240***	-	.766***	-.081**	.336***	.292***	.414***	-.069*
perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement (PE)	.275***	.209***	.766***	-	-.083**	.335***	.302***	.409***	-.035
augmentation des rôles périphériques (ARP)	-.231***	-.015	-.081**	-.083**	-	-.294***	-.084**	-.107***	-.044
Satisfaction des conditions de travail et d'emploi (CE)	.466***	.270***	.336***	.335***	-.294***	-	.253***	.287***	-.060*
Perception utilitaire des syndicats (PUS)	.238***	.136***	.292***	.302***	-.084**	.253***	-	.500***	.059*
Perception affective des syndicats (PAS)	.211***	.147***	.414***	.409***	-.107***	.287***	.500***	-	.010
Norme sociale au travail (NST)	.032	-.099**	-.069*	-.035	-.044	-.060*	.059*	.010	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A la lecture du tableau, nous constatons que toutes les corrélations ne sont pas significatives. Ainsi, il n'existe pas de lien significatif entre la norme sociale au travail vis-à-vis des syndicats et la satisfaction générale du métier, entre l'augmentation des rôles périphériques et les relations avec les élèves, entre la norme sociale au travail vis-à-vis des syndicats et la perception des effets positifs des réformes qu'elles soient générales ou de la profession enseignante et entre la perception affective vis-à-vis des syndicats et la norme sociale au travail. Du côté des relations significatives, certaines sont faibles et d'autres sont modérées à fortes. En nous attardant sur ces deux dernières en particulier, nous constatons qu'il existe un lien modéré positif entre la satisfaction générale du métier et la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante ($r = .314$, $p < .001$) mais également un lien positif modéré entre la satisfaction des conditions de travail et d'emploi et la perception des effets positifs des

réformes de la profession enseignante ($r = .336, p < .001$) et entre cette satisfaction des conditions de travail et la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement ($r = .335, p < .001$). Enfin, il existe un lien positif modéré entre la perception utilitaire des syndicats et la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement ($r = .302, p < .001$) et entre cette dernière et la perception affective des syndicats ($r = .402, p < .001$).

Du côté des corrélations fortes, il existe un lien positif fort entre la satisfaction générale du métier et les relations avec les élèves ($r = .512, p < .001$) mais également entre la perception des effets positifs des réformes liées à la profession et celle liée aux réformes générales de l'enseignement ($r = .766, p < .001$). De plus, il existe un lien positif fort entre la perception affective des syndicats et la perception utilitaire ($r = .50, p < .001$). Les effets de ces trois relations sont de grande taille.

3.3.2.2. Régressions linéaires multiples

Avant de réaliser la régression multiple, nous avons vérifié les hypothèses sous-jacentes qui sont toutes rencontrées et l'hypothèse d'absence de multicolinéarité en utilisant le coefficient « Variance Inflation Factor » (VIF). Celui-ci est inférieur à 5, il n'y a donc pas de problème.

En analysant les données fournies dans le tableau suivant, nous constatons que pour le modèle 1, seules les variables « satisfaction des conditions de travail et d'emploi » ($\beta = -0.196, p < .001$) et « perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante » ($\beta = -0.158, p < .001$) exercent une influence significative sur la participation aux activités militantes ouvertes à tous. Les résultats indiquent que le modèle 1 explique 6,6 % de la variance. Notons que ces deux variables exercent une influence significative et négative sur la participation. Dès lors, lorsque les enseignants sont peu satisfaits de leurs conditions de travail et d'emploi, et qu'ils perçoivent peu d'effets positifs des réformes, qu'ils participent davantage à des activités militantes.

Tableau 19. Résumé des régressions multiples pour prédire la participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants.

Variable	Modèle 1		Modèle 2	
	β	SE	β	SE
satisfaction générale	.006	.032	-.047	.031
relations avec les élèves	-.004	.035	.030	.034
perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante	-.158**	.078	-.136**	.076
perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement	.037	.074	.012	.072
augmentation des rôles périphériques	.006	.029	.012	.028
conditions de travail et d'emploi	-.196***	.033	-.186***	.032
perception utilitaire des syndicats	-	-	.190***	.028
perception affective des syndicats	-	-	-.090	.036
norme sociale au travail	-	-	.220***	.030
R ² ajusté	.066		.141	
F pour changement en R ²	13.01***		30.714***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Attardons-nous maintenant sur le modèle 2. Pour celui-ci, nous avons introduit les variables « norme sociale », « perception utilitaire des syndicats » et « perception affective des syndicats » aux variables du modèle 1. Les résultats nous indiquent que ce modèle permet de mieux expliquer la participation aux activités militantes ouvertes à tous (augmentation de R² : 7.5 %, F(3,1011) = 30.714, $p < .001$). Sur l'ensemble des variables indépendantes du modèle 2, quatre sont significatives : la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception utilitaire des syndicats, la satisfaction des conditions de travail et d'emploi et la norme sociale au travail concernant les syndicats.

Dès lors, en tenant compte de leurs relations avec les autres prédicteurs, la norme sociale vis-à-vis des syndicats ($\beta = 0.220$, $p < .001$), la perception utilitaire des syndicats ($\beta = 0.190$, $p < .001$), la satisfaction des conditions de travail et d'emploi ($\beta = -0.186$, $p < .001$) et la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante ($\beta = -0.136$, $p < .01$) prédisent significativement la participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants. Le modèle

explique 14% de la participation. L'effet est donc modéré selon l'échelle de Cohen (1988).

En d'autres termes, nous pouvons conclure que lorsque la norme sociale vis-à-vis des syndicats et la perception utilitaire des syndicats augmentent et que la satisfaction des conditions de travail et d'emploi et la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante diminue alors la participation aux activités militantes augmente. Ce modèle explique 14% de cette participation.

3.4. Hypothèse de recherche 2

Comme nous l'indiquions précédemment, nous avons souhaité savoir dans quelle mesure la syndicalisation relève de l'influence de plusieurs facteurs.

Ainsi, nous avons fait l'hypothèse que la satisfaction générale, les relations avec les élèves, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, l'augmentation des rôles périphérique, les conditions de travail et d'emploi, la participation aux activités militantes enseignantes (ouvertes à tous), la norme sociale au travail, la perception affective des syndicats enseignants et la perception utilitaire des syndicats enseignants sont des prédictors de la syndicalisation.

3.4.1. Analyses descriptives

Afin d'éviter d'être redondantes dans les analyses descriptives, nous avons fait le choix de ne présenter ici que les variables indépendantes pour lesquelles il existait une différence significative de moyenne entre les syndiqués et les non-syndiqués. Cette sélection s'est opérée grâce à la réalisation d'un t-test sur chacune des variables investiguées (à titre informatif, les résultats de ceux-ci se trouvent en annexe).

Les résultats de ces analyses nous ont permis de constater qu'il n'existait pas de différence significative de moyenne entre les syndiqués et les non syndiqués concernant les relations avec les élèves, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, l'augmentation des rôles périphériques, la norme sociale au travail et la perception affective des syndicats enseignants. Dès lors, nous ne présentons pas ces variables de manière descriptive dans ce point car la description que nous en avons faite précédemment est toujours valable.

3.4.1.1. Syndicalisation

Pour rappel, sur notre échantillon (N= 1021), 22,8% des répondants sont non-syndiqués (N = 233) et 77,2 % sont syndiqués (N = 788).

Au niveau des raisons de s'affilier, nous constatons, à la lecture du tableau suivant, que bénéficier des services du chômage n'était pas ou peu important pour 55.2 % (N = 435) syndiqués. De plus, la sympathie pour un délégué ne semble pas jouer un rôle primordial puisque 79.8 % (N = 629) des répondants estiment ça peu ou pas important. Du côté des raisons notables, nous remarquons que le suivi de la carrière (89.4 %, N = 610), la protection des droits du travailleur (71,7 %, N = 565) et l'aide possible en cas de conflit (87.4 %, N = 677) sont importants voire très importants pour plus de 70 % de l'échantillon. Notons également que les enseignants syndiqués sont partagés quant aux réformes. L'inquiétude que celles-ci engendrent sont une cause d'affiliation importante (à très importante) pour 46 % (N = 362) d'entre eux mais pas importante (à très importante) pour 54 % (N = 426). Enfin, le fait d'avoir des valeurs socialistes, catholiques ou libérales (82.6%, N = 572) ou de travailler dans un réseau en particulier (73.4%, N = 578) n'est pas une raison importante (à peu importante) dans le choix qu'ils font de s'affilier à un syndicat en particulier.

Tableau 20. Répartition des effectifs de syndiqués (N = 788) en % selon les items des raisons de s'affilier.

Items	Pas important	Peu important	Important	Très important
Pour bénéficier de ses services dans le paiement des allocations de chômage.	35.9 %	19.3 %	28.9 %	15.9 %
Pour bénéficier de ses services au niveau du suivi administratif de ma carrière enseignante.	7.1 %	15.5 %	49.9 %	27.5 %
Pour l'aide possible en cas de conflit individuel avec mon employeur (directions ou pouvoirs organisateur).	4.6 %	9.5 %	46.6 %	39.3 %
Pour contribuer à une société solidaire et démocratique.	23.1 %	29.7 %	32.4 %	14.8 %
Par reflet pour mes valeurs socialistes/catholiques/ libérales.	47.6 %	25.0 %	19.4 %	8.0 %
Parce que je travaille dans un établissement officiel/libre non-confessionnel/libre confessionnel et qu'il est naturel que je sois membre de l'/la/le APPEL/CGSP/CSC/SEL-SETCa/SLFP.	48.2 %	25.1 %	21.7 %	4.9 %
Par inquiétude par rapport à une ou des réforme(s).	27.4 %	26.6 %	33.9 %	12.1 %

Parce que le syndicat protège au mieux les droits des enseignants.	11.4 %	16.9 %	54.4 %	17.3 %
Parce que j'ai de la sympathie pour des délégués ou représentants de ce syndicat.	58.4 %	21.4 %	15.7 %	4.4 %

3.4.1.2. Satisfaction générale du métier

Au niveau de l'analyse descriptive, nous constatons que les enseignants non syndiqués (N = 233) ont un niveau moyen de satisfaction générale du métier (M = 3.10) supérieur à celui de leurs homologues syndiqués (N = 788, M = 2.93). Néanmoins, ces deux groupes font toutefois partie de la catégorie des « parfois » satisfaits sur l'échelle allant de 0 à 5 de la satisfaction.

En analysant plus finement les différences entre ces deux groupes à l'aide du tableau suivant qui reprend chaque item de l'échelle et propose une comparaison en % relatifs de chaque catégorie [syndiqués et non syndiqués], nous constatons que les différences les plus marquées se situent au niveau de la « frustration du métier » et la « perspective de quitter le métier ». Ainsi, au niveau de la frustration du métier, si 8,8 % des syndiqués de l'échantillon se sentent frustrés de jamais à rarement, ils sont 14,2 % de l'échantillon de non syndiqués à l'être également. Tandis qu'ils sont 26,8 % des syndiqués à se sentir très souvent à toujours frustrés mais seulement 19.3 % des non syndiqués. Enfin, au niveau de l'envie de quitter le métier, nous remarquons que si 48,5 % des syndiqués l'envisagent de jamais à rarement, ils sont 55,4 % des non syndiqués à ne jamais ou rarement l'envisager.

Tableau 21. Répartition des effectifs de syndiqués [S] (N = 788) et de non syndiqués [NS] (N = 233) en % selon les items de la satisfaction générale du métier.

Items	Jamais à rarement		Parfois à souvent		Très souvent à toujours	
	S	NS	S	NS	S	NS
Je pense à quitter l'enseignement.	48.5 %	55.4 %	40.7 %	36.9 %	10.8 %	7.7 %
Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves.	54 %	60.6 %	38.7 %	33.9 %	7.4 %	5.6 %
Je choiserais encore l'enseignement si je devais recommencer ma vie professionnelle.	25.5 %	23.2 %	37.4 %	36 %	37.2 %	37.8 %
Je sens que l'enseignement me procure de grandes satisfactions.	11.7 %	11.6 %	65.3 %	57.6 %	22.9 %	25.8 %
Je me sens frustré par l'enseignement.	8.8%	14.2 %	64.5%	66.5 %	26.8 %	19.3 %

3.4.1.3. Satisfaction des conditions de travail et d'emploi

Nous constatons sur la figure suivante que les enseignants non syndiqués (N = 233) ont un niveau moyen de satisfaction des conditions de travail et d'emploi (M = 2.62) supérieur à celui de leurs homologues syndiqués (N = 788, M = 2.43).

En analysant plus finement les différences entre ces deux groupes à l'aide du tableau suivant qui reprend chaque item de l'échelle et propose une comparaison en % relatifs à chaque groupe [syndiqués et non syndiqués], nous constatons que pour tous les items, sauf celui du nombre d'élèves par classe, les syndiqués sont plus nombreux [en % relatif] dans la catégorie des « tout à fait insatisfait » à « insatisfait » et que les non syndiqués sont plus nombreux [en % relatif] dans la catégorie des « satisfait à tout à fait satisfait ». Du côté de l'item du nombre d'élèves par classe, cette tendance est inversée. Notons qu'il y a peu de différences [en % relatif] entre les syndiqués et les non syndiqués au niveau de la catégorie des « plus insatisfait que satisfait et inversement » de tous les items.

Enfin, nous avons préalablement constaté qu'approximativement 50% des répondants étaient satisfaits à tout à fait satisfaits de leur autonomie professionnelle. L'analyse des données de ce tableau montre, en plus, qu'il y a peu de différences entre syndiqués et non syndiqués dans ce domaine.

Tableau 22. Répartition des effectifs de syndiqués [S] (N = 788) et de non syndiqués [NS] (N = 233) en % selon les items de la satisfaction des conditions de travail et d'emploi.

Items	Tout à fait insatisfait à insatisfait		Plus insatisfait que satisfait et l'inverse		Satisfait à tout à fait satisfait	
	S	NS	S	NS	S	NS
La disponibilité du matériel et des ressources pour ma classe	36.2 %	29.6 %	40.5 %	41.7 %	23.3 %	28.8 %
Le soutien technique dans mon école	33.4 %	25.8 %	41.9 %	46 %	24.7 %	28.3 %
L'état de mon ou mes local(aux)	30.9 %	22.7 %	41.4 %	46.8 %	27.7 %	30.4 %
Ma charge de travail	29.7 %	21.9 %	47 %	51.9 %	23.3 %	26.2 %
Mon autonomie professionnelle	12.4 %	10.8 %	37.9 %	37.7 %	49.6 %	51.5 %
Mes possibilités d'évolution de carrière	45.5 %	39.1 %	37.5 %	40.3 %	17 %	20.6 %
Le nombre d'élèves dans ma (mes) classe(s)	36.3 %	42.5 %	38.6 %	40.2 %	35.1 %	26.2 %

3.4.1.4. Perception utilitaire des syndicats enseignants

La moyenne de la perception utilitaire des syndicats des affiliés (N = 788, M = 2.15) est supérieure à celle de leurs homologues non syndiqués (N = 233, M = 1.74). Les non syndiqués ont une perception négative de l'utilité des syndicats [située entre 1, en désaccord, et 2, plus en désaccord qu'en accord, sur l'échelle de la perception utilitaire des syndicats] tandis que chez les syndiqués, la perception est un peu meilleure [dépassé 2, plus en désaccord qu'en accord, sur l'échelle de la perception utilitaire des syndicats] tout en ne dépassant pas la moyenne de l'échelle.

En analysant plus finement les différences entre ces deux groupes à l'aide du tableau suivant qui reprend chaque item de l'échelle et propose une comparaison en % relatifs à chaque catégorie [syndiqués et non syndiqués], nous constatons que pour tous les items, les non syndiqués sont plus nombreux [en % relatif] dans la catégorie des « tout à fait insatisfait » à « insatisfait » et que les syndiqués sont plus nombreux [en % relatif] dans la catégorie des « satisfait à tout à fait satisfait ». Il y a cependant une différence plus marquée encore au niveau de l'item « les syndicats enseignants travaillent à faire passer des lois qui améliorent les conditions de travail des enseignants. ». Il y a là une différence de scores en % relatif de 15.6 entre les syndiqués et les non syndiqués dans la catégorie « tout à fait insatisfait » à « insatisfait ».

Tableau 23. Répartition des effectifs de syndiqués [S] (N = 788) et de non syndiqués [NS] (N = 233) en % selon les items de la perception utilitaire des syndicats.

Items	Tout à fait en désaccord à en désaccord		Plus en désaccord qu'en accord et l'inverse		En accord à tout à fait en accord	
	S	NS	S	NS	S	NS
Les syndicats enseignants protègent adéquatement contre les actions injustes des directions, pouvoirs organisateurs, ...	29.1 %	39.1 %	54.3 %	53.7 %	16.7 %	7.3 %
Les syndicats enseignants améliorent la sécurité d'emploi.	27.9 %	29 %	56.4 %	55.4 %	15.7 %	5.6 %
Les syndicats enseignants améliorent les conditions de travail des enseignants.	28.8 %	42.1 %	58.8 %	54.5 %	12.5 %	3.5 %
Les syndicats enseignants en donnent pour leur argent à leurs membres.	38.7 %	49.4 %	50.8 %	47.6 %	10.6 %	3.0 %
Les syndicats enseignants sont suffisamment puissants pour	34.4 %	45.9 %	56.7 %	49.8 %	8.9 %	4.3 %

protéger leurs membres adéquatement.						
Les syndicats enseignants travaillent à faire passer des lois qui améliorent les conditions de travail des enseignants.	29.5 %	45.1 %	55.1 %	49.8 %	14.3 %	5.2 %
Les syndicats enseignants protègent adéquatement contre les actions injustes de la Fédération Wallonie-Bruxelles.	30.5 %	35.6 %	57.4 %	59.3 %	12 %	5.2 %

3.4.1.5. Participation aux activités militantes enseignantes ouverte à tous

Les enseignants syndiqués (N = 788) ont une moyenne de participation aux activités militantes ouvertes à tous (M = 1.67) supérieure à celle de leurs homologues non syndiqués (N = 233, M = 1.21). Néanmoins, sur l'échelle de 0 à 5 de la participation, ces deux groupes se situent tous deux entre « je participe rarement » et « je participe parfois ».

Une analyse approfondie des 4 échelles agrégées qui composent cette variable indique que les syndiqués (N = 788) participent en moyenne plus (M = 1.94) aux négociations collectives syndicales que les non syndiqués (N = 233, M = .91). Du côté des activités individuelles syndicales, là aussi, les syndiqués participent en moyenne plus (M = 1.61) que les autres (M = .83). Enfin, du côté des activités militantes hors syndicats, les non syndiqués participent en moyenne plus (M = .83) aux activités de négociations collectives que les syndiqués (M = .80). [Néanmoins, après réalisation d'un t-test, cette différence de moyennes entre les deux groupes est non significative.] Tandis que les syndiqués et les non syndiqués participent en moyenne de la même façon activités individuelles hors syndicats (M = 2.29).

3.4.2. Analyse inférentielle : la régression logistique binaire

Afin de vérifier l'hypothèse de recherche, nous avons réalisé une régression logistique binaire. En effet, ce type d'analyse est adapté à la situation que nous rencontrons ; elle permet « de décrire la relation entre des prédicteurs, continus ou binaires, et une variable réponse binaire » (Rousson, 2013, p.279).

Comme pour la régression multiple, nous avons choisi d'adopter la méthode « entrez » sur SPSS en suivant les conseils de Fiel (2009) qui estime que celle-ci présente le moins de biais. Les résultats de cette analyse sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 24. Résultats de la régression logistique.

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	Odds ratios	Intervalles de confiance
satisfaction générale du métier	-.19	.11	.83	.68 – 1.02
relations avec les élèves	.16	.11	1.17	.94 – 1.47
effets des réformes de la profession enseignante	-.11	.25	.90	.55 – 1.46
effets des réformes générales de l'enseignement	.003	.24	1.00	.63 – 1.60
l'augmentation des rôles périphériques au métier d'enseignant	-.03	.09	.97	.81 – 1.16
satisfaction des conditions de travail et d'emploi	-.16	.11	.85	.69 – 1.06
perception affective des syndicats	-.25*	.12	.78	.62 – .99
perception utilitaire des syndicats	.64***	.10	1.90	1,56 – 2,31
norme sociale au travail	-.06	.11	.94	.77 – 1,15
participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants	.76***	.13	2.13	1,67 – 2,72

Note: $R^2 = .155$ (Nagelkerke), $\chi^2 = 110.18$, $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$

L'équation de régression logistique calculée entre les prédicteurs et la syndicalisation permet de classer correctement 76,3 % des répondants ($\chi^2 = 110.18$, ddl = 10, $p < .001$).

Nous constatons à l'analyse du tableau que seules trois variables sont significatives : la perception affective et la perception utilitaire des syndicats et la participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants. Cela veut donc dire qu'en tenant compte de leurs relations avec les autres prédicteurs, la perception affective des syndicats ($B = -0.25$, $p < .05$), la perception utilitaire des syndicats ($B = 0.64$, $p < .001$) et la participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants ($B = 0.76$, $p < .05$) permettent de prédire la syndicalisation et l'absence de syndicalisation de 76,3% des enseignants de l'échantillon (N = 1021).

4. Résultats des analyses sur le sous-échantillon composé des enseignants syndiqués

Comme l'indique le sous-titre, cette hypothèse de recherche s'intéresse spécifiquement à un sous-échantillon de l'échantillon principal : les enseignants syndiqués (N = 788).

Pour ce sous-échantillon, l'hypothèse de recherche est la suivante : la satisfaction générale, les relations avec les élèves, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, l'augmentation des rôles périphériques, les conditions de travail, la norme sociale au travail, la perception affective des syndicats enseignants et la perception utilitaire des syndicats enseignants sont des prédicteurs de la participation aux activités syndicales.

4.1. Présentation du sous-échantillon

L'échantillon est composé de 788 individus dont 79,1% (N = 623) sont des femmes et 20,6% (N = 163) des hommes. 12,9 % (N = 102) de ces enseignants ont un âge compris entre 20 et 29 ans, 34,1 % (N = 269) entre 30 et 39 ans, 28,7 % (N = 226), entre 40 et 49 ans, 19,7 % (N = 155) entre 50 et 59 ans et 4,6 % (N = 36) ont plus de 60 ans. Du côté de leur lieu de résidence, nous constatons sur le graphique suivant que la province du Hainaut est surreprésentée. Les habitants de celle-ci composent en effet 44% (N = 347) de l'échantillon (soit un % relatif 3% de plus que pour l'échantillon complet).

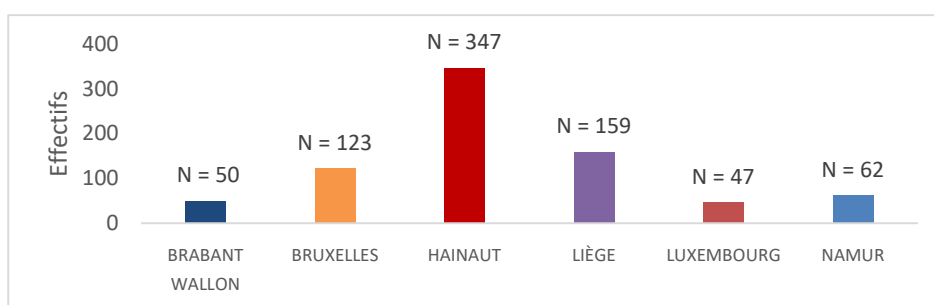


Figure 9. Répartition des effectifs enseignants syndiqués (N = 788) selon la province d'enseignement.

Les enseignants travaillent pour 7,7% (N = 75) d'entre eux dans l'enseignement maternel, 27,5% (N = 217) dans l'enseignement primaire et 64,7% (N = 510) dans l'enseignement secondaire. Ils sont 9,5% (N = 75) à travailler dans le spécialisé et 90,5% (N = 713) dans l'ordinaire. Ils exercent sous le statut de définitif pour 78,4% (N = 618) d'entre eux, temporaire pour 10,3% (N = 81) et temporaire prioritaire pour 11,3 % (N = 89). Ils enseignent à temps plein pour 82 % (N = 646) d'entre eux, entre

un mi-temps et un temps plein pour 17,7 % (N = 139) et à moins d'un mi-temps pour les 0,4 % restant (N = 3). Du côté de l'ancienneté de service, 10,3 % (N = 81) enseignent depuis moins de 5 ans, 19,4% (N = 153) depuis 5 à 10 ans, 21,6 % (N = 170) depuis 11 à 15 ans, 17,6% (N= 139) depuis 16 à 20 ans et 31,1% (N = 245) depuis plus de 20 ans. Au niveau du PO ou des FPO, les enseignants de l'échantillon enseignent majoritairement chez WBE (39.6 %, N = 312) et au Segec (35.8%, N = 282). Ces deux catégories réunies représentent 75,4 % des individus de l'échantillon. Les enseignants de WBE sont donc à nouveau sur-représentés par rapport à la réalité.

Au sein de cet échantillon, nous constatons sur la figure suivante que 40,5 % (N = 319) des individus sont affiliés à la CSC, 38,5 % (N = 305) à la CGSP, 8,8 % (N = 69) à la SLFP, 6% (N = 47) au Sel-Setca et 1% (N = 8) à Appel. Enfin, 5,1% ne souhaitent pas communiquer cette information (N = 40).

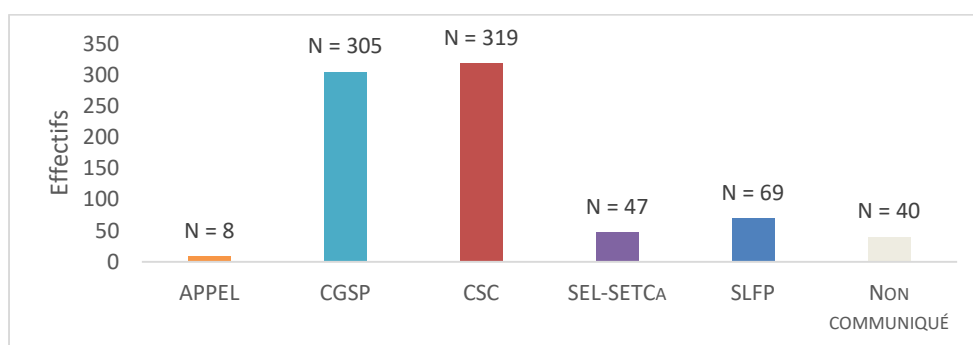


Figure 10. Répartition des effectifs enseignants (N = 788) selon le syndicat d'affiliation.

4.2. Variables et modèle de mesures

Dans cette partie, nous avons à nouveau vérifié la construction de l'outil. En effet, Berger indique que les valeurs de consistance interne et les analyses factorielles dépendent de l'échantillon (2019).

Ainsi, afin de vérifier la validité de construit de nos échelles de mesure et la consistance interne, nous avons également eu recours à l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation varimax et à l'alpha de Cronbach.

Pour ne pas alourdir le propos, nous avons fait le même choix que dans la première partie des résultats et proposons un récapitulatif au sein du tableau suivant.

Nous avons constaté que toutes les analyses sont bonnes et aucun item supplémentaire n'a été supprimé.

Tableau 25. Récapitulatif des indices de fiabilité et de cohérence interne pour chaque variable investiguée.

<i>Variable</i>	α	KMO	γ
Satisfaction générale du métier	.844	.828	$\geq .763$
Relations avec les élèves	.844	.831	$\geq .686$
Perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante	.866	.869	$\geq .730$
Perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement	.903	.872	$\geq .760$
Augmentation des rôles périphériques	.791	.762	$\geq .686$
Satisfaction des conditions de travail et d'emploi	.788	.795	$\geq .459$
Norme sociale au travail vis-à-vis des syndicats	.754	.752	$\geq .635$
Perception affective des syndicats enseignants	.761	.712	$\geq .499$
Perception utilitaire des syndicats enseignants	.906	.919	$\geq .757$
Participation aux négociations collectives organisées par les syndicats	.867	.809	$\geq .717$
Participation aux activités individuelles proposées par les syndicats	.842	.830	$\geq .704$
Participation aux réunions syndicales régulières	.796	.866	$\geq .802$
Utilisation des services syndicaux	.801	.722	$\geq .656$

4.3. Analyses descriptives

Dans ce point, nous nous attardons dans un premier temps sur la variable dépendante : l'échelle de la participation aux activités syndicales. Celle-ci est composée de 4 sous-échelles, les négociations collectives, la participation aux activités individuelle, la participation aux réunions régulières et l'utilisation des services que nous allons toutes développer.

Du côté des variables indépendantes, nous avons fait le choix de ne pas les développer à nouveau car les analyses descriptives précédentes nous ont permis de mettre en évidence les particularités des syndiqués.

4.3.1. L'échelle de la participation aux activités syndicales

L'échelle de la participation aux activités syndicales ($M = 1.63$, $Md = 1.41$, $SD = 0.97$, $Sk = 0.91$, $K = 0.551$) va de 0 (ne participe pas) à 5 (participe toujours). Les résultats

des analyses indiquent que les enseignants syndiqués (N = 788) participent peu aux activités (M = 1.63).

Comme cette variable est un construit issu de 4 échelles, attardons-nous sur chacune d'elle.

- Participation aux négociations collectives syndicales

L'échelle de la participation aux activités syndicales de négociation collective (M = 1.94, Md = 1.8, SD = 1.1, Sk = 0.878, K = 0.539) va de 0 (ne participe pas) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants (N = 788) participent parfois [entre rarement et parfois] à ce type d'activités (M = 1.94).

En analysant chaque item composant l'échelle, nous constatons qu'approximativement 37,4 % (N = 294) des enseignants syndiqués de l'échantillon participent de jamais à rarement aux grèves et 48,4% (N = 381) participent de la même manière aux manifestations. Ils sont cependant 17,1 % (N = 135) à participer aux actions de sensibilisation, de parfois à toujours, et 44,7 % (N = 352) à signer des pétitions, de parfois à toujours.

Tableau 26. Répartition des effectifs (N = 788) en % selon la participation aux négociations collectives organisées syndicales.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Je participe aux grèves enseignantes organisées par un/des syndicat(s).	37.4 %	38.8 %	23.9 %
Je participe aux manifestations enseignantes organisées par un/des syndicat(s).	48.4 %	35.2 %	16.4 %
Je participe aux arrêts de travail organisés au sein de mon établissement par un/des syndicat(s).	33.3 %	30.6 %	36.2 %
Je signe les pétitions en lien avec l'enseignement émises par un/des syndicat(s).	28.3 %	44.7 %	27.1 %
Je participe aux actions de sensibilisation (distribution de tracts, ...) organisées par un/des syndicat(s).	76.3 %	17.1 %	6.8 %

- Participation aux activités individuelles proposées par les syndicats

L'échelle de la participation aux activités syndicales de négociation collective (M = 1.61, Md = 1.4, SD = 1.10, Sk = 0.91, K = 0.55) va de 0 (ne participe pas) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants syndiqués (N = 788) participent peu [entre rarement et parfois] à ce type d'activités (M = 1.61).

Notons que 51,1% des enseignants syndiqués (N = 403) ne s'informent pas sur les réseaux sociaux des syndicats et 66.9 % (N = 288) ne partagent jamais ou rarement des publications syndicales sur leurs réseaux sociaux. De plus, 58.8% (N = 463) ne lisent jamais à rarement les sites internet des syndicats. Enfin, l'analyse du tableau indique que 51,1% (N = 403) des individus de l'échantillon discutent de parfois à souvent des syndicats et 15.7% (N = 122) de très souvent à toujours.

Tableau 27. Répartition des effectifs (N = 788) en % selon la participation aux activités individuelles proposées par les syndicats.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Je m'informe sur les réseaux sociaux d'un ou plusieurs syndicats enseignants.	51.1 %	36.5 %	12.3 %
Je consulte les sites internet d'un ou plusieurs syndicats enseignants.	58.8 %	23.1 %	8.2 %
Je relaie les publications d'un ou plusieurs syndicats sur mes réseaux sociaux.	66.9 %	23.2 %	9.9 %
Je lis une ou plusieurs revue(s) syndicale(s) enseignantes.	35.5 %	51.12 %	13.4 %
Je discute avec mes collègues des syndicats enseignants et de leurs actions.	33.4 %	51.1 %	15.7 %

- L'échelle de la participation aux réunions régulières syndicales

L'échelle de la participation aux réunions régulières syndicales (M = 1.23, Md = 0.67, SD = 1.42, Sk = 1.081, K = 0.23) va de 0 (ne participe pas) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants syndiqués (N = 788) participent peu [entre rarement et parfois] à ce type d'activités (M = 1.42). En détaillant le tableau suivant, nous constatons qu'un peu plus de 70 % d'entre eux ne participent jamais à rarement aux assemblées générales et aux colloques. Tandis qu'ils ne participent pas aux élections syndicales à hauteur de 55.1% (N = 434).

Tableau 28. Répartition des effectifs (N = 788) en % selon la participation aux réunions régulières organisées par les syndicats.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
Je participe aux assemblées générales de ma section locale syndicale.	74 %	15.5 %	10.8 %
Je participe aux élections syndicales.	55.1 %	16.2 %	28.7 %
Je participe aux colloques organisés par mon syndicat enseignant.	77.4 %	14.8 %	7,8 %

- L'échelle de l'utilisation des services

L'échelle de la participation aux réunions régulières syndicales ($M = 1.70$, $Md = 1.50$, $SD = 1.11$, $Sk = 0.57$, $K = 0.174$) va de 0 (ne participe pas) à 5 (participe toujours). Les résultats des analyses indiquent que les enseignants syndiqués ($N = 788$) participent peu [entre rarement et parfois] à ce type d'activités ($M = 1.70$). En détaillant le tableau suivant, nous constatons qu'un peu plus de 40% (entre 40.5% et 54.8% en fonction des items) n'ont jamais à rarement utilisé leurs services.

Tableau 29. Répartition des effectifs ($N = 788$) en % selon l'utilisation des services syndicaux.

Items	Jamais à rarement	Parfois à souvent	Très souvent à toujours
J'ai déjà demandé de l'aide à ma régionale syndicale concernant ma carrière (désignations, nominations, pensions, ...).	41.6 %	48.8 %	9.9 %
J'ai déjà demandé son avis à ma.mon délégué.e syndical.e sur des questions en rapport avec l'enseignement.	40.5 %	48 %	11.6 %
J'ai déjà demandé de l'aide à ma.mon délégué.e syndical.e au sujet de ma carrière (désignations, nominations, pensions, ...).	42.9 %	44 %	13 %
J'ai déjà interpellé mon syndicat pour m'exprimer sur des problématiques du monde enseignant.	54.8 %	43.2 %	11.9 %

4.3.2. Analyses inférentielles

Pour les mêmes raisons méthodologiques évoquées précédemment, nous avons réalisé une régression linéaire multiple afin de vérifier si notre modèle de prédiction de la participation aux activités syndicales se vérifiait. Avant cela, nous avons réalisé des corrélations entre les prédicteurs (variables indépendantes) et la participation, et entre les variables indépendantes entre elles.

Notons que pour ces deux types d'analyses inférentielles, nous avons vérifié les hypothèses sous-jacentes. Celles-ci étaient rencontrées.

4.3.2.1. Les corrélations

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation obtenus entre le degré de participation aux activités syndicales et les variables indépendantes envisagées dans le modèle. Les astérisques indiquent le degré auquel les corrélations sont significatives. Plus leur nombre est important, plus la corrélation est significative. Signalons que le

coefficient de corrélation employé pour réaliser ces analyses est celui de Bravais Pearson (r).

Tableau 30. *Corrélations entre la participation aux activités de négociation collectives syndicales et les variables indépendantes.*

	Participation aux activités syndicales
satisfaction générale	-.073*
relations avec les élèves	-.113**
perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante	-.164***
perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement	-.117***
augmentation des rôles périphériques	-.037
conditions de travail et d'emploi	-.189***
perception affective des syndicats	-.054
perception utilitaire des syndicats	.239***
norme sociale au travail	.277***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En analysant le tableau, nous observons qu'il n'existe pas corrélation significative entre chaque variable indépendante et le degré de participation aux activités de négociations collectives organisées par les syndicats. En effet, il n'y a pas de lien significatif entre la participation aux activités syndicales et l'augmentation des rôles périphériques ainsi qu'entre la perception affective des syndicats et la participation.

Pour les autres corrélations, significatives, les indices de corrélation obtenus sont faibles ($r < |.30|$). Ceci peut s'expliquer par la taille importante de l'échantillon qui permet d'identifier des relations parfois négligeables.

En utilisant l'échelle de Cohen r^2 (1988), nous constatons que la relation entre la satisfaction professionnelle et la participation aux activités syndicales ($r = -.073, p < .05$) a un effet négligeable. Tandis que le lien entre chacune des variables indépendantes et la participation aux activités syndicales a un effet faible. Ce lien est soit positif, soit négatif.

Notons qu'il existe un lien positif faible entre la perception utilitaire des syndicats et la participation aux activités de négociation syndicales ($r = .239, p < .001$). En d'autres termes, plus la perception utilitaire des syndicats augmente, plus la

participation augmente également (et inversement). Cependant, l'effet de cette relation est petit.

Nous avons ensuite effectué des analyses corrélationnelles entre l'ensemble des variables indépendantes.

Tableau 31. Corrélations entre les différentes variables indépendantes.

	SG	RE	PPE	PE	ARP	CE	PAS	PUS	NST
satisfaction générale (SG)	-	.522**	.310***	.265***	-.219***	.482***	.227***	.275***	.035
relations avec les élèves (RE)	.522***	-	.253***	.226***	-.005	.283***	.182***	.154***	-.079*
perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante (PPE)	.310***	.253***	-	.770***	-.081*	.344***	.421***	.280***	-.049
perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement (PE)	.265***	.226***	.770***	-	-.064*	.319***	.414***	.283***	-.026
augmentation des rôles périphériques (ARP)	-.219***	-.005	-.08**	-.064**	-	-.301***	-.086**	-.092**	-.028
conditions de travail et d'emploi (CE)	.482***	.283***	.344***	.319***	-.301***	-	.303***	.258***	-.054
Perception affective vis-à-vis des syndicats (PAS)	.227***	.182***	.421***	.414***	-.086**	.303***	-	.507***	-.008
Perception utilitaire vis-à-vis des syndicats (PUS)	.275***	.154***	.280***	.283***	-.092**	.258***	.507***	-	.040
Norme sociale au travail (NST)	.035	-.079*	-.049	-.026	-.028	-.054	-.008	.040	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A la lecture du tableau, nous constatons que toutes les corrélations ne sont pas significatives. Ainsi, il n'y a, par exemple, pas de lien [ou un lien significatif négligeable] entre la norme sociale et les autres variables. Dans les relations qui sont significatives, nous observons des relations faibles ($r < .30$) et d'autres modérées à fortes. En nous attardons sur les corrélations fortes, nous constatons le lien positif entre les relations avec les élèves et la satisfaction générale ($r = .522$, $p < .001$) ; le lien positif entre le perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement et la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante ($r = .770$, $p < .001$) et le lien positif entre la perception utilitaire vis-à-vis des syndicats et la perception affective vis-à-vis des syndicats ($r = .507$, $p < .001$).

4.3.2.2. Les régressions multiples

Pour rappel, nous faisons l'hypothèse que la satisfaction générale du métier, les relations avec les élèves, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement, la satisfaction des conditions de travail et d'emploi, l'augmentation des rôles périphériques, la perception affective des syndicats enseignants, la perception utilitaire des syndicats enseignants et la norme sociale au travail vis-à-vis des syndicats sont des prédicteurs de la participation aux activités syndicales.

Avant de réaliser la régression multiple, nous avons vérifié l'hypothèse d'absence de multicolinéarité en utilisant le coefficient « Variance Inflation Factor » (VIF). Celui-ci est inférieur à 5, il n'y a donc pas de problème.

Tableau 32. Résultats de la régression multiple.

<i>Variable</i>	β	<i>SE</i>
satisfaction générale	-.026	.041
relations avec les élèves	-.029	.043
perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante	-.137**	.097
perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement	.01	.091
augmentation des rôles périphériques	-.081*	.035
satisfaction des conditions de travail et d'emploi	-.195***	.042
perception affective des syndicats	-.131**	.047
perception utilitaire des syndicats	.386***	.036
norme sociale au travail	.240***	.039
R ² ajusté	.224	
F	26.170***	
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$		

En analysant les données fournies dans le tableau, nous constatons que les relations avec les élèves, la satisfaction générale et la perception des effets positifs des réformes générales ne sont pas significatifs. De plus, nous remarquons qu'en tenant compte de leurs relations avec les autres prédicteurs, la perception utilitaire des syndicats ($\beta = .386, p < .001$), la norme sociale au travail ($\beta = .240, p < .001$), la satisfaction des conditions de travail et d'emploi ($\beta = -.195; p < .001$), la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante ($\beta = -.134; p < .01$), la

perception affective vis-à-vis des syndicats ($\beta = -.131 ; p < .01$) et l'augmentation des rôles périphériques ($\beta = -.081 ; p < .05$) prédisent significativement la participation aux activités de négociations collectives syndicales. Le modèle explique 22,5% de la participation. L'effet est donc de grande taille selon l'échelle de Cohen (1998).

Notons que la perception utilitaire des syndicats et la norme sociale sont les variables ayant le plus d'influence sur le modèle. Tandis que la perception affective des syndicats et la perception de l'augmentation des rôles périphériques sont celles qui en ont le moins.

En d'autres termes, nous pouvons conclure que lorsque la perception utilitaire des syndicats et la norme sociale au travail augmentent et que la satisfaction des conditions de travail et d'emploi, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception affective vis-à-vis des syndicats et la perception de l'augmentation des rôles périphériques diminuent alors la participation aux activités syndicales augmente. Le modèle explique 22,5% de la participation.

5. Discussion

5.1. Mise en perspective des résultats

Les résultats précédemment détaillés nous amènent à dégager deux constats. D'une part, la satisfaction professionnelle des enseignants est très mitigée et leur participation, quelle que soit la forme qu'elle prend, est très faible. D'autre part, leur perception des syndicats est médiocre et se traduit de façon plutôt paradoxale à travers une syndicalisation forte et une participation faible aux activités syndicales.

Attardons-nous sur chaque composante de ces constats.

5.1.1. Une satisfaction mitigée

À la lumière des analyses descriptives, il apparaît que la satisfaction globale des enseignants est « en demi-teinte » (ASPE, 2020). Celle-ci a été questionnée au travers de trois échelles : la satisfaction générale du métier, la satisfaction intrinsèque et la satisfaction extrinsèque. Les données récoltées permettent de mettre en avant une relative **satisfaction générale** des enseignants interrogés. Néanmoins, un répondant sur quatre affirme qu'il ne referait pas le même choix de carrière et un sur deux envisage « parfois à toujours » de quitter le métier, ce qui tempore quelque peu ce constat et le nuance. Les données tendent donc à rejoindre les analyses que Maroy et Cattonar (2002a) et l'ASPE (2020) ont réalisées à partir des enquêtes du GIRSEF, pour les premiers, et de TALIS 2018, pour le dernier. Nous relevons toutefois que, dans une proportion très similaire, les répondants affirment à la fois vivre de grandes satisfactions professionnelles et se sentir frustrés par leur métier. Enfin, nous notons également que la satisfaction est légèrement plus prononcée lorsque les élèves sont évoqués : les enseignants sont alors 55,4% à déclarer ne jamais ou rarement être lassés de travailler avec eux.

Au niveau de la **satisfaction intrinsèque**, nous avons questionné les enseignants sur trois dimensions : les relations avec les élèves, leurs rapports aux réformes éducatives et leur perception des rôles périphériques exercés. Le rapport aux élèves distingué dans l'échelle de la satisfaction générale, comme étant saillant, confirme son rôle positif dans la satisfaction des répondants. Ce qui confirme ce que Cattonar (2006) met en avant : « près de 70 % des enseignantes et des enseignants estiment [que les relations avec les élèves] sont primordiales pour leur satisfaction professionnelle ». Maroy et Cattonar (2002a) démontrent, en effet, que les attentes des enseignants sont grandes

quant à cet aspect de leur métier et que celui-ci entre pour beaucoup dans le choix de carrière, renforçant par là le rôle prégnant des relations avec les élèves.

La perception des effets positifs des réformes, quant à elle, n'a rien de mitigé. Dans tous les domaines dans lesquels celles-ci pourraient agir, seule une minorité des répondants estiment qu'elles pourraient avoir des effets positifs. Et ce, qu'il s'agisse de réformes liées à la profession enseignante, comme les titres et fonctions ou la charge de travail, ou de réformes plus générales comme les aménagements raisonnables ou les pôles territoriaux. Entre 80 et 95% des enseignants interrogés estiment qu'elles n'auront que peu voire pas d'effets en général. Ce constat n'est pas sans nous rappeler l'article de Draelants et Dupriez (2019) évoqué dans la partie théorique de ce travail. Ceux-ci pointent effectivement le peu de sens donné aux réformes mises en œuvre depuis 30 ans en FW-B et les stratégies de traduction et d'adaptation auxquelles recourent les professionnels. Dupriez et Cattonar (2019), pour leur part, soulignent le rôle-clé qui leur a été dévolu dans la réussite du Pacte Pour un Enseignement d'Excellence [PPEE]. Au regard de ces réflexions, le constat dressé au travers des données recueillies est plutôt alarmant et donne à réfléchir : que vont faire les enseignants de réformes dont ils ne pensent pas que leurs effets seront positifs ? Ainsi, notre échantillon semble-t-il donner raison à Yerly et Maroy (2017) lorsque ceux-ci affirment que « si les enseignants reconnaissent les bienfaits proclamés des politiques ... sur le système, ils mettent en doute leurs effets réels ... » (p.100).

La perception de l'augmentation des rôles périphériques, quant à elle, indique que les répondants de notre échantillon affirment jouer souvent des rôles autres que celui d'enseignant. Cattonar (2005) évoque ces rôles périphériques que les enseignants placent au rang de « sale boulot » (p.193). Ces rôles, que les enseignants ne reconnaissent pas comme faisant partie de leur « vrai travail » (p.193), contribuent à créer une tension au cœur du métier. Ce qui nous permet de trouver ici une piste d'explication au paradoxe révélé par le questionnement de la satisfaction générale de métier. Celui-ci peut tout à fait être reconnu comme procurant beaucoup de satisfaction tout en étant source de frustrations, via l'exercice de rôles périphériques, notamment.

Au niveau de la **satisfaction extrinsèque** [la satisfaction des conditions d'emploi et de travail], nous observons que le constat réalisé par Maroy (2008a) et par l'ASPE (2020) se trouve confirmé par les enseignants que nous avons questionnés. Ceux-ci manifestent, en effet, une certaine satisfaction en ce qui concerne leur salaire. Nous

pointons néanmoins le fait que 50% des répondants se disent satisfaits à tout à fait satisfait de leur autonomie professionnelle. Ce qui correspond aux constats réalisés par Maroy et Cattonar (2002a). Or, nous l'avons vu, celle-ci semble mise à mal par l'implémentation des réformes liées au PPEE. Visant à une professionnalisation du métier, celles-ci tendent à standardiser les pratiques des enseignants via le développement des instruments d'évaluation externes ou encore l'instauration des plans de pilotage. Si l'autonomie enseignante semble être promue, au moins de façon discursive, il est à craindre, selon Dupriez et Cattonar (2019) que celle-ci soit réduite de par l'injonction faite d'atteindre des objectifs préfixés. Il pourrait dès lors être intéressant d'investiguer cette variable après l'évaluation des plans de pilotage ou après l'adoption de l'évaluation des enseignants, quelles que soient les modalités de celle-ci.

Les corrélations réalisées dans le cadre de notre première hypothèse, quant à elles, viennent compléter nos informations sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Ainsi, nous observons tout d'abord que la satisfaction générale est corrélée à tous les prédicteurs mais que ces relations sont toutes faibles. Notons que la taille de l'échantillon, relativement importante, a renforcé la puissance statistique en opérant un « effet loupe » et que les effets observés sont dans l'ensemble de taille limitée. La satisfaction générale est cependant fortement et positivement corrélée avec les relations avec les élèves, ce qui tend à confirmer les observations réalisées ci-avant.

Enfin, nous remarquons que, globalement, il n'y a pas de convergence des réponses, exception faite de la perception des effets positifs des réformes. En outre, leur satisfaction professionnelle repose essentiellement sur des facteurs liés à des aspects fortement individualisés de l'exercice du métier, les relations avec les élèves et l'autonomie. Il nous semble dès lors que les résultats de cette enquête pourraient refléter les constatations faites par Cattonar (2001) quand elle définit l'identité professionnelle des enseignants comme étant fragmentée et qu'elle conclut que la profession se définit essentiellement par la distinction qui est faite avec les « non-enseignants ». Les enseignants de la FW-B ne semblent pas faire corps. Toutefois, nous l'avons vu, des études ont mis en avant le fait qu'une identité professionnelle forte pouvait constituer un moteur de l'engagement (Lallement, 2018). Il s'agit dès lors pour nous d'examiner les données à suivre, sur la participation des enseignants, tout en conservant ce constat à l'esprit.

5.1.2. Une participation aux activités syndicales et hors-syndicats faible

La théorie de Hirschman (1990) postule que les individus s'engagent dans l'action collective du fait des frustrations qu'ils peuvent ressentir. La théorie des cadres de Goffman (cité dans Benford, Snow & Plouchard, 2012), pour sa part, a permis de mettre en avant le fait que des situations perçues comme injustes pouvaient elles aussi inciter à l'engagement militant. La littérature, enfin, souligne l'existence d'un lien entre la satisfaction et la participation.

Partant dès lors de l'hypothèse que l'insatisfaction enseignante pourrait se traduire dans leur **participation aux activités militantes**, nous avons questionné celle-ci. Il s'avère que, globalement, les enseignants participent peu **aux activités militantes ouvertes à tous** [négociation collective et activités individuelles organisées par les syndicats et hors-syndicats]. La participation à des activités militantes ne semble donc pas être très prégnante dans cette catégorie socioprofessionnelle. Nous notons cependant que **dans le cadre syndical**, les arrêts de travail et la signature de pétitions sont les activités les plus pratiquées quand la participation à des manifestations est très rare. Il convient toutefois de nuancer ce constat et de rappeler que seules quatre manifestations d'enseignants ont été organisées en FW-B depuis les grandes grèves de 1996. L'offre d'engagement au sens où Gaxie (2005) l'entend est donc limitée : les enseignants n'ont pas eu souvent l'occasion de manifester. Au niveau des arrêts de travail, s'ils sont plus fréquemment utilisés, de même que la signature de pétitions, nous pouvons émettre l'hypothèse que cela peut être dû au fait qu'il s'agit d'activités peu contraignantes en termes de coûts. En effet, elles prennent peu de temps et peuvent se dérouler sur le lieu de travail. Les **activités individuelles syndicales**, quant à elles, ne recueillent pas beaucoup plus de succès, si ce n'est que les enseignants interrogés privilégient la discussion avec leurs collègues au fait de s'informer ou de relayer les publications syndicales. Nous soulignons néanmoins une limite de notre questionnaire en ce qui concerne la lecture des revues syndicales, celles-ci n'étant pas accessibles directement aux enseignants non-syndiqués.

En ce qui concerne la **participation militante des enseignants en-dehors du cadre syndical**, nous constatons que celle-ci est rare, voire nulle, **du côté des négociations collectives**. Les pétitions, toutefois, sont à nouveau un peu plus sollicitées. Force est de constater, cependant, que si l'offre des syndicats semble réduite, celle d'autres

organisations en lien avec l'enseignement et les droits des travailleurs l'est encore plus. La moyenne des **activités individuelles exercées hors-syndicats**, quant à elle, est un peu plus élevée et montre que les personnes interrogées y participent souvent. Ainsi, les répondants indiquent-ils discuter assez fréquemment avec leurs collègues à propos des réformes éducatives. De plus, 2 enseignants sur 3 disent s'informer de parfois à souvent au sujet des réformes éducatives *via* des sites internet, réseaux sociaux ou revues. Néanmoins, ils ne passent pas par l'entremise de la communication syndicale pour le faire comme nous l'avons montré précédemment.

Qu'il s'agisse d'activités collectives ou individuelles, syndicales ou hors-syndicats, les données récoltées donnent à penser que l'offre d'engagement ne semble pas rencontrer l'**éventuelle** demande d'engagement des enseignants. Or, nous l'avons vu, l'engagement est avant tout une rencontre entre un individu porteur d'une volonté et une organisation qui lui donne la possibilité de s'engager (Gaxie, 2005 ; Filleule, 2001). Nous n'avons pas mesuré la volonté d'engagement des enseignants à travers cette enquête, mais uniquement leur participation effective. Et il s'avère que, visiblement, celle-ci est loin d'être importante, hormis dans des activités faciles d'accès et demandant peu d'efforts. D'un autre côté, l'offre d'engagement qui leur est faite n'est peut-être pas non plus en adéquation avec leurs attentes. Bien sûr, il est possible que nous n'ayons pas recensé toutes les activités offertes dans un cadre non-syndical et que d'autres, dont nous n'aurions pas connaissance, soient proposées aux enseignants. Dans le cadre syndical, ce décalage pourrait s'expliquer par un des écueils soulevés par plusieurs auteurs (Faniel, 2018 ; Perrenoud, 1991). Ceux-ci mettent en avant une base syndicale coupée du sommet de l'organisation [et inversement !]. Cette fracture amène, à notre sens, deux phénomènes potentiels. D'abord du côté du sommet, celui-ci risque de s'isoler, peu informé des réelles attentes de la base et donc pas en mesure d'apporter des formes d'engagement correspondant à celles-ci. Du côté de la base, l'on peut se demander si ses attentes sont questionnées, si sa créativité est sollicitée. Dans ce cas, il se pourrait que les « cadres » de ces deux instances ne soient pas alignés (Lamaute, 2008). Par ailleurs, nous relevons, dans les tendances que révèlent les données, que la dimension locale, de proximité, est très prégnante dans le cas de la participation. En effet, nous remarquons que les enseignants participent davantage dans des champs qui soit, leurs sont proches [discussions avec les collègues], soit, leur sont facile d'accès [pétitions, utilisation des modes de participation numériques]. Sans doute y a-t-il là une piste à exploiter dans le domaine

de la participation, qu'elle soit syndicale ou hors-syndicat, de façon à minimiser le coût de l'engagement pour les enseignants.

Enfin, notons que l'analyse inférentielle permet de mettre en évidence 4 prédicteurs à la participation aux activités militantes ouvertes à tous. Ainsi, lorsque la norme sociale vis-à-vis des syndicats et la perception utilitaire des syndicats augmentent et que la satisfaction des conditions de travail et d'emploi et la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante diminuent la participation aux activités militantes augmente.

5.1.3. Une perception syndicale faible et paradoxale

Notre questionnaire nous permet par ailleurs d'investiguer la **perception que les enseignants ont des syndicats**. Pour mieux l'étudier, nous avons choisi, à l'instar de Paquet et Bergeron (1996), de la scinder et d'examiner la perception utilitaire et la perception affective qu'ont les enseignants en FW-B des organisations syndicales. La **perception affective** correspond, nous l'avons vu, aux représentations, aux croyances, aux opinions que les individus ont d'un sujet. Ici, les enseignants affirment percevoir plutôt négativement le rôle des syndicats.

Nous nous sommes particulièrement penchées sur deux items qui, à première vue, se font écho. Ainsi, l'influence des syndicats est questionnée par rapport aux décisions prises par la FW-B mais également par rapport aux lois adoptées dans l'enseignement. *A priori*, les données et leur répartition devaient être sensiblement identiques, ces items pouvant sembler recouvrir la même réalité. Or, il s'avère que le désaccord des enseignants est plus prononcé en ce qui concerne l'influence des organisations syndicales sur les lois qu'en ce qui concerne leur influence sur les décisions. Nous interprétons cette différence par le fait que les répondants envisageraient les lois dans le sens de leur conception quand le terme « décision » renverrait à l'amendement final de ces lois par le gouvernement. Ainsi, peut-être, les répondants ont-ils distingué la participation des syndicats à la construction des réformes comme correspondant aux lois, et les décisions finales qui relèvent toujours du pouvoir régulateur et sur lesquelles les syndicats ont moins d'influence.

La **perception utilitaire** des syndicats, quant à elle est un peu plus nuancée tout en restant faible. Concernant l'amélioration des conditions de travail des enseignants par les syndicats, nous pouvons pointer le fait que près de 32 % des répondants ne sont pas

d'accord voire tout à fait en désaccord avec le fait que les syndicats améliorent les conditions de travail dans la profession. Cependant, si l'on s'en réfère à la perception affective que nous venons d'aborder, ils étaient plus de la moitié à affirmer que les organisations syndicales avaient de l'influence sur les lois adoptées dans l'enseignement. Nous nous trouvons à nouveau face à une sorte de paradoxe dans la mesure où ces enseignants semblent à la fois admettre une certaine influence des syndicats tout en réfutant l'idée que cette influence améliore leurs conditions de travail. Plutôt qu'un paradoxe, nous pourrions y voir un renforcement de notre interprétation : les enseignants consultés reconnaîtraient clairement, par leurs réponses, le rôle de co-constructeurs des organisations syndicales dans les politiques publiques liées à l'enseignement.

Par ailleurs, nous remarquons que les enseignants estiment à plus de 40 % que les syndicats n'en donnent pas « pour leur argent » à leurs adhérents. Rappelons que les enseignants interrogés dans le cadre de cet item sont, pour plus de 77,2 % d'entre eux, affiliés à une organisation syndicale. Seuls 8,8 % des répondants sont en accord voire tout à fait d'accord avec le fait que le paiement d'une cotisation est avantageux. Ces chiffres nous semblent plutôt interpellants quant à la perception qu'ont les enseignants de l'utilité de se syndiquer : ils sont, pour les deux tiers, affiliés à un syndicat mais ne croient pas en leur utilité.

5.1.4. Des motifs de syndicalisation utilitaires

Ensuite, nous nous sommes penchées sur la syndicalisation et ses motifs. Nous observons, tout d'abord, que, si l'on compare la répartition de notre échantillon à celle de la population belge active, les syndiqués semblent surreprésentés [un peu plus de un Belge actif sur deux serait syndiqué, selon Faniel et Vandaele (2012)]. N'ayant que très peu d'informations concernant le taux de syndicalisation, il nous est néanmoins difficile de conclure que les enseignants sont une catégorie socioprofessionnelle qui se syndique particulièrement beaucoup ou, *a contrario*, que notre échantillon est biaisé.

Ensuite, il s'avère que peu de facteurs distinguent les syndiqués des non syndiqués. L'on observe néanmoins une légère différence de moyenne entre eux au niveau de la satisfaction générale du métier. Cette différence doit malgré tout être relativisée par le fait que nos deux groupes se situent dans la catégorie des répondants « parfois satisfaits ». Certaines différences se font néanmoins jour lorsqu'une investigation plus poussée est menée. Ainsi, l'on observe, que les non syndiqués se déclarent moins

frustrés par leur profession par rapport à leurs homologues syndiqués, qu'ils envisagent moins de quitter celle-ci et sont globalement moins insatisfaits.

Dans le domaine de la **perception utilitaire** des syndicats, celle-ci est légèrement meilleure chez les enseignants syndiqués. Ainsi, nous notons que pour l'item « Les syndicats travaillent à faire passer des lois qui améliorent les conditions de travail des enseignants », les non syndiqués sont beaucoup plus nombreux à manifester leur désaccord que leurs collègues syndiqués. Ce trait saillant tendrait à indiquer que la perception négative des non syndiqués par rapport aux organisations syndicales se cristallise essentiellement autour de cette question. Toutefois, il est pertinent de s'interroger sur l'objet du rejet des non syndiqués à travers cet item : ceux-ci considèrent-ils que les syndicats ne travaillent pas à faire passer des lois ou que celles-ci n'améliorent pas le travail des enseignants ? Bien que repris de l'échelle qu'a utilisée Lamaute (2008), nous notons que cet item, qui comporte deux verbes conjugués, peut porter à confusion. Néanmoins, nous serions tentées de retenir notre seconde hypothèse dans la mesure où l'item « Les syndicats améliorent les conditions de travail des enseignants » fait l'objet d'une différence semblable en pourcentages. En ce qui concerne la participation aux activités syndicales ouvertes à tous, nous observons logiquement que les syndiqués participent davantage que les non syndiqués. Du fait, certainement, qu'ils ont un accès plus aisé aux informations et à la promotion de ces activités. Toutefois, nous remarquons que les deux groupes affirment ne participer que rarement à parfois. De plus, leur participation est quasi similaire dans les activités militantes hors syndicats. Nous pouvons déduire que les non syndiqués ne s'orientent pas vers le militantisme hors-syndicat pour manifester leur mécontentement, pas plus que les syndiqués.

Au niveau de la **perception affective**, nous constatons que celle-ci est aussi faible chez les syndiqués que chez les non syndiqués. Pour tenter d'expliquer ce constat, nous émettons ici une hypothèse en nous appuyant sur différents auteurs mobilisés dans la première partie de ce travail comme Baré (2009), Cattonar (2001), Fontaine et Dumay (2021), Lallement (2018) et Perrenoud (1991). Selon nous, le décalage existant entre la base et le sommet hiérarchique des organisations syndicales expliquerait une perception affective faible. En effet, d'une part, en se rapprochant de l'Etat et devenant ainsi des co-constructeurs de réformes éducatives, les syndicats ont été amenés à privilégier la défense de l'intérêt commun au détriment des intérêts corporatistes des

enseignants. D'autre part, leur action est sous-tendue par des cadres idéologiques dont il n'est pas certain qu'ils soient congruents avec ceux des enseignants qu'ils représentent, ceux-ci, nous l'avons vu, exprimant une grande diversité de points de vue par rapport à leur profession.

Il est dès lors à se demander quelles sont les motivations à se syndiquer chez ceux qui ont franchi le pas. Pour nous éclairer, nous disposons des réponses fournies par les enseignants à la question « Quelles raisons ont guidé votre choix de vous syndiquer ? ». Ainsi, la perception des allocations de chômage via le syndicat est considérée comme n'ayant que peu ou pas été importante dans leur choix. Cependant, les autres motivations d'ordre utilitaires [recours au service administratif dans le suivi de la carrière, protection en cas de conflit avec les directions et/ou PO et protection des droits des enseignants] ont, quant à elles, été plébiscitées. Nous relevons que 85% des répondants se sont syndiqués pour profiter d'une protection en cas de conflit avec leur direction ou leur PO. Ce constat renvoie à celui de Lallement (2018) lorsqu'il évoque le déplacement des conflits à un niveau local. En effet, les enseignants témoignent logiquement une plus grande sensibilité à ce qui leur est proche. À l'inverse, ils relèvent moins l'impact des réformes sur leur syndicalisation : sans doute celles-ci, ayant été implémentées récemment pour la plupart et n'ayant pas encore produit beaucoup d'effets, leur semblent-elles moins prégnantes ou ne l'ont pas été au moment de s'affilier. Les mobiles d'affiliation d'ordre plus affectifs, pour leur part, ont clairement été écartés car jugés peu ou pas importants. Les raisons déclarées de se syndiquer relèvent donc essentiellement d'un recours à l'offre de services du syndicat, davantage qu'à une adhésion idéologique aux valeurs de celui-ci.

Enfin, notons que les résultats de la régression logistique nous indiquent que la participation aux activités militantes ouvertes à tous, la perception utilitaire des syndicats et leur perception affective négative sont des prédicteurs de la syndicalisation. Comparativement à la participation aux activités militantes ouvertes à tous, la syndicalisation n'est donc pas prédite, dans le modèle proposé, par la norme sociale ni par la (in)satisfaction professionnelle [générale, intrinsèque ou extrinsèque].

Face à ce constat d'une perception globalement négative des enseignants, syndiqués ou non, il était intéressant de nous pencher plus spécifiquement sur la participation des enseignants syndiqués afin de vérifier si celle-ci reflétait ou non leur perception. Ce que nous avons fait *via* notre troisième hypothèse de recherche.

5.1.5. Une participation aux activités syndicales très limitée

Au niveau de toutes les composantes de l'échelle de la participation syndicale, nous constatons peu de participation de syndiqués aux activités de **négociation collective** du fait du nombre limité d'opportunités. Plus interpellant est, selon nous au niveau des **activités individuelles**, le pourcentage des enseignants de cette catégorie [+ de 50%] qui affirment ne pas [ou peu] s'informer sur les réseaux sociaux et sites internet des syndicats. Nous notons qu'à l'échelle de l'échantillon global, ils étaient approximativement le même pourcentage à déclarer s'informer « souvent » à propos des réformes éducatives via ces mêmes canaux mais en-dehors du cadre syndical. Ce qui tendrait à montrer que ces modes de communication sont sollicités mais ne rencontrent visiblement pas l'adhésion d'un affilié sur deux lorsqu'ils émanent de leur syndicat.

Au niveau des **réunions régulières**, nous pointons un grand désinvestissement de la part des affiliés dans la démocratie syndicale. Nous voyons plusieurs explications à ce phénomène. Selon Faniel (2018), la bureaucratisation des syndicats a induit une tendance chez les instances dirigeantes à privilégier la stabilité de leurs organisations au maintien et au développement de leur démocratie interne. Par ailleurs, les affiliés indiquent qu'ils n'ont pas recours aux communications syndicales. Nous supposons donc que l'information concernant les réunions régulières ne leur parvient pas, ou pas adéquatement, ou qu'ils ne souhaitent pas y accéder.

En ce qui concerne l'**utilisation des services** offerts par les syndicats à leurs membres, nous postulons que la perception des allocations de chômage serait déterminante dans notre modèle dans la mesure où, en début de carrière, surtout, l'emploi d'enseignant n'est pas stable et nombreux sont ceux qui vivent des périodes de chômage avant de voir leur carrière se stabiliser (Maroy et Cattonar, 2002a). Or l'analyse de cet item montre que 53 % des syndiqués de l'échantillon n'ont jamais bénéficié du paiement du chômage. Cela dit, en moyenne, 40 % des syndiqués n'ont que rarement, voire jamais fait appel aux services de leur syndicat.

Enfin, notons que l'analyse inférentielle permet de mettre en évidence 6 prédicteurs à la participation aux activités syndicales. Ainsi, lorsque la perception utilitaire des syndicats et la norme sociale au travail augmentent et lorsque la satisfaction des conditions de travail et d'emploi, la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante, la perception affective vis-à-vis des syndicats et la perception

de l'augmentation des rôles périphériques diminuent alors la participation aux activités syndicales augmente.

5.2. Limites et perspectives

Au cours de ce travail, nous avons pris soin d'en pointer les limites à chaque fois qu'elles se faisaient ressentir, de façon à objectiver au maximum les constats que nous avons réalisés. Le lecteur aura donc déjà perçu quels écueils nous avons pu rencontrer au fil de notre réflexion. Nous soulignons néanmoins ici quelques biais auxquels nous avons été confrontées et leurs conséquences. Ceux-ci sont essentiellement d'ordre méthodologique. Ainsi nous avons évoqué les limites dues à la récolte des données. Notre échantillon, tout d'abord, n'est représentatif de la population ciblée que sur la variable « type d'enseignement ». Nous avons toutefois constaté que des auteurs comme Maroy et Cattonar (2002a), Maroy (2008b) ou encore l'ASPE (2020) s'étaient basés sur des échantillons sélectifs pour généraliser leurs conclusions à la population enseignante dans son entièreté. Notre questionnaire, ensuite, a également montré des limites par différents aspects. D'une part, il ne nous était pas apparu en sélectionnant les échelles d'auteurs tels Bergeron et Paquet (1996) ou encore Lamaute (2009) que certaines questions pouvaient être sujettes à interprétation chez les répondants et dès lors susciter des réponses identiques mais ne recouvrant pas la même perception. D'autre part, étant donné la longueur de notre questionnaire, nous avons choisi de ne pas systématiquement interroger plusieurs fois la même dimension. Ensuite, bien que plutôt exhaustive, il s'avère que notre enquête a fait l'impasse sur certaines interrogations. Les résultats de TALIS 2018 (ASPE, 2020), par exemple, mettent en évidence que pour 56 % des enseignants, leur part de responsabilité dans la réussite des élèves est une source de stress. Il nous semble, avec le recul, qu'il aurait été opportun d'ajouter ce facteur à notre échelle de satisfaction. Le mode de diffusion du formulaire d'enquête, enfin, est à questionner quant aux biais qu'il présente. En effet, si sa publication via les réseaux sociaux permet de toucher rapidement un large public, nous ne pouvons passer sous silence l'existence de sphères d'interaction au sein de ces modes de communication : les individus présentant des systèmes de valeurs semblables ont naturellement tendance à privilégier les contacts entre eux (Moscarola, 2018). Il est donc possible que nous ayons rencontré un biais d'autosélection qui aura sensiblement créé une convergence dans les réponses. Ce phénomène est néanmoins tempéré par la diffusion du questionnaire par l'intermédiaire de certains syndicats,

organisations militantes et l'envoi de celui-ci par mail à de nombreuses directions. De plus, la dispersion des données tend à indiquer que ce biais n'a pas été prégnant.

Nous tenons ici à évoquer, enfin, un écueil dont nous avons conscience depuis le début de notre recherche et auquel nous avons dès lors prêté la plus grande attention tout au long de celle-ci. Ce biais tient à la nature militante qui est nôtre depuis de nombreuses années. Si celle-ci a bel et bien constitué une motivation très forte dans le choix de notre objet de recherche, elle aurait également pu induire une certaine partialité dans le traitement des données recueillies. Nous avons donc veillé à conserver une posture scientifique et à examiner les résultats de notre enquête avec la plus grande neutralité de vue.

Il s'avère toutefois que la plus grande limite de ce travail consiste dans les choix qu'il nous a fallu poser pour circonscrire notre champ d'investigations. Bien que nous ayons, selon nous, fait les choix les plus judicieux dans le cadre qui nous était imparti, il s'avère que notre sujet pourrait encore être largement questionné, sous d'autres angles ou d'autres dispositifs. Ainsi, pour aller plus avant dans notre volonté d'appréhender les relations industrielles au cœur du système scolaire en FW-B, nous pensons qu'il serait intéressant d'interroger les attentes spécifiques des enseignants vis-à-vis des syndicats. Ou encore, de se tourner vers ceux-ci. En 2019, Cattonar et Dupriez s'étaient penchés sur la vision syndicale relative à l'évolution de la profession enseignante au travers l'analyse de la presse belge francophone. Il nous semblerait pertinent d'aller plus loin encore dans cette démarche en interrogeant les dirigeants syndicaux sur la façon dont ils appréhendent la désaffection des affiliés, les moyens qu'ils comptent mettre en œuvre pour réactiver leur fonctionnement démocratique ou encore la soutenabilité de leur position de co-constructeurs de réformes par rapport à leur base qui n'y adhère pas. Les autres catégories d'acteurs pourraient, elles aussi, faire l'objet de recherches. Quelle perception l'Etat et les employeurs ont-ils de la représentativité syndicale ? Perçoivent-ils le décalage existant visiblement entre les enseignants et ceux qui les représentent ? En tiennent-ils compte ? Mesurent-ils que le langage des syndicats n'est peut-être pas la parole de la base mais que c'est néanmoins sur cette dernière que repose le succès des réformes (Cattonar & Dupriez, 2018) ? Nous pensons que les réponses à ces questions sont primordiales si ces réformes tendent vraiment à l'efficience et à l'équité de notre système éducatif.

Enfin, la focale pourrait également se porter sur l'activité militante générale des enseignants : s'ils se désinvestissent des causes en lien avec leur profession, mettent-ils leur temps libre à profit pour s'engager dans d'autres activités [politiques, associatives, etc.] ? Cette notion de « temps libre » ramène d'ailleurs à notre hypothèse concernant la frontière aux limites floues séparant la sphère professionnelle et la sphère privée dans le métier. Celle-ci mériterait, selon nous, d'être investiguée car elle constitue, nous semble-t-il, une spécificité du travail enseignant.

Le sujet des relations industrielles au sein du système scolaire belge francophone, nous le voyons, est loin d'avoir été traité de façon exhaustive et l'ouvrage gagnerait certainement à être remis sur le métier.

CONCLUSION

La recherche décrite dans le cadre de la partie empirique de ce travail a mis à jour, outre la fragmentation déjà constatée de la profession enseignante, l'existence de découplages entre 4 paires de variables investiguées.

En premier lieu, notre enquête révèle un **décalage important entre la relative insatisfaction des enseignants et l'engagement militant** qui devrait, selon la littérature, en découler. En effet, s'ils estiment vivre de grandes satisfactions en lien avec l'exercice de leur profession, les enseignants situent essentiellement les sources de celles-ci dans le champ des aspects individuels, locaux, de leur métier : la relation avec les élèves et l'autonomie que leur laisse leur activité. Leur frustration, quant à elle, se cristallise autour des effets positifs des réformes du système scolaire, qu'ils considèrent comme faibles voire nuls dans leur grande majorité. Ces constats pourraient s'équilibrer s'il ne s'avérait pas qu'un répondant sur deux affirme qu'il envisage de quitter le métier. Entre grandes satisfactions dans l'intimité de leurs classes et insatisfaction totale quant à l'influence des changements voulus par les pouvoirs publics, il serait légitime de penser que les enseignants s'engageraient massivement dans des activités militantes, que celles-ci soient offertes par leurs organisations syndicales ou qu'elles se déroulent hors-syndicat. Or, il n'en est rien. Dans un cas comme dans l'autre, les professeurs participent peu et leur participation se concrétise essentiellement autour d'activités faciles d'accès, de nature locale et dont la réalisation demande peu d'investissement, comme la signature de pétitions, les discussions entre collègues ou l'information sur les réseaux sociaux. Cette activité locale, conjuguée à des sources de la satisfaction professionnelle relevant du champ de l'individuel, laisse à penser que la réalité professionnelle directe des enseignants prime sur des considérations d'ordre plus général, touchant à des domaines plus vastes que ceux de la classe ou de l'établissement.

Un deuxième découplage peut dès lors apparaître. Car s'ils **semblent manifester une tendance à focaliser leur intérêt sur leur travail concret, les enseignants rejettent massivement l'idée que les changements des politiques d'éducation puissent avoir des effets bénéfiques sur celui-ci**. Ce constat devrait amener à craindre que les réformes, récentes comme à venir, se trouvent traduites, adaptées, sur le terrain, faute de confiance des principaux acteurs de leur mise en œuvre.

Or, pas plus qu'ils ne croient en l'efficacité des réformes auxquelles leurs représentants ont contribué, les enseignants ne croient en la capacité de leur organisation syndicale à influencer sur les décisions prises par la FW-B. Ici se situe un troisième découplage révélé par notre enquête. Celle-ci met, en effet, en exergue **une perception paradoxale du pouvoir des syndicats**. Si ceux-ci sont reconnus comme co-constructeurs des réformes éducatives, leurs pouvoir et influence sur l'amélioration des conditions de travail et d'emploi sont, quant à eux, totalement réfutés et les réformes co-construites sont considérées comme inefficaces.

Un quatrième découplage se manifeste enfin à travers une **fracture entre les enseignants et leurs syndicats**. Bien que davantage syndiqués que la moyenne des Belges, les enseignants de l'échantillon n'estiment pas, de façon générale, que les syndicats en donnent pour leur argent à leurs membres. De même que leur participation aux activités syndicales est faible, qu'ils soient syndiqués ou non, leur perception des organisations est médiocre. Interrogés sur les motifs de leur **syndicalisation**, la plupart des répondants mettent en avant des **raisons d'ordre utilitariste** et manifestent à nouveau cette tendance à se focaliser sur ce qui leur est proche : **se protéger en cas de conflit avec les employeurs, protéger leurs droits ou assurer le suivi administratif de leur carrière**. Les motifs d'ordre affectif, en lien avec des valeurs plus universelles, eux, ne sont quasiment pas relevés. Il apparaît donc que les enseignants optent pour la syndicalisation dans un but plutôt individualiste et ne s'engagent pas au sein de leurs organisations syndicales pour des motifs touchant aux intérêts de la profession en général. En somme, les enseignants se syndiquent mais ne participent pas ou peu.

Ces différents constats pourraient paraître étonnants au regard de la récente participation de plusieurs milliers d'enseignants aux grèves et manifestations organisées par le front commun syndical au cours de ces derniers mois. En effet, si les chiffres restent inférieurs à ceux des mobilisations de 1991 et 1996, un grand nombre d'enseignants sont descendus dans les rues sous les mots d'ordre des syndicats : diminution de la taille des classes, révision des modalités du dispositif d'évaluation individuelle des enseignants et revalorisation de toutes les professions de l'enseignement (CSC, 2022 ; RTBF, 2022). Or, à la lumière de notre enquête, il apparaît que les enjeux de ce mouvement avancés par les organisations syndicales semblent très inégaux. Si la demande de revalorisation des professions est clairement fédératrice et peut sembler légitime aux yeux de beaucoup, la diminution de la taille des classes ne se révèle pas être, parmi les sources d'insatisfaction que nous avons

investiguées, une cause très prégnante pour les répondants. Ceux-ci sont, en effet, très mitigés sur ce point, les réalités sur le terrain étant très variées en fonction du niveau et de la filière d'enseignement, notamment. La révision des modalités d'évaluation des enseignants, par contre, rejoint davantage, par son caractère individuel, les constats qu'a pu révéler cette enquête : les enseignants se mobilisent pour des causes dont ils se sentent proches, qui les concernent directement. Ce qui sera le cas de ce projet de décret dont les conséquences sur l'autonomie professionnelle, dont on sait qu'elle contribue grandement à la satisfaction professionnelle des répondants, risquent d'être très importantes. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants se fédèrent autour de cette question : cette offre d'engagement semble en accord avec les attentes des professionnels. Elle met néanmoins en exergue le rôle ambivalent des organisations syndicales, à la fois à l'origine des réformes issues du PPEE, en tant que co-constructeurs assumés et reconnus de celles-ci, et à la fois vecteurs de l'expression de leur rejet au moins partiel par les enseignants.

Il nous apparaît donc que ce mouvement de rapprochement entre les enseignants et leurs organisations représentatives, à nouveau fédérés autour d'une cause commune et reprenant leurs positions originelles dans le système des relations industrielles, mériterait de faire l'objet de nouvelles investigations, essentiellement du fait du paradoxe qu'il semble soulever.

Il nous semble opportun, pour conclure ce mémoire, de revenir sur le point de départ et le fil rouge qui a guidé celui-ci : le schéma du système des relations industrielles adapté de la théorie de Dunlop (cite dans Lallement, 2018). Le premier chapitre de cet écrit s'est attaché à décrire un cadre contextuel en forte évolution depuis près de trente ans. Trente années au cours desquelles, sous l'influence du *New Public Management*, notamment, mais également d'impératifs économiques et idéologiques propres au contexte national, la Communauté française [FW-B] a accentué son rôle dans la gestion et la régulation de son système scolaire. Petit à petit, elle a ainsi renforcé son pilotage et mis en œuvre des mécanismes d'évaluation dont les conséquences et les effets sont amenés à devenir de plus en plus prégnants. Parallèlement, elle tend à professionnaliser ses employés, à cadrer davantage leur accès au métier, leurs conditions d'emploi et de travail mais également, et surtout, à standardiser leurs pratiques. Et ce, avec l'appui des employeurs et des organisations représentatives des enseignants, les syndicats, devenus co-constructeurs des politiques éducatives.

De ce rapprochement entre acteurs, qui pourrait être synonyme de paix sociale, il y a lieu de se demander dans quelle catégorie se trouvent encore les enseignants. Ce que, en adaptant le schéma initialement proposé sur base de la théorie de Dunlop, nous pourrions illustrer de la sorte :

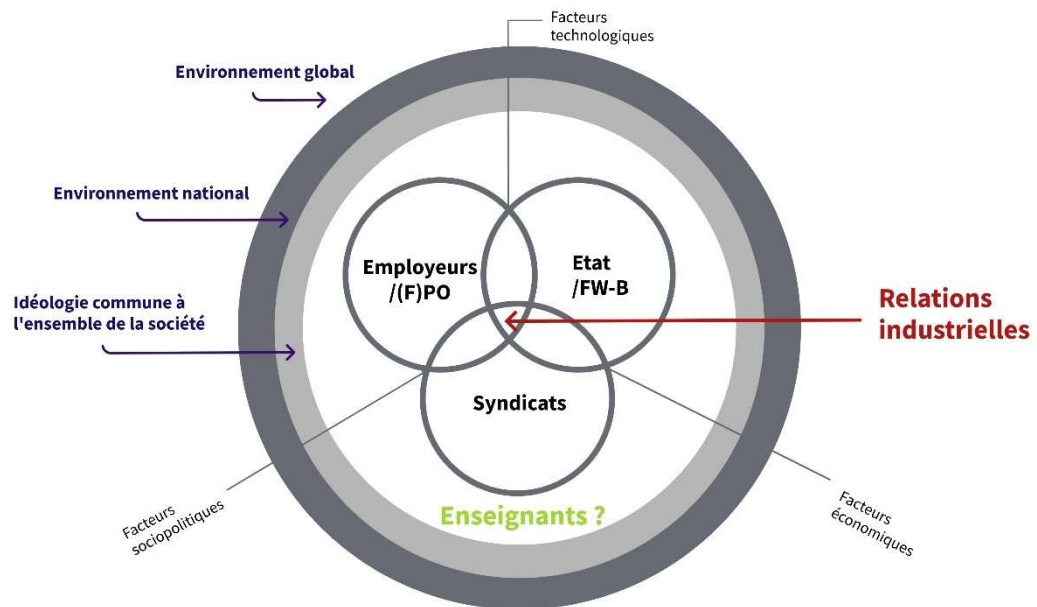


Figure 11. Le système des relations industrielles en FW-B. Adaptée de Dunlop (cité dans « Sociologie des relations professionnelles », par Lallement, M., 2018, p. 38, La Découverte)

Bibliographie

- Allo, M. (2022, 10 février). Pourquoi le personnel travaillant dans l'enseignement fait-il grève ce jeudi 10 février ? *RTBF.BE*.
<https://www.rtbf.be/article/pourquoi-le-personnel-travaillant-dans-lenseignement-fait-il-greve-ce-jeudi-10-fevrier-10929711>
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38, 211-238. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211>
- Arcq, É. (1990). Les relations collectives du travail dans les groupes d'entreprises. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1288, 1-41. <https://doi.org/10.3917/cris.1288.0001>
- Arcq, É. (2003). Le financement de la Communauté française. *Dossiers du CRISP*, 58, 9-107. <https://doi.org/10.3917/dscrip.058.0009>
- Arcq, É. (2008). La concertation sociale. *Dossiers du CRISP*, 70, 9-134. <https://doi.org/10.3917/dscrip.070.0009>
- Avis numéro 3 du groupe central (7 mars 2017) : Synthèse des travaux. Récupéré de <http://www.enseignement.be>
- Barling, J., Fullagar, C., & Kelloway, K. (1992). *The Union and Its Members : a Psychological Approach*. New York: Oxford University Press. Récupéré de <https://psycnet.apa.org/record/1992-98743-000>

- Barré, M.-A. (2009). *Le maintien de l'engagement militant au sein du mouvement écologiste : le cas d'un groupe d'écologie sociale* (Thèse de doctorat, Université Laval Canada). Récupéré de <http://hdl.handle.net/20.500.11794/21004>
- Baus, M. (2021, 30 décembre). « Un premier pas vers la scission du pays » : deux députées s'inquiètent de la réforme de l'organisation des rythmes scolaires. *La Libre*. <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/2021/12/30/un-premier-pas-vers-la-scission-du-pays-deux-deputees-sinquietent-de-la-reforme-de-lorganisation-de-lannee-scolaire-BJK44MINS5FFPNO6XCL5T7U3ME/>
- Bayazit, M., Hammer, T., & Wazeter, D. (2004). Methodological challenges in Union Commitment Studies. *Journal of applied psychology*, 89(4), 738-747. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.738>
- Belga (2011, 05 mai). Près de 12.000 enseignants dans les rues de Liège. *La Libre*. <https://www.lalibre.be/belgique/2011/05/05/pres-de-12000-enseignants-dans-les-rues-de-liege-DLAVAXZB6JFLBMFDSI6ZVDIBD4/>
- Belga (2022, 05 mai). Grève des enseignants : 10.000 profs défilent dans les rues de Liège. *Le Soir*. <https://www.lesoir.be/440308/article/2022-05-05/greve-des-enseignants-dix-mille-profs-defilent-dans-les-rues-de-liege>
- Benford, R., Snow, D., & Plouchard, N. (2012). Processus de cadrage et mouvements sociaux : présentation et bilan. *Politix*, 99, 217-255. <https://doi.org/10.3917/pox.099.0217>

Bennani-Chraïbi, M. (2020). Exit, Voice and Loyalty. Dans O. Fillieule, L. Mathieu & C. Péchu (2020). *Dictionnaire des mouvements sociaux: 2^e édition mise à jour et augmentée*. Paris : Presses de Sciences Po.

Berger, J-L. (2021). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales : guide pratique*. Document de travail. Retrouvé sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03436771v2>

Bernaerts, M. (2019, 28 mars). Victoire pour Défi : les réseaux d’enseignements vont être décloisonnés. *DH – Les Sports*.
<https://www.dhnet.be/actu/belgique/victoire-pour-defi-les-reseaux-d-enseignements-vont-etre-decloisonnes-5c9cad1f9978e26333213421>

Boivin, J. (1987). Les relations industrielles: une pratique et une discipline. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 42(1), 179–196.
<https://doi.org/10.7202/050291ar>

Bossé, J. (n.d.). *Réforme des titres et fonctions... Une mise en place difficile !*
Récupéré sur <https://ligue-enseignement.be/reforme-des-titres-et-fonctions-une-mise-en-place-difficile>

Bouillon, P. (2011, 6 mai). Les profs prennent un avantage sur Simonet. *Le Soir*.
<https://www.lesoir.be/art/d-20110505-W0QAR6?referer=%2Farchives%2F Recherche%3Fdatefilter%3Danytime%26sort%3Ddate%2Basc%26start%3D230%26word%3Dgr%25C3%25A8ve%2B2011>

- Bouillon, P. (2017a, 08 février). Nouveau revers pour le Pacte d'excellence : et maintenant ? *Le Soir*. Récupéré sur <https://www.lesoir.be/81265/article/2017-02-08/nouveau-revers-pour-le-pacte-dexcellence-et-maintenant>
- Bouillon, P. (2017b, 28 février). L'école passe-t-elle un pacte (d'excellence) avec le diable ? *Le Soir*. Récupéré sur https://www.lesoir.be/84043/article/2017-02-28/lecole-passe-t-elle-un-pacte-dexcellence-avec-le-diable#_ga=2.21332348.694052770.1652002020-1739579276.1642760091
- Bouillon, P. (2017c, 20 mars). Feu vert syndical pour Pacte d'excellence [sic]. *Le Soir*. Récupéré sur <https://www.lesoir.be/86682/article/2017-03-20/feu-vert-syndical-pour-pacte-dexcellence>
- Boulet, J.-F. (2013). Les organisations syndicales en Belgique. *Au Quotidien*, Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation, Bruxelles. Consulté sur http://www.cpcp.be/wp-content/uploads/2013/03/syndicats_IMP.pdf
- Bourque, J., Poulin, N. & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325–344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Bx1 (2017, 07 juin). Plus d'une centaine d'enseignants réunis face au cabinet de la ministre Schyns. *Bx1*. Récupéré sur <https://bx1.be/depeches/plus-dune-centaine-denseignants-runis-face-au-cabinet-de-la-ministre-schyns/>

- Campoy, E. (1997). La participation syndicale ; une approche en termes de citoyenneté. [Document non-publié]. Récupéré sur <https://www.econbiz.de/Record/la-participation-syndicale-une-approche-en-termes-de-citoyennet%C3%A9-campoy-eric/10008500191>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 10, 1-30. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>
- Cattonar, B. (2002). Les enseignants du secondaire : une identité professionnelle multiple. *Cahiers de prospective jeunesse*, 25, 2-7. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/329815281_Les_enseignants_du_sec_ondaire_une_identite_professionnelle_multiple
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et Francophonie*, 34(1), 193-212. <https://doi.org/10.7202/1079042ar>
- Cattonar, B. , & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalisés et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 43, 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2020). L'évolution de la profession enseignante vue par les syndicats. *Education et Francophonie*, XXXIV(1), 193-212. Récupéré de <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:71130>

Cefaï, D. (2001). Les cadres de l'action collective : Définitions et problèmes. Dans D. Cefaï & D. Trom (Eds.), *Les formes de l'action collective : Mobilisations dans des arènes publiques* (pp.51-97).

<https://doi.org/10.4000/books.editionschess.10885>

CGSP-Enseignement (n.d.). *Pourquoi s'affilier ? Cgsp enseignement*. Récupéré sur <https://www.cgsp-enseignement.be/fr/accueil/pourquoi-saffilier-a-la-cgsp>

Chabanet, D. (2020). Nouveaux mouvements sociaux. Dans O. Fillieule, L. Mathieu & C. Péchu (Eds.), *Dictionnaire des mouvements sociaux: 2^e édition mise à jour et augmentée* (pp.384-389). Paris : Presses de Sciences Po.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, 76(4), 309-334. <https://doi.org/10.3917/th.764.0309>

Charlier, J.-É. (1993). Les conflits scolaires en 1991 et 1992. *L'Année Sociale 1992*, 75-109. Institut de sociologie de l'ULB.

Charlier, J.-É. (1994). La reprise en mains de l'enseignement. *L'Année Sociale 1993*, 142-156. Institut de sociologie de l'ULB.

Charlier, J.-É. (1996). 1995 : fusions dans le secondaire et le supérieur, vers une restructuration de l'enseignement de la Communauté française. *L'Année Sociale 1995*, 50-69. Institut de sociologie de l'ULB.

Charlier, J.-É. (1997). L'intransigeance de l'exécutif communautaire et la dérouté des mouvements sociaux. *L'Année sociale 1996*, 99-128. Institut de sociologie de l'ULB.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^e ed.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Collectif des enseignants en Education physique de Belgique (2018, 06 février). *EP&Santé Belgique* [Page Facebook]. Récupéré sur <https://www.facebook.com/groups/collectif.eps.impact>

Cornet, A., Vandenberg, J.M., & Xhenseval, J.M. (2008). Culture et gestion en Belgique : un modèle spécifique de concertation sociale et de relations avec les syndicats. Dans E. Davel, J.P. Dupuis & J.F. Chanlat (Eds), *Gestion en contexte interculturel : approches, problématiques, pratiques et plongées* (pp.11-44). Québec : Presses de l'Université Laval et Télé-université (UQAM).

CSC (2022). *Grève dans l'enseignement le 10 février 2022*. Récupéré sur <https://www.lacsc.be/page-dactualites/2022/01/30/greve-enseignement-10-fevrier-2022>

CSC-Enseignement (n.d.). *Avantages de l'affiliation*. Récupéré sur <https://www.lacsc.be/csc-enseignement/cotisations/avantages-affiliation-csc-e>

Cultiaux, J. (2014). Les tensions du travail d'organisation militante : l'exemple du travail syndical de terrain en Belgique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 18, 13-25. <https://doi.org/10.3917/nrp.018.0013>

de Commer, B. (2006). Le statut du personnel de l'enseignement libre subventionné. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1927-1928, 5-67. <https://doi.org/10.3917/cris.1927.0005>

Décret aménagements raisonnables : décret de la Communauté française du 07 décembre relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. (2017). *Moniteur belge*, 1er février 2018. Récupéré sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

Décret du 1^{er} février 1993 : décret de la Communauté française du 1^{er} février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidés de l'enseignement libre subventionné. (1993). *Moniteur belge*, 17 février, p.3558. Récupéré sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/17322_003.pdf

Décret du 6 juin 1994 : décret de la Communauté française du 06 juin 1994 fixant le statut des membres du personnel subsidés de l'enseignement officiel subventionné. (1994). *Moniteur belge*, 13 octobre. Récupéré sur <https://www.ejustice.fgov.be>

Décret du 24 juillet 1997 : décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre. Récupéré sur http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401

Décret du 27 mars 2002 : décret de la Communauté française du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française. (2002). *Moniteur belge*, 17 mai. Récupéré sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/45593_000.pdf

Décret du 11 avril 2014 : décret de la Communauté française du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française. (2014). *Moniteur belge*, 10 octobre, p.1. Récupéré sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/40701_000.pdf

Décret du 22 octobre 2015 : décret de la Communauté française du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. (2015). *Moniteur belge*, 09 décembre. Récupéré sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/41979_000.pdf

Décret du 04 février 2016 : décret de la Communauté française du 04 février 2016 portant diverses dispositions en matière d'enseignement. (2016). *Moniteur belge*, 22 février (erratum 10 mars). Récupéré sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/42156_001.pdf

Décret du 08 mars 2017 : décret de la Communauté française du 08 mars 2007 relatif au service général de l'Inspection, aux services de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française et de l'enseignement subventionné et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques (2007). *Moniteur belge*, 05 juin (err. 13 décembre). Récupéré sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/31929_003.pdf

Décret du 07 février 2019 : décret spécial de la Communauté française du 7 février 2019 portant création de l'organisme public chargé de la fonction de Pouvoir organisateur de l'Enseignement organisé par la Communauté française. (2019a). *Moniteur belge*, 07 mars, p.24463. Récupéré sur https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=19-03-07&numac=2019040588

Décret du 07 février 2019 : décret de la Communauté française du 07 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. (2019b). *Moniteur belge*, 05 mars. Récupéré sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf

Décret du 14 mars 2019 : décret de la Communauté française du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs (2019c). *Moniteur belge*, 27 mars. Récupéré sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46287_000.pdf

Décret du 14 mars 2019 : décret de la Communauté française du 14 mars 2019 portant mesures diverses visant à réduire certains obstacles à l'engagement ou au maintien de membres du personnel de l'enseignement dans un contexte de pénurie. (2019d). *Moniteur belge*, 17 septembre. Récupéré sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46883_000.pdf

Décret du 09 juillet 2020 : décret de la Communauté française du 09 juillet 2020 portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 janvier 2020 déterminant le référentiel des compétences initiales et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel des compétences initiales conformément à l'article 1.4.4-1, § 1er, du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (2020a). *Moniteur belge*, 09 juillet. Récupéré sur https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-09-juillet-2020_n2020042348

Décret du 17 juillet 2020 : décret de la Communauté française du 17 juillet 2020 portant des mesures en vue de lutter contre la pénurie. (2020b). *Moniteur belge*, 04 août. Récupéré sur https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-17-juillet-2020_n2020042512.html

Décret du 17 juin 2021 : décret de la Communauté française du 17 juin 2021 portant création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale. (2021). *Moniteur belge*, 06 août. Récupéré sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/49439_000.pdf

Delacroix, E., Jolibert, A., Monnot, É., & Jourdan, P. (2021). Chapitre 5. La construction d'une échelle de mesure. Dans : E. Delacroix, A. Jolibert, É. Monnot & P. Jourdan (Eds), *Marketing Research: Méthodes de recherche et d'études en marketing* (pp.121-148). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.delac.2021.01.0121>

Demazière, D., Lessard, C., & Morrisette, J. (2013). Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Education et Sociétés*, 32, 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.032.0005>

Deshpande, J., & Fiorito, J. (1989). Specific and General Beliefs in Union Voting Models. *Academy of Management Journal*, 32(4), 883-897. <https://doi.org/10.5465/256573>

Draelants, H. (2007). Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques : Pour une prise en compte des obstacles institutionnels au changement. Dans M. Frenay & X. Dumay (Eds). *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp.121-139). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain. Récupéré de <http://books.openedition.org/pucl/1715>

- Draelants, H., & Dupriez, V. (2018). Ecole : 30 ans de réformes inabouties ? *Sociétés en changement*, 4, 1-8. Récupéré sur <https://uclouvain.be/fr/decouvrir/presse/actualites/ecole-30-ans-de-reformes-inabouties.html>
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 76, 9-126. <https://doi.org/10.3917/dscrip.076.0009>
- Dufour, C., & Hege, A. (2010). Légitimité des acteurs collectifs et renouveau syndical. *La Revue de l'Ires*, 65, 67-85. <https://doi.org/10.3917/rcli.065.0067>
- Dupriez, V. & Zachary, M. (1998). Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1611-1612, 1-73. <https://doi.org/10.3917/cris.1611.0001>
- Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.4843>
- European Commission (2021). *Teachers in Europe. Careers, development and well-being. Eurydice report*. Luxembourg : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Faniel, J. (2018). Syndicats, des acteurs structurellement sous tension. *Politique, revue belge d'analyse et de débat*, 104, 10-21. Récupéré sur <https://www.revuepolitique.be/revue/syndicalisme-un-mouvement-social-sous-pression>

Faniel, J., Gobin, C., & Paternotte, D. (2020). *Se mobiliser en Belgique : raisons, cadres et formes de la contestation sociale contemporaine*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.

Faniel, J., & Vandaele, K. (2012). Implantation syndicale et taux de syndicalisation (2000-2010). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2146-2147, 5-63. <https://doi.org/10.3917/cris.2146.0005>

Fassa-Recrosio, F., & Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Education et Sociétés*, 43, 5-23. <https://doi.org/10.3917/es.043.0005>

Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (2021a). *Les indicateurs de l'enseignement 2021*. Récupéré sur <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=16798>

Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (2021b). *Chiffres clés. Enseignants et personnels de l'enseignement*. Récupéré sur <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/emploi-fw-b/enseignants-et-personnel-de-lenseignement/>

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3^e éd.). Newbury Park : Sage publications.

Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, 51(1), 199-215. <https://doi.org/10.3917/rfsp.511.0199>

Fontaine, J., & Dumay, X. (2021). Chapter 2. Social dialogue strengthened by a managerial state: paradoxical or reinforcing logics in French-speaking Belgium? [Chapitre 2. Le dialogue social renforcé par un Etat gestionnaire : logiques paradoxales ou renforcées en Belgique francophone ?]. Dans T. Sorensen, E. Grimaldi, T. Gajderowicz, X. Dumay, J. Fontaine, A. Arienzo, G. D'Onofrio, C. Franchi, F. Peruzzo, P. Sebastianelli, R. Serpieri, G. Grotkowska, M. Jakubowski, & S. Wrona, (2021). *Rhetoric or game changer : social dialogue and industrial relations in education midst EU governance* (pp.62-67). ETUCE-CSEE. Récupéré sur <https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:f5968a2c-ddbb-47fe-87f0-d7e28ebf8d3e>

Fortin-Bergeron, C. (2011). *L'impact du leadership sur l'engagement des travailleurs syndiqués : le rôle du climat de relations de travail* (Mémoire, HEC Montréal). Récupéré sur http://www.crimt.org/PDF_Theses_Memoires/Fortin_Bergeron_Chloe_2011_memoire.pdf

Friedman, L., & Harvey, R.J. (1986). Factors of union commitment: the case for a lower dimensionality. *Journal of applied psychology*, 71, 371-376. Récupéré sur <https://psycnet.apa.org/record/1986-28952-001>

Frippiat, D. & Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux. *Population*, 65, 309-338.
<https://doi.org/10.3917/popu.1002.0309>

Frobert, L., & Ferraton, C. (2003). *L'enquête inachevée : Introduction à l'économie politique d'Albert O. Hirschman*. Paris : PUF.

- Fullagar, C. (1986). A factor analytic study on the validity of a union commitment scale. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 129. Récupéré sur <https://psycnet.apa.org/record/1986-16135-001>
- Gani, A. (1992). Membership participation in union activities. *Indian journal of industrial relations*, 27(3), 243-258. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/27767202>
- Gaxie, D. (2005). Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective. *Swiss Political Science Review*, 11(1), 157-188. <https://doi.org/10.1002/j.1662-6370.2005.tb00051.x>
- Geay, B. (2005). I. Les spécificités du syndicalisme enseignant. Dans B. Geay (Ed.), *Le syndicalisme enseignant* (pp. 6-31). Paris: La Découverte. Récupéré sur <https://www.cairn.info/le-syndicalisme-enseignant--9782707146977-page-6.htm>
- Gordon, M., Philpot, J., Burt, R., Thompson, C., & Spiller, W. (1980). Commitment to the Union : Development of a Measure and an Examination of Its Correlates. *Journal of Applied Psychology*, 65(4), 479-499. Récupéré sur <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.65.4.479>
- Hammer, T., & Wazeter, D. (1993). Dimensions of local union effectiveness. *Industrial and labor relations review*, 46(2), 302-319. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/2524874>
- Hirschman, A. O. (1990). *Exit, voice, loyalty : Responses to Decline On Firms Organizations & States* [Exit, voice, loyalty : Défection et prise de parole]. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Hutin, C., & Burgraff, E. (2022, 9 février). Quand le covid fait exploser la marmite école. *Le Soir*. <https://www.lesoir.be/art/d-20220208-GTF9NM?referer=%2Farchives%2Fcherche%3Fdatefilter%3Dlastyear%26sort%3Ddate%2Bdesc%26word%3Dgr%25C3%25A8ve%2B2011>
- Igalens, J., & Neveu, J.-P. (1993). L'implication syndicale. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 10, 448-457. Récupéré sur <https://www.agrh.fr/assets/actes/1993igalens-neveu030.pdf>
- Jacob, S. (2001). Le statut syndical de la fonction publique. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1736, 5-48. <https://doi.org/10.3917/cris.1736.0005>
- Kamanzi, P.C., Lessard, C. & Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*. 42(4), 1121-1153. Récupéré sur https://www.jstor.org/stable/26954669#metadata_info_tab_contents
- Kelloway, K., Catano, M., & Southwell, R.(1992). The construct validity of union commitment: Development and dimensionality of a shorter scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65(3), 197-211. Récupéré sur https://www.academia.edu/28644367/The_construct_validity_of_union_commitment_Development_and_dimensionality_of_a_shorter_scale
- Kelloway, K. & Barling, J. (1993). Members' participation in local union activities : measurement, prediction and replication. *Journal of applied psychology*, 72(2), 262-279. Récupéré sur <https://psycnet.apa.org/fulltext/1993-31555-001.pdf>

- Kwaschin, S. (2013). La négociation sectorielle dans l'enseignement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2168-2169, 5-59. <https://doi.org/10.3917/cris.2168.0001>
- Lallement, M. (2008). Introduction. Dans M. Lallement (Ed.), *Sociologie des relations professionnelles* (pp. 3-5). Paris: La Découverte.
- Lamaute, D. (2008). *Le lien entre la stratégie d'affaires et la participation syndicale dans le secteur privé au Québec : le rôle médiateur de la satisfaction au travail* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Récupéré sur <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3180>
- Le Soir (2017, 08 février). Cours de citoyenneté: les profs de religion et morale introduisent un recours. *Le Soir*. Récupéré sur https://www.lesoir.be/81275/article/2017-02-08/cours-de-citoyennete-les-profs-de-religion-et-morale-introduisent-un-recours#_ga=2.153396664.100405311.1652261805-1739579276.1642760091
- Le Vif (2017, 08 février). Pacte d'excellence : aucun syndicat n'a avalisé le texte proposé. *Le Vif*. Récupéré sur <https://www.levif.be/belgique/pacte-dexcellence-aucun-syndicat-na-avalise-le-texte-propose>
- Léonard, É., & Dion, D. (2003). Globalisation versus relations industrielles « à la belge » ? *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLII, 59-69. <https://doi.org/10.3917/rpve.424.0059>

Lison, C., & De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 1, 179-207. <https://doi.org/10.7202/016194ar>

Loi du 29 mai 1959 : Loi du Gouvernement fédéral du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement (1959). *Moniteur belge*, 19 juin. Récupéré sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/05108_013.pdf

Loi du 16 janvier 1989 : loi spéciale du Gouvernement fédéral du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions (1989). *Moniteur belge*, 17 janvier, p.850. Récupéré sur https://wallex.wallonie.be/files/pdfs/14/8367_Loi_sp%a9ciale_relative_au_financement_des_Communauc3%a9s_et_des_R%a9gions_01-04-2016-.pdf

Lothaire, S. (2021). Le recrutement des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : un processus impactant les parcours professionnels. *Céreq Echanges n°16, Sélections, du système éducatif au marché du travail*. XXVI^e journées du longitudinal (pp.1-13). Récupéré sur <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2021--02/29--Le%20recrutement%20des%20enseignants%20en%20F%C3%A9d%C3%A9ration%20Wallonie-Bruxelles%20un%20processus%20impactant%20les%20parcours%20professionnels.pdf>

Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>

- Louart, P. (2002). Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. *Les cahiers de la recherche*, 1-18. Récupéré sur http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/CLAREE-Maslow_Herzberg.pdf
- Mangez, C. (2011). *Evaluer et piloter l'enseignement : analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone*. (Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain). Récupéré sur <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:89792>
- Mangez, C., & Maroy, C. (2010). *Histoire et paradoxes de l'accountability dans le système éducatif belge francophone*. XXX^e Journées de l'Association d'Economie Sociale, Charleroi. Récupéré sur https://www.academia.edu/45127386/Histoire_et_paradoxes_de_l_accountability_dans_le_syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_belge_francophone
- Maroy, C. (2008a). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, 57, 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>
- Maroy, C. (2008b). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/019471ar>
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002a). Pénurie et malaise enseignant en Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 18, 1-29. Récupéré sur [Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. \(archives-ouvertes.fr\)](http://archives-ouvertes.fr/Professionalisation_ou_déprofessionalisation_des_enseignants?Le_cas_de_la_Communaute_francaise_de_Belgique)

- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002b). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. Pénurie et malaise enseignant en Communauté française de Belgique. *La revue nouvelle*, 44, pp. 44-62. Récupéré sur https://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/044-062_ARTICLE_Maroy.pdf
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- Mons, N., & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. In *Recherche et formation*, 65. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.131>
- Moscarola, J. (2018). Chapitre 12. Questionnaires et questionnaire en ligne. In F. Chevalier, L. Martin Cloutier & N. Miter (Eds.), *Les méthodes de recherche du DBA* (201-217). Caen : EMS Editions. DOI : <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0201>
- Neveu, C. (2011). *Sociologie des mouvements sociaux*. Paris : Editions La Découverte.
- Nizet, J., Genard, J., & Van Haecht, A. (1981). Les professeurs de l'enseignement secondaire leurs caractéristiques sociologiques leur appartenance politique et syndicale. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 918, 1-24. <https://doi.org/10.3917/cris.918.0001>
- Nizet, J., & Pichault, F. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris : Editions du Seuil.

Nizet, J. & Rigaux, N. (2014). Chapitre 5. Les cadres de l'expérience. Dans J. Nizet, (Ed.), *La sociologie de Erving Goffman* (pp. 65-76). Paris: La Découverte.

OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris : Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>

OCDE (2019). *Proportion de salariés membres d'un syndicat dans les pays de l'OCDE en 2018*. Récupéré sur
<https://fr.statista.com/statistiques/1148080/taux-syndicalisation-monde-ocde>

OCDE (2021). *Indicateur D2. Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?* Récupéré sur <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640619.pdf>

Olson, M. (1978). *Logique de l'action collective*. Paris : PUF.

Onem.be (n.d.). *Organismes de paiement*. Récupéré sur
<https://www.onem.be/fr/organismes-de-paiement>

Paquet, R., & Bergeron, J.-G. (1996). An explanatory model of participation in union activity. *Labor studies journal : official journal of the university and college labor education association*, 21-1, 3-18. Récupéré sur
<https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/labstuj21&i=3>

- Perin, E., & Ajzen, M. (2015). Belgium : Working life country profile. Dans Eurofound (Ed.), *European Observatory of Working Life*. Récupéré sur <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:173299>
- Perrenoud, P. (1991). La double face du syndicalisme enseignant. *Educateur*, 3, 31-33. Récupéré sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_05.html
- Pichault, F., & De Coster, M. (1998). 8. Les syndicats face aux défis de la participation. Dans M. De Coster (Ed.), *Traité de sociologie du travail* (pp. 157-183). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.coste.1998.01.0157>
- Piront, C., & Trogh, T. (2021). *Usages et conceptions des organisations syndicales chez les enseignants en FW-B*. [Document non publié]. Cours de Démarche de recherche de S. Delisse. Université Catholique de Louvain.
- Profs de philosophie et citoyenneté : expérience de la réforme (2019, 29 mai). *Profs de philosophie et citoyenneté : expérience de la réforme* [Page Facebook]. Récupéré sur <https://www.facebook.com/philosophiecitoyennete/posts/886526025024814>
- Quittre, V. (2018). *TALIS - Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Enquête Talis, Quelles implications pour la FW-B ?* [Document Pdf] Récupéré sur https://events.uliege.be/talis-fwb/wp-content/uploads/sites/35/2019/02/Communication-TALIS_20181121_ULiege.pdf

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Renahy, É., Benach, J., & Muntaner, C. (2015). Le rôle des conditions d'emploi et de travail dans la production d'inégalités sociales de santé. Dans A. Thébaud-Mony (Ed.), *Les risques du travail: Pour ne pas perdre sa vie à la gagner* (pp. 96-105). Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.theba.2015.01.0096>
- Renard, F., & Demeuse, M. (2017). Du contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers les plans de pilotage. *Working papers de l'INAS WP12/2017*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26144.48647>
- Renaud, S., & Dupuis, S. (2010). Les impacts de la présence de la rémunération variable sur la participation aux activités syndicales locales. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 5(2), 39–64. <https://doi.org/10.7202/1000019ar>
- RTBF (2022, 10 février). Pourquoi le personnel travaillant dans l'enseignement fait-il grève ce jeudi 10 février ? *RTBF*. <https://www.rtbf.be/article/pourquoi-le-personnel-travaillant-dans-lenseignement-fait-il-greve-ce-jeudi-10-fevrier-10929711>
- Robert, A.D., & Tyssens, J. (2007). Comparer deux grèves prolongées d'enseignants : Belgique francophone 1996, France 2003. *Education et Sociétés*, 20-2, 61-73. <https://doi.org/10.3917/es.020.0061>

- Rousson, V. (2013). Régression linéaire multiple. In: Statistique appliquée aux sciences de la vie. *Collection Statistique et probabilités appliquées*. Paris : Springer. https://doi.org/10.1007/978-2-8178-0394-4_14
- Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (ASPE) (2020). *TALIS en bref. Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Talis 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Conditions de travail des enseignants – n°7*. Récupéré sur [TALIS_bref-N°7_Conditions-et-satisfaction.pdf \(uliege.be\)](https://uliege.be/TALIS_bref-N°7_Conditions-et-satisfaction.pdf)
- S.F. (2017, 25 mars). Pacte d'excellence : un groupe facebook pour faire entendre une voix discordante. *RTBF*. <https://www.rtb.be/article/pacte-d-excellence-un-groupe-facebook-pour-faire-entendre-une-voix-discordante-9564083>
- Sjöberg, A., & Sverke, M. (2001). Instrumental and ideological union commitment: Longitudinal assessment of construct validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 98–111. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.2.98>
- Slfp-enseignement (n. d.). *Qui sommes-nous ?* Récupéré sur <https://www.slfp-enseignement.be/fr/qui-sommes-nous-2>
- Snow, D. 2001. Analyse de cadres et mouvements sociaux. Dans D. Cefaï & D. Trom (Eds.), *Les formes de l'action collective : Mobilisations dans des arènes publiques* (pp.27-49). Aubervilliers : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10882>

Sommier, I. (2020). Cycle de mobilisation. Dans O. Fillieule (Ed.), *Dictionnaire des mouvements sociaux: 2^e édition mise à jour et augmentée* (pp. 175-181). Paris: Presses de SciencesPo. <https://doi.org/10.3917/scpo.filli.2020.01.0175>

Stevenson, H., Carter, B., Milner, A., & Vega Castillo, M.A. (2020). *Yourturn ! Les enseignant.e.s pour le renouveau syndical*. Comité syndical européen de l'éducation. Bruxelles (CSEE). Récupéré sur [YOUR TURN! Les enseignant.e.s pour le renouveau syndical - EU Agenda](#)

Strale, M. (2016). Les attaques contre l'action syndicale, un discours de classe, biaisé et vecteur d'inégalités sociales. *Observatoire belge des inégalités*. Récupéré sur [Les attaques contre l'action syndicale, un discours de classe, biaisé et vecteurs d'inégalités sociales \(inegalites.be\)](#)

Swyngedouw, M., Abts, K. & Meuleman, B. (2016). Syndicats et syndicalisme : perceptions et opinions. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2298, 5-44. <https://doi.org/10.3917/cris.2298.0005>

Thomas, J. (2020, 27 mars). L'explosion des affiliations syndicales. *Moustique*. <https://www.moustique.be/actu/2020/03/27/explosion-des-affiliations-syndicales-182965>

UGent, & NN (2018). Dossier de presse. Résultats de l'Enquête nationale du Bonheur sur le travail et le bonheur. Dans L. Annemans & J. T'Jaecx (Dir.), *Enquête dans le cadre de la Chaire NN « Perspectives d'une vie saine et heureuse » de l'UGent*. (pp.1-16). Récupéré sur [\(UGent\) L'influence du travail sur le bonheur est trois fois plus importante chez les indépendants que chez les fonctionnaires \(securex.be\)](#)

- Vandaele, K. (2019). Belgium : stability on the surface, mounting tensions beneath.
 Dans T. Muller, K. Vandaele. & J. Waddington (Eds), *Collective bargaining in Europe : towards an endgame, volume IV – source materials* (pp.53-76).
 Récupéré sur
<https://www.etui.org/sites/default/files/19%20Collective%20Bargaining%20Vol%20IV%20final%20Web%20version.pdf>
- Wiegand, J. P., & Bruno, R. (2018). Job satisfaction and union participation: the role of fit. *Labor Studies Journal*, 43(4), 297-319.
<https://doi.org/10.1177%2F0160449X18787052>
- Yerly, G. (2017). Chapitre 6. Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ?. Dans Y. Dutercq & C. Maroy (Eds.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 121-141). <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0121>
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 198, 93-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.5326>
- Yserbyt, V., & Klein, O. (2019). *Psychologie sociale*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Index des annexes

Annexe 1	Questionnaire d'enquête	p.162
Annexe 2	Justification des échelles	p.173
Annexe 3	Extrait de la grille de codage	p.177
Annexe 4	Analyses factorielles et consistance interne (tous)	p.178
Annexe 5	Hypothèses sous-jacentes	p.185
Annexe 6	Résultats des t-test	p.186
Annexe 7	Analyses factorielles et consistance interne (syndiqués)	p.187
Annexe 8	Cross-tabs échantillon	p.2189

Index des tableaux

Tableau 1. Activités comprises dans la dimension « responsabilité vis-à-vis du syndicat » de la participation syndicale (Paquet & Bergeron, 1995, p.27).....	60
Tableau 2. Structure du questionnaire et justification théorique des échelles utilisées	75
Tableau 3. Récapitulatif des indices de fiabilité et de cohérence interne pour chaque variable investiguée.....	81
Tableau 4. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon leur degré de satisfaction générale du métier.	82
Tableau 5. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception de leurs relations avec les élèves.	83
Tableau 6. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante.	84
Tableau 7. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement.	84
Tableau 8. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception de l'augmentation des rôles périphériques.....	85
Tableau 9. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la satisfaction des conditions de travail et d'emploi.....	86
Tableau 10. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la participation aux négociations collectives organisées syndicales.....	87
Tableau 11. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la participation aux activités individuelles proposées par les syndicats.	87
Tableau 12. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la participation aux négociations collectives organisées en dehors du cadre syndical.	88
Tableau 13. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la participation aux activités individuelles hors syndicats.	89
Tableau 14. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception de la norme sociale au travail.....	89
Tableau 15. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception affective des syndicats enseignants.	90
Tableau 16. Répartition des effectifs (N = 1021) en % selon la perception utilitaire des syndicats enseignants.	91

Tableau 17. Corrélations entre la participation aux activités syndicales non militantes et les variables indépendantes.	93
Tableau 18. Corrélations entre les différentes variables indépendantes.	94
Tableau 19. Résumé des régressions multiples pour prédire la participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants.....	96
Tableau 20. Répartition des effectifs de syndiqués (N = 788) en % selon les items des raisons de s'affilier.....	98
Tableau 21. Répartition des effectifs de syndiqués [S] (N = 788) et de non syndiqués [NS] (N = 233) en % selon les items de la satisfaction générale du métier.....	99
Tableau 22. Répartition des effectifs de syndiqués [S] (N = 788) et de non syndiqués [NS] (N = 233) en % selon les items de la satisfaction des conditions de travail et d'emploi.	100
Tableau 23. Répartition des effectifs de syndiqués [S] (N = 788) et de non syndiqués [NS] (N = 233) en % selon les items de la perception utilitaire des syndicats.	101
Tableau 24. Résultats de la régression logistique.	103
Tableau 25. Récapitulatif des indices de fiabilité et de cohérence interne pour chaque variable investiguée.....	106
Tableau 26. Répartition des effectifs (N = 788) en % selon la participation aux négociations collectives organisées syndicales.....	107
Tableau 27. Répartition des effectifs (N = 788) en % selon la participation aux activités individuelles proposées par les syndicats.....	108
Tableau 28. Répartition des effectifs (N = 788) en % selon la participation aux réunions régulières organisées par les syndicats.....	108
Tableau 29. Répartition des effectifs (N = 788) en % selon l'utilisation des services syndicaux.	109
Tableau 30. Corrélations entre la participation aux activités de négociation collectives syndicales et les variables indépendantes.	110
Tableau 31. Corrélations entre les différentes variables indépendantes.	111
Tableau 32. Résultats de la régression multiple.....	112
Tableau 33. Satisfaction générale du métier - matrice factorielle ($\alpha = .847$, KMO = .831).	178
Tableau 34. Relations avec les élèves - matrice factorielle ($\alpha = .797$, KMO = .825).	178

Tableau 35. Perception des effets des réformes de la profession enseignante - matrice factorielle ($\alpha = .854$, KMO = .865).....	179
Tableau 36. Perception des effets des réformes générales de l'enseignement - matrice factorielle ($\alpha = .893$, KMO = .864).....	179
Tableau 37. L'augmentation des rôles périphériques - matrice factorielle ($\alpha = .778$, KMO = .749).....	179
Tableau 38. Satisfaction des conditions de travail et d'emploi - matrice factorielle ($\alpha = .788$, KMO = .787).....	180
Tableau 39. La norme sociale au travail - matrice factorielle ($\alpha = .766$, KMO = .757).	180
Tableau 40. La perception affectives des syndicats enseignants - matrice factorielle ($\alpha = .711$, KMO = .717).....	181
Tableau 41. La perception utilitaire des syndicats enseignants - matrice factorielle ($\alpha = .788$, KMO = .920).....	181
Tableau 42. Participations aux négociations collectives organisées par les syndicats - matrice factorielle ($\alpha = .876$, KMO = .822).....	182
Tableau 43. Participations aux activités individuelles proposées par les syndicats - matrice factorielle ($\alpha = .847$, KMO = .834).....	182
Tableau 44. Participations aux négociations collectives organisées en dehors du cadre syndical - matrice factorielle ($\alpha = .729$, KMO = .825).	183
Tableau 45. Participations aux activités individuelles en dehors du cadre syndical - matrice factorielle ($\alpha = .804$, KMO = .830).....	183
Tableau 46. Participation aux réunions syndicales régulières - matrice factorielle ($\alpha = .796$, KMO = .686).....	188
Tableau 47. Utilisation des services - matrice factorielle ($\alpha = .801$, KMO = .722). 188	

Index des figures

Figure 1. Le système des relations industrielles. Adaptée de Dunlop (cité dans « Sociologie des relations professionnelles », par Lallement, M., 2018, p. 38, La Découverte).....	13
Figure 2. Opérationnalisation de l'hypothèse de recherche 1a	71
Figure 3. Opérationnalisation de l'hypothèse de recherche 1b	71
Figure 4. Opérationnalisation de l'hypothèse de recherche 2	72
Figure 5. Opérationnalisation de l'hypothèse de recherche 3	73
Figure 6. Répartition des effectifs enseignants selon les provinces d'enseignement (N = 1021).	78
Figure 7. Répartition des effectifs enseignants selon les fédérations de pouvoirs organisateurs ou pouvoir organisateur (N = 1021).	79
Figure 8. Répartition des effectifs enseignants (N = 1021) en % selon la syndicalisation ou non.....	79
Figure 9. Répartition des effectifs enseignants syndiqués (N = 788) selon la province d'enseignement.	104
Figure 10. Répartition des effectifs enseignants (N = 788) selon le syndicat d'affiliation.....	105
Figure 11. Le système des relations industrielles en FW-B. Adaptée de Dunlop (cité dans « Sociologie des relations professionnelles », par Lallement, M., 2018, p. 38, La Découverte).....	130

Annexe 1 : questionnaire d'enquête

L'engagement militant des enseignants en Belgique francophone

Ce questionnaire fait partie d'une **recherche** menée dans le cadre de la réalisation d'un mémoire à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'UCLouvain. Il s'adresse à **tous les enseignants de l'enseignement obligatoire** en Belgique francophone.

Dans ce contexte, nous nous intéressons aux liens existant entre la satisfaction professionnelle des enseignants et leur engagement dans des activités militantes syndicales et non-syndicales.

La réalisation de ce questionnaire prend en moyenne **15 minutes**.

En y répondant, vous acceptez que les informations que vous partagez avec nous puissent être utilisées dans le cadre d'une recherche scientifique. Soyez assuré-e que le respect de la vie privée est une de nos priorités. Ainsi toute information sera anonymisée avant publication des résultats.

Nous vous remercions d'avance pour votre participation.

Carole Piront & Tiffany Trogh
sous la supervision de Branka Cattonar et Xavier Dumay

* Obligatoire

1. Par quel intermédiaire avez-vous pris connaissance de ce questionnaire ? *

- ☐ par un.e collègue
- ☐ par une organisation militante non-syndicale
- ☐ par un proche/une connaissance
- ☐ par mon syndicat
- ☐ je ne sais pas

2. Vous êtes *

- ☐ une femme
- ☐ un homme
- ☐ je ne souhaite pas répondre

3. Quel âge avez-vous ? *

- ☐ 20 - 29 ans
- ☐ 30 - 39 ans
- ☐ 40 - 49 ans
- ☐ 50 - 59 ans
- ☐ + de 60 ans

4. Vous travaillez principalement en *

- ☐ maternel
- ☐ primaire
- ☐ secondaire

5. Vous exercez principalement dans *

- ☐ le spécialisé
- ☐ l'ordinaire

6. Vous exercez principalement sous le statut de *

- ☐ temporaire
- ☐ temporaire prioritaire
- ☐ définitive (nommée)

7. Combien d'années d'ancienneté avez-vous dans l'enseignement ? *

- ☐ moins de 5 ans
- ☐ de 5 à 10 ans
- ☐ de 11 à 15 ans
- ☐ de 16 à 20 ans
- ☐ plus de 20 ans

8. Vous enseignez à raison de/d' *

- ☐ moins d'un mi-temps
- ☐ un mi-temps
- ☐ plus d'un mi-temps
- ☐ un temps plein

9. Dans quelle région exercez-vous principalement ? *

- ☐ Brabant Wallon
- ☐ Bruxelles
- ☐ Hainaut
- ☐ Liège
- ☐ Luxembourg
- ☐ Namur

10. Dans quelle fédération de pouvoirs organisateurs (ou pouvoir organisateur) travaillez-vous principalement ? *

- ☐ le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC)
- ☐ le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP)
- ☐ le Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS)
- ☐ Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)
- ☐ la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELS)
- ☐ je ne sais pas
- ☐ autre

Satisfaction professionnelle

11. Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à votre vécu professionnel ? *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
Je me sens frustré.e par l'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense à quitter l'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je sens que l'enseignement me procure de grandes satisfactions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je choiserais encore l'enseignement si je devais recommencer ma vie professionnelle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à votre vécu professionnel ? *

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plus en désaccord qu'en accord	Plus en accord qu'en désaccord	En accord	Tout à fait en accord
Motiver mes élèves est facile.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mes élèves ne respectent pas mon autorité.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A la fin d'une journée de classe, j'ai le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mon rapport avec mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de ses élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Dans quelle mesure croyez-vous que les récentes réformes de la **profession enseignante** (titres et fonctions, formation initiale, organisation du travail des enseignants,...) vont avoir des effets positifs sur les aspects suivants du système scolaire ? *

	Aucun effet positif	Peu d'effets positifs	Assez bien d'effets positifs	Enormément d'effets positifs
L'apprentissage des élèves.	☐	☐	☐	☐
La préparation des élèves au monde qui les attend.	☐	☐	☐	☐
Le développement professionnel des enseignants.	☐	☐	☐	☐
Les conditions de travail des enseignants (libertés pédagogiques, taille des classes,...).	☐	☐	☐	☐
Les conditions d'emploi des enseignants (salaire, pension,...).	☐	☐	☐	☐
La reconnaissance de la profession enseignante.	☐	☐	☐	☐

14. Dans quelle mesure croyez-vous que les récentes **réformes générales de l'enseignement** (tronc commun, rythmes scolaires, aménagements raisonnables, pôles territoriaux,...) vont avoir des effets positifs sur les aspects suivants du système scolaire ? *

	Aucun effet positif	Peu d'effets positifs	Assez bien d'effets positifs	Enormément d'effets positifs
L'apprentissage des élèves.	☐	☐	☐	☐
La préparation des élèves au monde qui les attend.	☐	☐	☐	☐
Le développement professionnel des enseignants.	☐	☐	☐	☐
Les conditions de travail des enseignants (libertés pédagogiques, taille des classes,...).	☐	☐	☐	☐
Les conditions d'emploi des enseignants (salaire, pension,...).	☐	☐	☐	☐
La reconnaissance de la profession enseignante.	☐	☐	☐	☐

15. En plus de votre rôle d'enseignant, dans quelle mesure avez-vous l'impression de jouer les rôles suivants en classe ? *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
Psychologue	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parent	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Travailleur social	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Policière	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Surveillant	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Dans quelle mesure êtes-vous satisfaite des conditions de travail suivantes ? *

	Tout à fait insatisfait	Insatisfait	Plus insatisfait que satisfait	Plus satisfait qu'insatisfait	Satisfait	Tout à fait satisfait
Mon salaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'état de mon ou mes local(aux)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le nombre d'élèves dans ma (mes) classe(s)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La disponibilité du matériel et des ressources pour ma classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le soutien technique dans mon école	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mon autonomie professionnelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ma charge de travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mes possibilités d'évolution de carrière	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Attitudes vis-à-vis des syndicats enseignants

17. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés. *

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plus en désaccord qu'en accord	Plus en accord qu'en désaccord	En accord	Tout à fait en accord
Les syndicats enseignants sont devenus plus puissants que la Fédération Wallonie-Bruxelles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants protègent adéquatement contre les actions injustes des directions, pouvoirs organisateurs, ...	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants améliorent la sécurité d'emploi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants n'ont pas beaucoup d'influence sur les lois qui sont adoptées dans l'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants sont devenus plus puissants que les directions, pouvoirs organisateurs, ...	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants améliorent les conditions de travail des enseignants.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants en donnent pour leur argent à leurs membres.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants ont beaucoup d'influence sur les décisions prises par la Fédération Wallonie-Bruxelles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants sont suffisamment puissants pour protéger leurs membres adéquatement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants travaillent à faire passer des lois qui améliorent les conditions de travail des enseignants.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants sont suffisamment impliqués dans les activités politiques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants n'améliorent pas les salaires.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les syndicats enseignants protègent adéquatement contre les actions injustes de la Fédération Wallonie-Bruxelles.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Affiliation à un syndicat

18. Etes-vous syndiqué.e ? *

- ☐ Oui
- ☐ Je n'ai jamais été syndiqué.
- ☐ J'ai déjà été syndiqué par le passé mais je ne le suis plus.

Enseignants syndiqués

19. A quel syndicat êtes-vous affilié.e ?

- ☐ L'Association Professionnelle du Personnel de l'Enseignement Libre (APPEL)
- ☐ La Centrale Générale des Services Publics secteur enseignement (CGSP)
- ☐ La Confédération des Syndicats Chrétiens – Enseignement (CSC)
- ☐ Le Syndicat de l'Enseignement Libre - Syndicat des Employés, Techniciens et Cadres de la FGTB (SEL-SETCa)
- ☐ Le Syndicat Libre de la Fonction Publique secteur enseignement (SLFP)
- ☐ Je ne souhaite pas communiquer cette information.

20. Dans quelle mesure les raisons suivantes ont-elles guidé votre choix de vous affilier à un syndicat ? *

	Pas important	Peu important	Important	Très important
Pour bénéficier de ses services dans le paiement des allocations de chômage.	☐	☐	☐	☐
Pour bénéficier de ses services au niveau du suivi administratif de ma carrière enseignante.	☐	☐	☐	☐
Pour l'aide possible en cas de conflit individuel avec mon employeur (directions ou pouvoirs organisateurs).	☐	☐	☐	☐
Pour contribuer à une société solidaire et démocratique.	☐	☐	☐	☐
Par reflet pour mes valeurs socialistes/catholiques/libérales.	☐	☐	☐	☐
Parce que je travaille dans un établissement officiel/libre non-confessionnel/libre confessionnel et qu'il est naturel que je sois membre de l'/la/le APPEL/CGSP/CSC/SEL-SETCa/SLFP.	☐	☐	☐	☐
Par inquiétude par rapport à une ou des réforme(s).	☐	☐	☐	☐
Parce que le syndicat protège au mieux les droits des enseignants.	☐	☐	☐	☐
Parce que j'ai de la sympathie pour des délégués ou représentants de ce syndicat.	☐	☐	☐	☐

21. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés. *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
Je participe aux assemblées générales de ma section locale syndicale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je participe aux élections syndicales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je participe aux colloques organisés par mon syndicat enseignant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés. *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
J'ai déjà demandé de l'aide à ma régionale syndicale concernant ma carrière (désignations, nominations, pensions, ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà demandé son avis à ma mon délégué.e syndical.e sur des questions en rapport avec l'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà demandé de l'aide à ma mon délégué.e syndical.e au sujet de ma carrière (désignations, nominations, pensions, ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà bénéficié du paiement de l'allocation de chômage par mon syndicat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà interpellé mon syndicat pour m'exprimer sur des problématiques du monde enseignant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Engagement militant via les syndicats

23. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés. *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
Je participe aux grèves enseignantes organisées par un/des syndicat(s).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je participe aux manifestations enseignantes organisées par un/des syndicat(s).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je participe aux actions de sensibilisation (distribution de tracts, ...) organisées par un/des syndicat(s).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je participe aux arrêts de travail organisés au sein de mon établissement par un/des syndicat(s).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je signe les pétitions en lien avec l'enseignement émises par un/des syndicat(s).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés. *

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
Je lis une ou plusieurs revue(s) syndicale(s) enseignantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je m'informe sur les réseaux sociaux d'un ou plusieurs syndicats enseignants.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je consulte les sites internet d'un ou plusieurs syndicats enseignants.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je discute avec mes collègues des syndicats enseignants et de leurs actions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je relaie les publications d'un ou plusieurs syndicats sur mes réseaux sociaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Engagement militant non-syndical

25. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés.

**Ceux-ci concernent des actions organisées par d'autres acteurs que les syndicats comme des ASBL, des groupes Facebook, des enseignants, ... **

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
Je participe des événements ou manifestations organisés par des organisations non-syndicales (1 pact, CORME ...), des groupes Facebook, ...	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je participe aux actions de sensibilisation (distribution de tracts, ...) en lien avec l'enseignement organisées par d'autres acteurs que les syndicats.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je signe les pétitions en lien avec l'enseignement émises par des organisations non-syndicales, des groupes Facebook, ...	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je participe aux arrêts de travail organisés au sein de mon établissement en dehors du cadre syndical.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je lis les revues enseignantes (magazine « PROF », ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je m'informe des réformes éducatives sur les réseaux sociaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je consulte les sites internet consacrés aux réformes éducatives (ministère de l'enseignement, ASBL, articles scientifiques, ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je discute avec mes collègues des réformes éducatives.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je relaie les publications en lien avec les réformes éducatives rédigées par d'autres acteurs que les syndicats.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Norme sociale au travail

26. Selon vous, à quel degré vos collègues participent-ils aux activités syndicales suivantes ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
Mes collègues participent aux grèves, aux manifestations, aux activités de sensibilisation (distribution de tracts, ...), aux arrêts de travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mes collègues participent aux assemblées générales des syndicats, aux élections syndicales et aux colloques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mes collègues s'informent sur les activités syndicales (lectures de revues, Internet, ...), discutent entre eux des syndicats et relaient les publications syndicales sur leurs réseaux sociaux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mes collègues ont déjà demandé de l'aide à leur régionale ou leur délégué concernant leur carrière (désignations, nominations, pensions, ...) ou d'autres problématiques liées à l'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Annexe 2 : justification des choix d'échelles

Dans les points suivants, nous nous employons à justifier les échelles que nous avons utilisées et/ou amendées pour questionner chaque dimension.

Echelle de la « satisfaction au travail »

- Satisfaction générale du métier

Afin de mesurer la satisfaction générale du métier de nos répondants, nous utilisons l'échelle des auteurs québécois Kamanzi, Lessard et Tardif (2019). Nous avons opté pour cette échelle pour plusieurs raisons. D'une part, elle est conçue pour étudier spécifiquement la satisfaction au travail des enseignants. D'autre part, de nombreux points communs existent entre les systèmes scolaires québécois et de FW-B (attrition, sentiment de mal-être, gestion managériale, etc.) (Demazière et al., 2013 ; Desmeules & Hamel, 2017). Enfin, leur échelle présente des indices très satisfaisants de fiabilité et de validité ($\alpha = .874$, $\lambda = 3.278$, KMO = .807).

- Satisfactions intrinsèque et extrinsèque

Afin de compléter notre questionnement sur la satisfaction générale du métier, nous avons fait le choix d'interroger plus spécifiquement les deux dimensions de la satisfaction distinguées par Herzberg (Louart, 2002) : la dimension intrinsèque et la dimension extrinsèque. Ce choix a également été opéré par Kamanzi et al. (2019). Dans la mesure où les échelles de ces derniers présentent des indices garants de leur fiabilité et de leur validité, nous avons opté pour les leurs. Néanmoins, il s'est agi pour nous de reformuler quelque peu certains items afin de les adapter à notre contexte et d'ainsi les rendre compréhensibles par nos répondants.

Au niveau de la satisfaction intrinsèque, nous avons donc interrogé :

- la perception des relations avec les élèves ;
- la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante ;
- la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement ;
- la perception de l'augmentation des rôles périphériques.

Notons que nous avons scindé la dimension « Perception des changements des politiques éducatives » proposée par les auteurs afin de distinguer les réformes spécifiquement liées à la profession des enseignants [comme la réforme Titres et fonctions ou charge de travail] des réformes plus générales touchant à l'enseignement.

En effet, la succession et la variété des réformes constatées dans la partie théorique de ce travail en FW-B nous a semblé être un champ trop vaste que pour être investigué de façon générale.

La dimension extrinsèque de la satisfaction des enseignants interrogés a, quant à elle, été questionnée au travers d'une échelle portant sur les conditions de travail et d'emploi de ceux-ci. Pour ce faire, nous avons à nouveau fait appel à l'échelle utilisée par Kamanzi et al. (2019) mais l'avons complétée par celle utilisée dans le cadre de l'enquête TALIS 2018 (ASPE, 2020) ainsi que par des items retenus par Maroy (2008).

- Echelle de la « norme sociale au travail »

Nous avons choisi de sélectionner l'échelle de mesure de Paquet et Bergeron (1996) concernant la norme sociale au travail. Les 4 items de cette échelle font écho aux 4 dimensions de « la participation aux activités syndicales » [par ex : vos collègues participent-ils aux activités entourant la négociation de la convention collective ?]. Cette formulation nous semblant cependant peu adaptée et peu compréhensible pour un enseignant lambda, nous en proposons une reformulation en prenant en compte les actions concrètes reliées à chacune des dimensions.

Echelle d' « attitude vis-à-vis des syndicats »

Dans un premier temps, nous avons envisagé de reprendre les échelles proposées par Gordon et al. (1980). En effet, celles-ci ayant été éprouvées à de nombreuses reprises dans la littérature (Igalens & Neveu, 1993), elles nous semblaient de prime abord adaptées. Cependant, en réalisant une analyse fine des items, nous avons conclu que ce n'était pas le choix le plus opportun pour deux raisons. D'une part, parce que les items évaluent les attitudes vis-à-vis des syndicats du côté des seuls syndiqués alors que notre étude souhaite mesurer aussi celle des non syndiqués. D'autre part, parce que les items consacrés aux croyances ont été critiqués par plusieurs auteurs en termes de validité (Kelloway et al., 1992 ; Fullagar, 1986). Par conséquent, nous avons décidé d'explorer d'autres sources. Après une rapide revue de la littérature, notre choix s'est porté sur l'échelle d'attitude syndicale proposée par Lamaute (2008). Celle-ci est également adaptée aux individus non syndiqués et est relativement courte. Enfin, sa fiabilité est éprouvée.

Nous avons néanmoins choisi d'adapter cette échelle afin de la faire correspondre au modèle de Paquet et Bergeron (1996). Bien que n'ayant pas eu accès au détail de leurs

items, il semble que ces auteurs aient scindé la perception syndicale conformément à leur approche théorique en dimension affective [idéologique] et utilitaire [instrumentale]. Dans la mesure où cette dernière dimension est particulièrement présente au niveau des syndicats belges de par leur offre de services, il nous a paru très judicieux de questionner séparément ces deux dimensions. Nous avons donc fait le choix de ne pas agréger l'échelle de la perception affective syndicale et l'échelle de la perception utilitaire dans une seule échelle comme le font les auteurs mais bien de les intégrer séparément dans les différents modèles d'hypothèses de recherche.

Echelle de « participation aux activités syndicales »

La participation aux activités syndicales n'est pas une mesure standardisée (Gani, 1992). En effet, une revue de la littérature nous a permis de constater de grandes différences entre les auteurs. Par exemple, Kelloway et Barling (1993) proposent de répondre à plusieurs items aux modalités dichotomiques « oui ou non » pour cerner la participation syndicale : lecture de bulletins syndicaux, votes, ... Tandis que Gani (1992) utilise une seule échelle de Likert à trois niveaux (jamais, de temps en temps, toujours) afin de mesurer un seul item : « How much interested are you in the activities of trade unions in general ? » (p. 246). Alors que Hammer & Wazeter (1993) questionnent les perceptions de la participation syndicale générale (« local meetings are well attended » ou « there is active member turnout for officer elections », p. 310).

Si tous ces auteurs ont leurs raisons d'utiliser de tels construits, elles ne convenaient pas à nos objectifs de recherche. En effet, nous souhaitons questionner individuellement le comportement des affiliés par rapport aux activités syndicales, ce que ces auteurs ne font pas. Pour cette raison, nous nous sommes naturellement tournés vers Paquet et Bergeron (1996). Ceux-ci proposent quatre dimensions à la participation aux activités syndicales : négociations collectives, réunions régulières, activités individuelles et utilisation des services, au sein desquelles ils développent des activités (présence aux réunions, utilisation de griefs, lecture de communiqué, ...). Leur échelle n'est cependant pas adaptée aux technologies actuelles (internet, courriel, réseaux sociaux) ni au contexte spécifique de la FW-B. Dès lors, nous avons construit une échelle adaptée en nous inspirant de leur recherche et en respectant les 4 dimensions qu'ils ont isolées.

Il est à noter que nous avons questionné les non-affiliés et les affiliés sur les dimensions « négociations collectives » et « activités individuelles » de la participation syndicale

parce qu'elles leur sont ouvertes. Tandis que seuls les affiliés ont été questionnés sur les « réunions régulières » et l'« utilisation des services » syndicaux.

Echelle de « participation aux activités militantes ouvertes à tous »

N'ayant pas trouvé d'échelle mesurant spécifiquement la participation à des activités militantes organisées en-dehors des syndicats, nous nous sommes appuyées sur le travail réalisé par Sawicki (2015) sur le militantisme des enseignants français pour construire notre propre outil. Nous avons ainsi recensé, dans ses écrits, les formes que pouvaient prendre ces activités et les avons mises en perspective avec les activités syndicales de façon à être complètes.

Annexe 3 : extrait de la grille de codage

NOM	Etiquette	CODAGE
INTERM	Par quel intermédiaire avez-vous pris connaissance de ce questionnaire ?	1 = par une collègue, 2 = par une organisation militante non-syndicale, 3= par un proche/une connaissance, 4=par mon syndicat, 5=je ne sais pas
GENRE	Vous êtes	1=une femme, 2=un homme, 3=je ne souhaite pas répondre
AGE	Quel âge avez-vous ?	1=20-29ans; 2=30-39ans, 3=40-49ans, 4=50-59ans, 5=+60ans
NIVEAU	Vous travaillez principalement en	1=maternel, 2=primaire, 3=secondaire
TYPE	Vous exercez principalement dans	1=spécialisé, 2=ordinaire
STATUT	Vous exercez principalement sous le statut de	1=temporaire, 2=temporaire prioritaire, 3=définitif.ve
ANCIEN	Combien d'années d'ancienneté avez-vous dans l'enseignement ?	1=moins de 5 ans, 2=de 5 à 10ans; 3=11à15ans, 4=16à20ans, 5=plus de 20ans
CHARGE	Vous enseignez à raison de/d'	1=moins d'un mi-temps; 2=un mi-temps, 3=plus d'un mi-temps, 4=temps plein
PROV	Dans quelle région exercez-vous principalement?	1=brabant wallon, 2=bruxelles, 3=hainaut, 4=liège, 5=Luxembourg, 6=namur
FPO	Dans quelle fédération de pouvoirs organisateurs (ou pouvoir organisateur) travaillez-vous princip	1=Segec, 2=CECP, 3=CPEONS, 4=WBE, 5=FELSI, 6=je ne sais pas, 7=autre
SA1A1	renversé - Je me sens frustré.e par l'enseignement.	6=jamais, 5=rarement, 4=parfois, 3=souvent, 2=très souvent, 1=toujours
SA1A2	renversé - Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves.	6=jamais, 5=rarement, 4=parfois, 3=souvent, 2=très souvent, 1=toujours
SA1A3	renversé - Je pense à quitter l'enseignement.	6=jamais, 5=rarement, 4=parfois, 3=souvent, 2=très souvent, 1=toujours
SA1A4	Je sens que l'enseignement me procure de grandes satisfactions.	1=jamais, 2=rarement, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=toujours
SA1A5	Je choiserais encore l'enseignement si je devais recommencer ma vie professionnelle.	1=jamais, 2=rarement, 3=parfois, 4=souvent, 5=très souvent, 6=toujours
SA2B1	Motiver mes élèves est facile.	1=tout à fait en désaccord, 2=en désaccord, 3=plus en désaccord qu'en accord, 4=plus en accord qu'en désaccord, 5=en accord, 6=tout à fait en accord
SA2B2	Renversé - Mes élèves ne respectent pas mon autorité.	6=tout à fait désaccord, 5=en désaccord, 4=plus en désaccord qu'en accord, 3=plus en accord qu'en désaccord, 2=en accord, 1=tout à fait en accord
SA2B3	A la fin d'une journée de classe, j'ai le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose.	1=tout à fait désaccord, 2=en désaccord, 3=plus en désaccord qu'en accord, 4=plus en accord qu'en désaccord, 5=en accord, 6=tout à fait en accord
SA2B4	Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant.	1=tout à fait désaccord, 2=en désaccord, 3=plus en désaccord qu'en accord, 4=plus en accord qu'en désaccord, 5=en accord, 6=tout à fait en accord
SA2B5	Mon rapport avec mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes.	1=tout à fait désaccord, 2=en désaccord, 3=plus en désaccord qu'en accord, 4=plus en accord qu'en désaccord, 5=en accord, 6=tout à fait en accord
SA2B6	Je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de ses élèves.	1=tout à fait désaccord, 2=en désaccord, 3=plus en désaccord qu'en accord, 4=plus en accord qu'en désaccord, 5=en accord, 6=tout à fait en accord
SA3C1	L'apprentissage des élèves.	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA3C2	La préparation des élèves au monde qui les attend.	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA3C3	Le développement professionnel des enseignants.	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA3C4	Les conditions de travail des enseignants (libertés pédagogiques, taille des classes,...).	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA3C5	Les conditions d'emploi des enseignants (salaire, pension,...).	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA3C6	La reconnaissance de la profession enseignante.	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA4D1	L'apprentissage des élèves.	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA4D2	La préparation des élèves au monde qui les attend.	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA4D3	Le développement professionnel des enseignants.	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA4D4	Les conditions de travail des enseignants (libertés pédagogiques, taille des classes,...).	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA4D5	Les conditions d'emploi des enseignants (salaire, pension,...).	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs
SA4D6	La reconnaissance de la profession enseignante.	1=aucun effet positif, 2=peu d'effets positifs, 3=assez bien d'effets positifs, 4=énormément d'effets positifs

Annexe 4 : analyses factorielles et consistance interne

La satisfaction générale du métier

L'analyse factorielle a permis de retenir les 6 items composant l'échelle de la satisfaction générale du métier proposée par Kamanzi et al. (2019) que nous avons repris. Comme l'indique le tableau 3, l'alpha de Cronbach, les coefficients de saturation et l'indice KMO sont relativement élevés.

Tableau 33. Satisfaction générale du métier - matrice factorielle ($\alpha = .847$, KMO = .831).

Items	Coefficient de saturation γ
Je pense à quitter l'enseignement. (renversé)	.834
Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves. (renversé)	.801
Je choiserais encore l'enseignement si je devais recommencer ma vie professionnelle.	.798
Je sens que l'enseignement me procure de grandes satisfactions.	.789
Je me sens frustré par l'enseignement. (renversé)	.767

Les relations avec les élèves

Les six items qui ont été proposés pour mesurer les relations avec les élèves sont eux aussi issus de Kamanzi et al. (2019). En raison de l'analyse de la consistance interne, nous avons supprimé l'item « mes élèves ne respectent pas mon autorité » [renversé] de l'échelle. En effet, sa suppression permettait d'atteindre un alpha de Cronbach supérieur.

L'analyse factorielle a permis de retenir les 5 autres items pour mesurer un seul facteur : les relations avec les élèves. Comme l'indique le tableau suivant, l'alpha de Cronbach, les coefficients de saturation et l'indice KMO sont bons.

Tableau 34. Relations avec les élèves - matrice factorielle ($\alpha = .797$, KMO = .825).

Items	Coefficient de saturation γ
Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant.	.842
A la fin d'une journée de classe, j'ai le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose.	.800
Je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de ses élèves.	.760
Motiver mes élèves est facile.	.681
Mon rapport avec mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes.	.655

La perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante

Les analyses nous indiquent que tous les items mesurent le facteur envisagé. Ainsi, comme l'indique le tableau suivant, les indices et coefficients sont bons. Tous les items ont donc été conservé.

Tableau 35. Perception des effets des réformes de la profession enseignante - matrice factorielle ($\alpha = .854$, KMO = .865).

Items	Coefficient de saturation γ
Les conditions de travail des enseignants (libertés pédagogiques, taille des classes, ...).	.791
L'apprentissage des élèves.	.778
Le développement professionnel des enseignants.	.773
La préparation des élèves au monde qui les attend.	.754
Les conditions d'emploi des enseignants (salaire, pension, ...).	.747
La reconnaissance de la profession enseignante.	.717

La perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement

Comme pour le point précédent, les analyses nous indiquent que tous les items mesurent le facteur envisagé. Les six items ont donc été conservé comme l'illustre le tableau suivant.

Tableau 36. Perception des effets des réformes générales de l'enseignement - matrice factorielle ($\alpha = .893$, KMO = .864).

Items	Coefficient de saturation γ
Le développement profession des enseignants.	.852
Les conditions de travail des enseignants (libertés pédagogiques, taille des classes, ...).	.850
Les conditions d'emploi des enseignants (salaire, pension)	.812
La préparation des élèves au monde qui les attend.	.805
Le reconnaissance de la profession enseignante.	.783
L'apprentissage des élèves.	.751

L'augmentation des rôles périphériques

Cette variable a été mesurée en demandant aux enseignants dans quelle mesure ils avaient l'impression de jouer différents rôles. Pour l'ensemble des items, l'alpha de Cronbach et le KMO sont bons (voir tableau 5).

Tableau 37. L'augmentation des rôles périphériques - matrice factorielle ($\alpha = .778$, KMO = .749).

Items	Coefficient de saturation γ
Travailleur.se sociale	.775
Parent	.757
Policier	.728
Psychologue	.727
Surveillant	.674

La satisfaction des conditions de travail et d'emploi

Pour évaluer la satisfaction des conditions de travail des enseignants, 8 items ont été proposés aux enseignants. Comme l'indique la matrice factorielle, les coefficients de saturation sont corrects pour l'ensemble des items envisagés. De plus, l'alpha de Cronbach est satisfaisant. Nous les avons tous conservés.

Tableau 38. Satisfaction des conditions de travail et d'emploi - matrice factorielle ($\alpha = .788$, $KMO = .787$).

Items	Coefficient de saturation γ
La disponibilité du matériel et des ressources pour ma classe	.774
Le soutien technique dans mon école	.748
L'état de mon ou mes local(aux)	.683
Ma charge de travail	.635
Mon autonomie professionnelle	.630
Mes possibilités d'évolution de carrière	.578
Le nombre d'élèves dans ma (mes) classe(s)	.542
Mon salaire	.450

La norme sociale au travail vis-à-vis des syndicats

L'analyse factorielle et l'alpha de Cronbach nous ont permis de garder les quatre items proposés dans notre échelle comme le montre le tableau suivant.

Tableau 39. La norme sociale au travail - matrice factorielle ($\alpha = .766$, $KMO = .757$).

Items	Coefficient de saturation γ
Mes collègues participent aux grèves, aux manifestations, aux activités de sensibilisation (distribution de tracts, ...), aux arrêts de travail.	.809
Mes collègues participent aux assemblées générales des syndicats, aux élections syndicales et aux colloques.	.815
Mes collègues s'informent sur les activités syndicales (lectures de revues, Internet, ...), discutent entre eux des syndicats et relaient les publications syndicales sur leurs réseaux sociaux.	.807
Mes collègues ont déjà demandé de l'aide à leur régionale ou leur délégué concernant leur carrière (désignations, nominations, pensions, ...) ou d'autres problématiques liées à l'enseignement.	.633

La perception affective des syndicats enseignants

Tous les items du questionnaire d'enquête ont été conservés. En effet, l'analyse factorielle retranscrite au sein du tableau suivant montre qu'ils constituent un seul facteur. De plus, l'alpha de Cronbach indique une fidélité acceptable.

Tableau 40. La perception affectives des syndicats enseignants - matrice factorielle ($\alpha = .711$, $KMO = .717$).

Items	Coefficient de saturation γ
Les syndicats enseignants ont beaucoup d'influence sur les décisions prises par la Fédération Wallonie-Bruxelles.	.826
Les syndicats enseignants sont devenus plus puissants que la Fédération Wallonie-Bruxelles.	.768
Les syndicats enseignants sont devenus plus puissants que les directions, pouvoirs organisateurs, ...	.722
Les syndicats enseignants sont suffisamment impliqués dans les activités politiques.	.593
Renversé - Les syndicats enseignants n'ont pas beaucoup d'influence sur les lois qui sont adoptées dans l'enseignement.	.530

La perception utilitaire des syndicats enseignants

Après avoir effectué l'analyse factorielle, nous avons retenu 7 items sur les 8 proposés (tableau 11). En effet, l'item « les syndicats enseignants n'améliorent pas les salaires » a été rejeté en raison de sa faible corrélation avec le facteur « perception utilitaire des syndicats enseignants ».

Notons que la consistance interne de l'échelle est bonne car $\alpha = 0,788$.

Tableau 41. La perception utilitaire des syndicats enseignants - matrice factorielle ($\alpha = .788$, $KMO = .920$).

Items	Coefficient de saturation γ
Les syndicats enseignants protègent adéquatement contre les actions injustes des directions, pouvoirs organisateurs, ...	.835
Les syndicats enseignants améliorent la sécurité d'emploi.	.828
Les syndicats enseignants améliorent les conditions de travail des enseignants.	.812
Les syndicats enseignants en donnent pour leur argent à leurs membres.	.804
Les syndicats enseignants sont suffisamment puissants pour protéger leurs membres adéquatement.	.790
Les syndicats enseignants travaillent à faire passer des lois qui améliorent les conditions de travail des enseignants.	.789
Les syndicats enseignants protègent adéquatement contre les actions injustes de la Fédération Wallonie-Bruxelles.	.755

La participation aux activités militantes enseignantes ouvertes à tous

La variable dépendante « la participation aux activités militantes enseignantes » est un construit issu de 4 échelles.

Au niveau analytique, nous avons réalisé une moyenne des scores de items de chaque dimension. Ensuite, nous avons réalisé une échelle composite à partir de ces 4 moyennes pour créer une échelle de ‘participation aux activités syndicales’. Nous espérons ainsi éviter l’écueil mis en évidence par Campoy (1998) et proposer une échelle multidimensionnelle qui n'est pas une simple addition d’actions aux intensités variées.

La participation aux activités de négociation collective syndicales

L’analyse factorielle a permis de conserver tous les items proposés pour cette variable comme l’indique le tableau suivant. De plus, le coefficient alpha de Cronbach était très bon ($\alpha = .876$).

Tableau 42. Participations aux négociations collectives organisées par les syndicats - matrice factorielle ($\alpha = .876$, $KMO = .822$).

Items	Coefficient de saturation γ
Je participe aux grèves enseignantes organisées par un/des syndicat(s).	.900
Je participe aux manifestations enseignantes organisées par un/des syndicat(s).	.890
Je participe aux arrêts de travail organisés au sein de mon établissement par un/des syndicat(s).	.831
Je signe les pétitions en lien avec l’enseignement émises par un/des syndicat(s).	.751
Je participe aux actions de sensibilisation (distribution de tracts, ...) organisées par un/des syndicat(s).	.723

La participation aux activités individuelles proposées par les syndicats

L’analyse factorielle a permis de conserver tous les items proposés pour cette variable comme l’indique le tableau. De plus, le coefficient alpha de Cronbach était, comme pour le facteur précédent, très satisfaisant ($\alpha = .847$).

Tableau 43. Participations aux activités individuelles proposées par les syndicats - matrice factorielle ($\alpha = .847$, $KMO = .834$).

Items	Coefficient de saturation γ
Je m’informe sur les réseaux sociaux d’un ou plusieurs syndicats enseignants.	.859
Je consulte les sites internet d’un ou plusieurs syndicats enseignants.	.855
Je relaie les publications d’un ou plusieurs syndicats sur mes réseaux sociaux.	.777
Je lis une ou plusieurs revue(s) syndicale(s) enseignantes.	.756

Je discute avec mes collègues des syndicats enseignants et de leurs actions.	.687
--	------

La participation aux activités de négociation collective organisées en dehors du cadre syndical

Après avoir réalisé l'analyse de la consistance interne, nous n'avons pas gardé l'item « je participe aux arrêts de travail organisés au sein de mon établissement en dehors du cadre syndical ». En effet, sa suppression permettait de passer de $\alpha = 0.683$, coefficient insatisfaisant, à $\alpha = 0.729$, coefficient satisfaisant dans le domaine des sciences humaines.

L'analyse factorielle réalisée ensuite a permis de constater que le $KMO = 0.649$ était acceptable (bien que faible) et que les coefficients de saturation étaient bons $\gamma \geq 0.726$ (voir tableau suivant).

Tableau 44. Participations aux négociations collectives organisées en dehors du cadre syndical - matrice factorielle ($\alpha = .729$, $KMO = .825$).

Items	Coefficient de saturation γ
Je participe à des événements ou manifestations organisés par des organisations non-syndicales (1pact, CORME, ...), des groupes Facebook, ...	.868
Je participe aux actions de sensibilisation (distribution de tracts, ...) en lien avec l'enseignement organisées par d'autres acteurs que les syndicats.	.863
Je signe les pétitions en lien avec l'enseignement émises par des organisations non-syndicales, des groupes Facebook, ...	.726

La participation aux activités individuelles en dehors du cadre syndical

L'analyse factorielle a permis de conserver tous les items proposés pour cette variable comme l'indique le tableau 4. De plus, le coefficient alpha de Cronbach était, comme pour le facteur précédent, très satisfaisant ($\alpha = .804$).

Tableau 45. Participations aux activités individuelles en dehors du cadre syndical - matrice factorielle ($\alpha = .804$, $KMO = .830$).

Items	Coefficient de saturation γ
Je consulte les sites internet consacrés aux réformes éducatives (ministère de l'enseignement, ASBL, articles scientifiques, ...).	.841
Je m'informe des réformes éducatives sur les réseaux sociaux.	.786

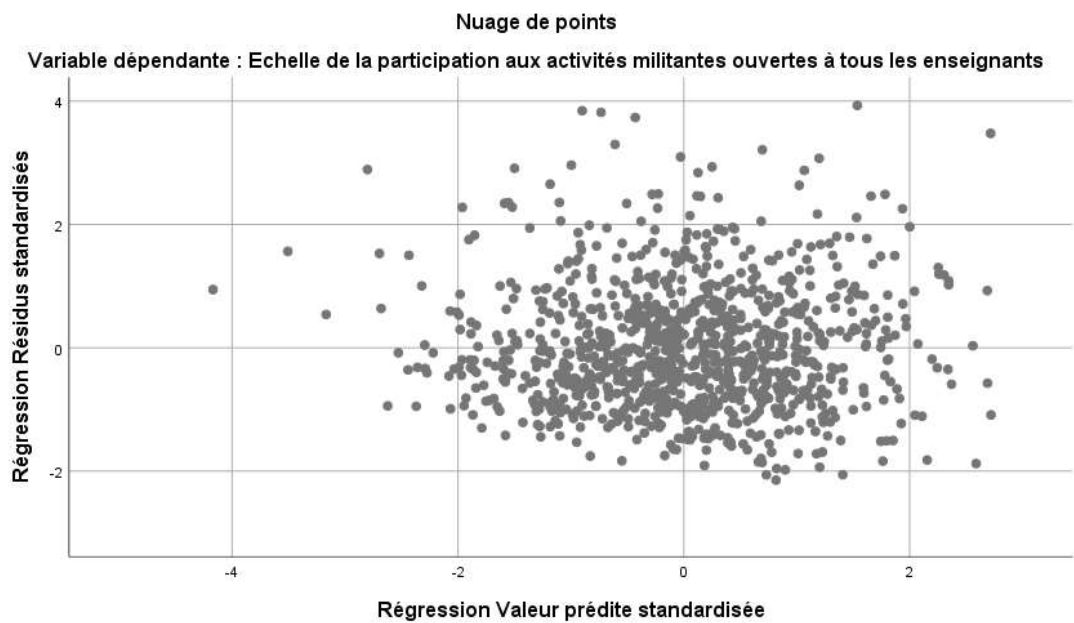
Je relaie les publications en lien avec les réformes éducatives rédigées par d'autres acteurs que les syndicats.	.730
Je discute avec mes collègues des réformes éducatives.	.728
Je lis les revues enseignantes (magazine « PROF », ...).	.662

Annexe 5 : hypothèses sous-jacentes

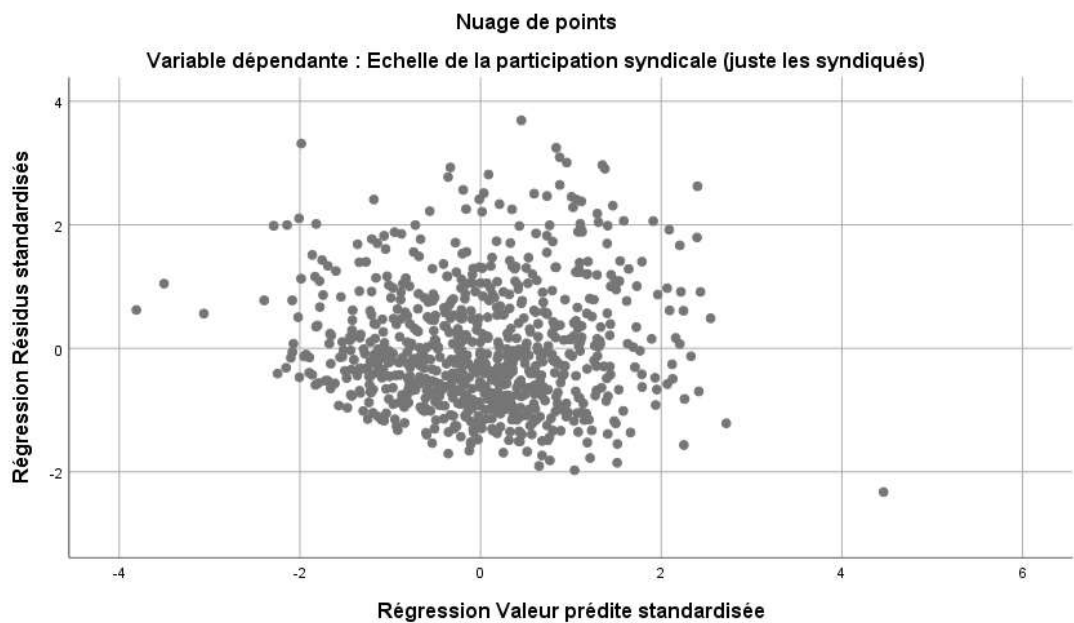
Pour les analyses inférentielles, l'indépendance des erreurs était respectée et les indices de Sk et K étaient bien compris entre -2 et +2.

De plus, nous constatons que l'homoscédasticité était ok pour les deux régressions.

Homoscédasticité HYPO 1



Homoscédasticité HYPO 2



Annexe 6 : t-test

Sortie SPSS – t-test réalisés entre le groupe de syndiqués et les non syndiqués pour les VI du modèle de l'hypothèse de recherche 3.

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Echelle de la satisfaction générale du métier	Hypothèse de variances égales	,005	,941	2,260	1019	,024	,16693	,07385	,02202	,31184
	Hypothèse de variances inégales			2,264	380,604	,024	,16693	,07373	,02196	,31190
Echelle de la perception des relations avec les élèves	Hypothèse de variances égales	2,455	,117	-,002	1019	,998	-,00014	,06236	-,12251	,12223
	Hypothèse de variances inégales			-,002	400,594	,998	-,00014	,06025	-,11858	,11830
Echelle de la perception des effets des réformes de la profession enseignante	Hypothèse de variances égales	3,544	,060	1,455	1019	,146	,05424	,03728	-,01891	,12740
	Hypothèse de variances inégales			1,540	415,576	,124	,05424	,03523	-,01500	,12349
Echelle de la perception des effets des réformes générales de l'enseignement	Hypothèse de variances égales	3,777	,052	,911	1019	,362	,03561	,03907	-,04106	,11229
	Hypothèse de variances inégales			,967	416,997	,334	,03561	,03685	-,03681	,10804
Echelle de la perception de l'augmentation des rôles périphériques au métier d'enseignant	Hypothèse de variances égales	7,126	,008	-1,045	1019	,296	-,07103	,06795	-,20438	,06232
	Hypothèse de variances inégales			-1,123	426,708	,262	-,07103	,06324	-,19533	,05327
Echelle de la perception des conditions de travail et d'emploi	Hypothèse de variances égales	,550	,459	2,802	1019	,005	,18481	,06596	,05537	,31425
	Hypothèse de variances inégales			2,869	393,729	,004	,18481	,06442	,05815	,31146
Echelle de la perception affective vis-à-vis des syndicats	Hypothèse de variances égales	,042	,838	,560	1019	,576	,03357	,05999	-,08414	,15129
	Hypothèse de variances inégales			,561	380,676	,575	,03357	,05989	-,08418	,15132
Echelle de la perception utilitaire des syndicats	Hypothèse de variances égales	,755	,385	-5,570	1019	,000	-,41035	,07367	-,55490	-,26579
	Hypothèse de variances inégales			-5,871	412,737	,000	-,41035	,06989	-,54774	-,27296
Echelle de la norme sociale du travail	Hypothèse de variances égales	2,894	,089	-1,441	1019	,150	-,08562	,05941	-,20221	,03096
	Hypothèse de variances inégales			-1,390	360,551	,165	-,08562	,06160	-,20676	,03551
Echelle de la participation aux activités militantes ouvertes à tous les enseignants	Hypothèse de variances égales	18,843	,000	-7,666	1019	,000	-,45385	,05920	-,57002	-,33768
	Hypothèse de variances inégales			-8,829	486,808	,000	-,45385	,05140	-,55485	-,35285

Annexe 7 : analyses factorielles et consistance interne (syndiqués)

- la satisfaction générale ($\alpha = .844$, $KMO = .828$, $\gamma \geq .763$)
- les relations avec les élèves ($\alpha = .844$, $KMO = .813$, $\gamma \geq .686$)
- la perception des effets positifs des réformes de la profession enseignante ($\alpha = .866$, $KMO = .869$, $\gamma \geq .730$)
- la perception des effets positifs des réformes générales de l'enseignement ($\alpha = .903$, $KMO = .872$, $\gamma \geq .760$)
- l'augmentation des rôles périphériques ($\alpha = .791$, $KMO = .762$, $\gamma \geq .686$)
- les conditions de travail ($\alpha = .788$, $KMO = .795$, $\gamma \geq .459$)
- la norme sociale au travail ($\alpha = .754$, $KMO = .752$, $\gamma \geq .635$)
- la perception affective des syndicats enseignants ($\alpha = .761$, $KMO = .712$, $\gamma \geq .499$)
- la perception utilitaire des syndicats enseignants ($\alpha = .906$, $KMO = .919$, $\gamma \geq .757$)

Attardons-nous maintenant sur la participation aux activités syndicales, la variable dépendante du modèle, et plus particulièrement sur chacune des 4 échelles qui la composent. Du côté de la participation aux activités de négociations collectives syndicales et aux activités individuelles, rien ne change par rapport à ce que nous avons présenté précédemment.

- la participation aux activités de négociations collectives syndicales ($\alpha = .867$, $KMO = .809$, $\gamma \geq .717$)
- la participation aux activités individuelles proposées par les syndicats ($\alpha = .842$; $KMO = .830$, $\gamma \geq .704$)

Vérifions maintenant la participation aux réunions syndicales régulières et l'utilisation des services syndicaux, échelles qui n'avaient pas été utilisées précédemment.

- la participation aux réunions syndicales régulières ($\alpha = .796$, $KMO = .686$, $\gamma \geq .802$)

Les analyses nous indiquent que tous les items mesurent le facteur envisagé. Ainsi, comme l'indique le tableau suivant, les indices et coefficients sont bons. Tous les items ont donc été conservé.

Tableau 46. Participation aux réunions syndicales régulières - matrice factorielle ($\alpha = .796$, $KMO = .686$)

Items	Coefficient de saturation γ
Je participe aux assemblées générales de ma section locale syndicale.	.877
Je participe aux élections syndicales.	.802
Je participe aux colloques organisés par mon syndicat enseignant.	.901

L'utilisation des services syndicaux ($\alpha = .801$, $KMO = .722$, $\gamma \geq .656$)

Les analyses nous indiquent qu'il est intéressant d'enlever l'item « j'ai déjà bénéficié du paiement des allocations de chômage ». En effet, son coefficient de saturation est $\gamma = .251$, il est donc à éliminer selon nos critères. Tous les autres items ont été conservé comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 47. Utilisation des services - matrice factorielle ($\alpha = .801$, $KMO = .722$)

Items	Coefficient de saturation γ
J'ai déjà demandé de l'aide à ma régionale syndicale concernant ma carrière (désignations, nominations, pensions, ...).	.748
J'ai déjà demandé son avis à ma.mon délégué.e syndical.e sur des questions en rapport avec l'enseignement.	.868
J'ai déjà demandé de l'aide à ma.mon délégué.e syndical.e au sujet de ma carrière (désignations, nominations, pensions, ...).	.877
J'ai déjà interpellé mon syndicat pour m'exprimer sur des problématiques du monde enseignant.	.656

Annexe 8 : cross-tabs - représentativité de l'échantillon

Règle de décision

H_0 = l'échantillon est représentatif de la population en ce qui a trait à ...

H_1 = l'échantillon n'est pas représentation de la population en ce qui a trait à ...

Rejeter H_0 si $\chi^2_{calculé} > \chi^2_{critique}$

$\chi^2_{critique}$ dépend du seuil de signification (0,05) et du nombre de degré de libertés (dl).

(utilisation de la table du Khi-Deux)

Les données utilisées pour calculer les effectifs théoriques sont celles de statistiques.cfwb.be et celles des indicateurs de l'enseignement 2021 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021a et Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021b).

Sexe

Sexe	Femmes	Homme	Total
Effectifs observés	807	134	1021
Effectifs théoriques	760.54	260.46	1021

$$dl = 2 - 1 = 1$$

$$\chi^2_{critique} = 3,84$$

$$\chi^2 = 64,24$$

On rejette H_0 et on accepte H_1 . Avec un risque d'erreur de 5%, l'échantillon n'est pas représentatif de la population à l'étude en ce qui concerne le sexe.

Type d'enseignement

Type	Ordinaire	Spécialisé	Total
Effectifs observés	924	97	1021
Effectifs théoriques	906.55	114.45	1021

$$dl = 2 - 1 = 1$$

Rejeter H_0 si $\chi^2_{calculé} > 3,84$

$$\chi^2_{critique} = 3,84$$

$$\chi^2 = 2,99$$

On ne peut pas rejeter H_0 . Avec un seuil de signification de 5%, il n'y a pas de raison de croire que l'échantillon n'est pas représentatif de la population d'étude en ce qui concerne le type d'enseignement.

Pyramide des âges

Age	20-29	30-39	40-49	50-59	+60	Total
Effectifs observés	134	342	291	205	49	1021
Effectifs théoriques	132.53	291.90	280.06	248.31	68.20	1021

$$dl = 5 - 1 = 4$$

Rejeter H_0 si $\chi^2_{calculé} > 9,84$

$$\chi^2_{critique} = 9,94$$

$$\chi^2 = 22,01$$

On doit rejeter H_0 . Avec un seuil de signification de 5%, l'échantillon n'est pas représentatif de la population à l'étude pour les tranches d'âge.

Répartition par réseau

Notons que sur l'échantillon complet ($N = 1021$), 22 répondants ne savaient pas dans quel réseau ils enseignent et 14 travaillaient ailleurs.

Réseau	Officiel	Officiel subventionné	Libre subventionné	Total
Effectifs observés	390	198	397	985
Effectifs théoriques	155.09	338.19	491.72	985

$$dl = 3 - 1 = 2$$

Rejeter H_0 si $\chi^2_{calculé} > 5,99$

$$\chi^2_{critique} = 5,99$$

$$\chi^2 = 432,17$$

On doit rejeter H_0 . Avec un seuil de signification de 5%, l'échantillon n'est pas représentatif de la population à l'étude pour la répartition au sein des réseaux d'enseignement.

Dans des visées descriptive et explicative, cette étude quantitative réalisée dans un cadre exploratoire a pour ambition de dresser un état des lieux de l'engagement militant des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'aube de nouveaux mouvements de grève dans le secteur. Depuis 1996, en effet, le monde de l'enseignement n'avait plus exprimé de façon aussi manifeste son désaccord par rapport aux décisions prises par le Pouvoir Régulateur. Si, à l'époque, il s'agissait de sauver l'emploi, l'insatisfaction actuelle touche essentiellement aux réformes instaurées depuis quelques années dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. L'annonce de leur teneur, avec la publication de l'Avis numéro 3 du Groupe central, en 2017, avait déjà soulevé des protestations parmi les enseignants, mais celles-ci n'avaient pas, alors, emprunté la voie syndicale. Nous nous sommes dès lors penchées sur ce concept de satisfaction professionnelle enseignante et avons dressé un état des lieux de l'engagement militant des professionnels, tant syndical qu'hors-syndicats, à travers l'administration d'un questionnaire. Les analyses, descriptives et inférentielles, réalisées mettent en avant, de façon assez paradoxale, tant une insatisfaction relative des enseignants qu'une quasi-absence de participation aux activités militantes. Elles mettent également en exergue une fracture entre des syndicats reconnus comme co-constructeurs des réformes et des enseignants qui se syndicalisent massivement sans pour autant s'engager.