

Faculté des sciences de l'éducation

Comment les directions d'école adaptent-elles leur leadership face à l'absentéisme des enseignants et quelles stratégies mettent-elles en place pour en limiter les effets dans un contexte de pénurie ?

Auteur(s)/Auteure(s) : Colon Laetitia et Umuhoza Pamella
Promoteur(s)/Promotrice(s) : Lecat Antoine
Lecteur(s)/Lectrice(s) : Mahiat François
Année académique 2025-2026

Remerciements

L'achèvement de ce mémoire marque la fin de trois années à la fois exigeantes et tellement formatrices, durant lesquelles nous avons pu développer notre esprit réflexif ainsi que des apprentissages riches qui nous aideront dans la suite de notre parcours professionnel.

Nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements à notre promoteur Monsieur Antoine Lecat pour la qualité de son accompagnement, pour sa disponibilité, pour ses nombreux conseils judicieux et surtout pour la confiance qu'il nous a accordée.

Nous adressons également nos remerciements à Madame Alice Collignon pour son écoute, la pertinence de ses questions et de nous avoir permis d'approfondir et de nuancer notre réflexion sur le sujet de notre mémoire.

Nous souhaitons remercier l'ensemble du corps professoral pour sa contribution à notre formation et pour l'accompagnement dont nous avons bénéficié tout au long de ces trois années.

Nous exprimons notre gratitude envers nos proches et nos amis pour leur soutien constant, leur patience et leurs encouragements. Nous remercions particulièrement Arnaud pour son aide précieuse et son expertise dans les tableaux Excel ainsi que Yannick pour sa patience et ses conseils avisés en rédaction. Merci également aux diverses personnes qui ont consacré du temps à lire notre mémoire pour nous suggérer de précieuses modifications.

Enfin, nous sommes reconnaissantes vis-à-vis des directeurs et directrices qui nous ont octroyé de leur temps si précieux et qui se sont confiés à nous durant les entretiens, sans qui cette recherche n'aurait pu voir le jour.

Table des matières

Introduction.....	1
Partie 1 : Contextualisation.....	3
Chapitre I Le cadre contextuel.....	3
1.1. La pénurie en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	3
1.2. Réseaux scolaires.....	4
1.3. Mesures institutionnelles pour faire face aux manques d'enseignants	6
1.4. Rôle des directions d'établissement scolaire.....	7
Partie 2 : Cadre théorique	9
Chapitre II L'absentéisme professionnel.....	9
2.1. Les absences et l'absentéisme	9
2.2. Le turnover dans les équipes éducatives	12
Chapitre III Les théories du leadership	17
Partie 3 : Recherche empirique.....	26
Chapitre IV Méthodologie.....	26
4.1. La question de recherche.....	26
4.2. L'approche méthodologique.....	27
4.3. La récolte des données	28
A. L'échantillon.....	28
B. L'outil de collecte des données.....	30
4.4. L'analyse des données.....	32
A. La retranscription	32
B. Le codage.....	32
C. L'écriture des résultats.....	32
Chapitre V Présentation des résultats.....	33
5.1. Le contexte socio-politique	33
5.2. L'absentéisme des enseignants.....	34
5.3. Le turnover des enseignants	37
5.4. Le leadership de la direction	39
5.5. Les attentes des directions à l'égard des pouvoirs publics.....	41
Chapitre VI Discussion	43
6.1. Le contexte.....	43
6.2. L'absentéisme des enseignants.....	44
6.3. Le turnover des enseignants	46
6.4. Le leadership de la direction	52

6.5. Les attentes des directions à l'égard des pouvoirs publics	54
Les limites et les perspectives	56
Conclusion	58
Références	61
Annexes	70

Introduction

La Fédération Wallonie-Bruxelles fait face, depuis plusieurs années, à une crise continue de pénurie d'enseignants qui touche l'ensemble du fonctionnement des écoles fondamentales et secondaires ordinaires. Au niveau des écoles, cette pénurie est ressentie particulièrement lorsque les directions peinent à trouver des remplaçants qualifiés pour pallier l'absentéisme des enseignants. Ce phénomène est accentué par un roulement professionnel, aussi appelé un turnover, élevé chez les jeunes enseignants puisque près d'un tiers des enseignants quittent la profession dans les cinq premières années.

Cette réalité place les directions d'école au cœur de tensions organisationnelles conséquentes. Elles doivent en effet garantir la continuité pédagogique des apprentissages, préserver la stabilité et la cohésion de leur équipe éducative, maintenir un climat de travail satisfaisant et poursuivre les tâches quotidiennes pour assurer une gestion efficace de l'établissement scolaire. Dans ce contexte, les directions ne cherchent pas uniquement à pallier les absences, mais également à limiter le turnover interne et à fidéliser les membres de leur équipe afin de s'assurer une stabilité à long terme.

Les directions, particulièrement celles du réseau libre confessionnel qui disposent d'une plus grande autonomie décisionnelle, semblent davantage exposées à cette réalité que celles du réseau communal, ce dernier tendant à offrir une plus grande stabilité au niveau de son équipe enseignante. Elles n'ont pas la possibilité d'influencer les déterminants macrostructurels de la pénurie telles que les réformes politiques, mais tentent d'agir localement au sein de leurs établissements grâce à leur leadership. Celui-ci apparaît comme un levier potentiel susceptible de contribuer à la fidélisation de leur équipe en limitant le turnover interne et ainsi assurer une continuité pédagogique face à l'absentéisme.

Les transformations récentes du pilotage scolaire par le Décret du 14 mars 2019, qui redéfinit le statut des directions, ont renforcé l'importance de leur rôle. Les chefs d'établissements semblent dès lors occuper une position stratégique. Puisqu'elles assurent la coordination du personnel, l'organisation des remplacements, voire l'élaboration de stratégies afin de maintenir la continuité pédagogique ; tout en

soutenant leur équipe pédagogique et en préservant un climat scolaire positif et une certaine cohésion.

C'est dans ce contexte que notre recherche explore et met en lumière les manières dont les directions font face à cette réalité. Ainsi, nous avons formulé la question de recherche suivante :

« Comment les directions d'école adaptent-elles leur leadership face à l'absentéisme des enseignants et quelles stratégies mettent-elles en place pour en limiter les effets dans un contexte de pénurie ? »

Pour y répondre, nous avons opté pour une approche qualitative phénoménologique interactive en menant des entretiens semi-directifs auprès de seize directions dont neuf sont issues de l'enseignement fondamental ordinaire et sept de l'enseignement secondaire général, situées à Bruxelles et dans le Brabant wallon.

Dans un premier temps, nous tenterons de décrire le point de vue des directions sur le contexte socio-politique actuel, leurs perceptions de l'absentéisme des enseignants ainsi que de ses diverses formes, le turnover au sein de leur équipe pédagogique et les causes possibles qu'elles lui attribuent, les stratégies de management qu'elles mettent en place, notamment leur manière de communiquer lors d'absentéisme d'enseignants.

Dans un second temps, nous avons cherché à connaître les attentes des directions vis-à-vis des pouvoirs publics concernant l'absentéisme des enseignants et les stratégies qui pourraient être valorisées, revues, voire instituées dans les écoles fondamentales et secondaires.

Les premiers résultats montrent que les directions interrogées ont une vision multifactorielle de l'absentéisme. Les entretiens révèlent aussi des difficultés structurelles de recrutement pour les directions. Celles-ci mettent en place des stratégies internes et externes pour assurer la continuité pédagogique auprès des élèves, ainsi que pour assurer une stabilité de leur équipe éducative. Pour ce faire, elles doivent adopter un leadership personnel mais qui est suggéré par des mesures institutionnelles. De plus, elles expriment de fortes attentes concrètes envers les pouvoirs publics en réclamant des mesures structurelles plus ambitieuses afin de contrer les limites des dispositifs actuels mis en place par le Gouvernement.

Partie 1 : Contextualisation

Dans cette première partie, nous posons le cadre contextuel de la recherche en expliquant la pénurie enseignante en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous parlons aussi des mesures institutionnelles mises en place pour y répondre et du rôle central des directions d'établissement.

Chapitre I Le cadre contextuel

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord un état des lieux de la pénurie en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous examinerons ensuite l'organisation des différents réseaux scolaires en Belgique, avant d'analyser les mesures institutionnelles mises en place pour faire face aux manques d'enseignants. Enfin, nous aborderons le rôle des directions d'établissement scolaire dans ce contexte.

1.1. La pénurie en Fédération Wallonie-Bruxelles

Depuis plusieurs années, la pénurie d'enseignants s'est imposée comme une crise majeure dans le système éducatif belge, en particulier en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Chaque année, à l'approche de la rentrée scolaire, les journaux médiatisés s'affolent et reviennent avec ce sujet touchant à la fois l'enseignement fondamental et secondaire.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la gravité de la situation est confirmée par les enquêtes internationales. Celles-ci, telles que PISA 2022, mettent en avant que 86 % des directions d'école estiment que le manque d'enseignants freine leur capacité à offrir un enseignement de qualité, un chiffre en forte hausse par rapport à 2015 (56 %). Ceci illustre bien l'aggravation rapide et structurelle de la situation (OCDE, 2024). Dans les écoles défavorisées et celles dans des zones géographiques moins attractives, le taux atteint jusqu'à 93 % (Lafontaine et al., 2024 ; Maroy, 2008). Le taux d'absentéisme des enseignants pour des raisons de santé est révélateur d'autant plus qu'il dépasse parfois ceux observés lors de la crise sanitaire du COVID. L'enquête TALIS de l'OCDE confirme également que la FW-B présente le pourcentage le plus élevé de chefs d'établissement déclarant un manque d'enseignants qualifiés. La pénurie structurelle est d'autant plus soulignée par la publication annuelle de la liste officielle des fonctions en pénurie établie légalement dans l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 2 octobre 2024. Cet Arrêté spécifie les fonctions en

pénurie et en pénurie sévère, pour lesquelles le recrutement et le remplacement nécessitent des mesures administratives uniques comme par exemple l'élargissement des critères d'admission ou encore le recours à des suppléants issus de fonctions équivalentes. Ces mesures sont davantage détaillées dans le Décret du 16 mai 2024 portant diverses mesures relatives à l'enseignement et à la lutte contre la pénurie d'enseignants, qui institue par exemple la prolongation de deux à quatre ans les missions prioritaires et allège les démarches de remplacement en cas de pénurie de candidats tout en suivant une procédure contrôlée et validée par les instances de gestion de l'emploi.

La théorie du turnover pédagogique énonce que l'insatisfaction liée à sa profession, et dont les conditions sont jugées comme étant difficiles, entraîne un nombre important d'enseignants expérimentés, ou non, à quitter prématurément leur emploi (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Gerard, 2025 ; Lothaire et al., 2012). En effet, près d'un tiers des enseignants abandonnent la profession dans les cinq premières années, ce qui accentue l'insuffisance de main-d'œuvre qualifiée dont les directions font mention lors de l'enquête PISA 2022.

1.2. Réseaux scolaires

Les réseaux d'enseignement, comme le mentionne Dumay (2014), vont impacter le turnover des enseignants en FW-B. Il précise que, dans l'enseignement fondamental communal et organisé par la FW-B, les niveaux de turnover sont supérieurs à ceux constatés dans l'enseignement libre, confessionnel et non-confessionnel et que dans l'enseignement libre confessionnel.

Ainsi, l'organisation institutionnelle des réseaux scolaires en Belgique francophone se base sur la Loi du 29 mai 1959 appelée Pacte scolaire, et distingue deux réseaux éducatifs : l'enseignement officiel et l'enseignement libre. L'enseignement officiel englobe les écoles qui sont sous l'autorité d'un pouvoir organisateur (PO) public comme la WBE (Wallonie Bruxelles Enseignement), les communes, les provinces... Alors que l'enseignement libre regroupe les écoles dont les PO sont des ASBL ce qui signifie qu'ils ne sont pas sous une autorité publique (Ligue de l'Enseignement, s.d.). Il faut spécifier également que, selon le caractère et la philosophie adoptés par le PO, une distinction est faite entre le réseau officiel subventionné, le réseau officiel organisé, le réseau libre confessionnel et le réseau libre

non-confessionnel. De ce fait, le réseau officiel subventionné reprend les écoles dont les PO sont des communes, des provinces, des CPAS ou la CoCoF alors que le réseau officiel organisé est sous la supervision de la WBE, représentant le Parlement de la Communauté française, pour éviter que celle-ci n'occupe une position de juge et partie en tant que pouvoir régulateur et PO. Enfin, l'enseignement libre confessionnel se base sur un projet pédagogique lié à une religion tandis que l'enseignement libre non-confessionnel repose sur un projet pédagogique pluraliste et sans attache religieuse (Wallonie Bruxelles Enseignement, s. d.).

Il convient également de souligner une distinction supplémentaire, à savoir celle qui s'opère entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. L'enseignement fondamental reprend deux niveaux : maternel et primaire. L'enseignement maternel s'étend sur trois années où les enfants sont accueillis à partir de leur 2 ans et 6 mois jusqu'à leur 6 ans. Ensuite vient l'enseignement primaire, qui compte six années d'études consécutives pour les enfants à partir de 6 ans (Communauté française, s.d.). Depuis la rentrée 2025-2026, de la première maternelle jusqu'à la sixième primaire, il y a un tronc commun généralisé qui provient du Pacte pour un Enseignement d'excellence et qui consiste à l'exploration et au développement de sept domaines d'apprentissage (FW-B, 2017). Après l'enseignement maternel et primaire vient l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice comprenant six années d'étude consécutives. Il vise les enfants âgés de 12 à 18 ans, tout en incluant, des élèves plus âgés en raison d'éventuel redoublement, bien que l'obligation scolaire soit fixée à 18 ans. Il se divise en trois degrés :

- Le 1^{er} degré se clôturant par la passation du CE1D ;
- Le 2^e degré visant l'orientation des élèves, est organisé en transition (général, technique ou artistique) ou en qualification (technique ou professionnel) ;
- Le 3^e degré, déterminant puisque l'élève se stabilise dans une option pour obtenir le Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS).

A partir de la rentrée académique 2026-2027, le Tronc commun, précédemment expliqué, se poursuivra en 1^{ère} secondaire.

Comme pour le fondamental, l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice s'inscrit dans les différents réseaux existants en FW-B. Ainsi, c'est cette dernière qui fixe les normes, les programmes et distribue les subventions.

1.3. Mesures institutionnelles pour faire face aux manques d'enseignants

Au vu des conséquences institutionnelles que la pénurie engendre, certaines mesures ont été proposées pour tenter de limiter ces conséquences.

Des mesures ont été présentées dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017) : une revalorisation salariale, une amélioration des conditions de travail, des renforcements des formations initiale et continue, la création d'une carrière en trois étapes : débutant, confirmé et expérimenté... Ces enseignants expérimentés pourront renforcer les soutiens et l'accompagnement des enseignants débutants. De plus, ils pourront soutenir la direction vu la mise en place de mécanisme de « leadership distribué » qui accentue davantage la collaboration au sein de l'équipe pédagogique des écoles.

Ces mesures ne sont pas uniquement pour la FW-B puisque l'OCDE, dans leur rapport de 2019 suite à l'enquête TALIS de 2018, appuie celles-ci à l'aide de quatre propositions. La première consiste à constituer un corps enseignant motivé grâce à une amélioration des conditions de travail en revalorisant la rémunération, tout comme stipulé dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence, ou encore en tentant d'augmenter la reconnaissance sociale vis-à-vis des enseignants. Ainsi, le métier sera plus attractif et plus de personnes voudront devenir enseignants. La deuxième vise la formation initiale qui doit être de haute qualité et un soutien, avec l'aide de programmes d'initiation ou de tutorat voire d'une réduction de charge de travail, aux enseignants novices. La troisième proposition pousse les enseignants à se former de manière continue, en éliminant les obstacles tels des conflits d'horaire ou encore, en proposant que le temps de formation soit rémunéré. Le développement professionnel continu doit être aligné aux apprentissages de la formation initiale. Et enfin, des mesures permettant de renforcer la formation en leadership des chefs d'établissement scolaire, ce qui appuie la volonté de faire apparaître un « leadership distribué » au sein des équipes pédagogiques comme mentionné dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence, ainsi que la libération du temps administratif.

Malheureusement, la mise en place de ces mesures n'a pas suffi à arrêter la crise de pénurie dans l'enseignement puisqu'au 1er décembre 2022, le *Décret instituant un dispositif expérimental créant un pool local de remplacement pour*

l'année scolaire 2024-2025 et contenant des mesures diverses en vue de lutter contre la pénurie est publié et mis à jour le 16 mai 2024 pour prolonger les moyens supplémentaires octroyés à l'année scolaire 2025-2026 également. Ce décret spécifie les modalités de la mise en place d'un pool local de remplacement, c'est-à-dire qu'au sein de chaque pouvoir organisateur, ou au sein d'un partenariat entre plusieurs pouvoirs organisateurs des écoles de l'enseignement primaire situées dans des zones géographiques jugées prioritaires telles que Bruxelles ou le Hainaut-Sud, des périodes supplémentaires sont octroyées pour la création d'un ou plusieurs emplois dans une fonction d'instituteur primaire.

Meirieu (2023) appuie les mesures énoncées par l'OCDE (2019) et insiste sur l'importance de mettre la dimension humaine au cœur du métier en limitant le nombre de classes par école ; il suggère quatre à six classes par unité pédagogique pour avoir des micro-collèges. De plus, il souhaite que dans le primaire, il y ait la présence d'accompagnants formés correctement pour l'inclusion par exemple et dans le secondaire, il propose que les professeurs d'école forment des équipes soudées qui connaissent bien leurs élèves. Il précise que, systématiquement, la fonction du professeur est développée tout en effaçant sa personne, son propre comportement. Il mentionne, tout comme le Pacte d'excellence (FW-B, 2017) et l'OCDE (2019), qu'un réaménagement des conditions de travail est nécessaire en revoyant le système de recrutement et de mutation, en questionnant la fonction des circulaires ministérielles, en s'attaquant à la mixité sociale dans les établissements, en travaillant sur le rôle des chefs d'établissement tout comme sur celui des inspecteurs pédagogiques.

1.4. Rôle des directions d'établissement scolaire

Les directions d'établissement scolaire ont vu leur rôle évoluer au cours de ces dernières années. En effet, le plan de pilotage, ou le contrat d'objectifs que doit développer toute école, depuis le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017), accorde une plus grande autonomie dans la gestion de celle-ci. Ceci suscite une nouvelle forme de leadership auprès des directions d'école et ouvre vers des missions d'accompagnement, de renforcement du sentiment d'appartenance et de délégation de certaines tâches à des enseignants dits expérimentés. Le Décret du 14 mars 2019, qui redéfinit le statut des directions, vise trois missions générales pour les directions : coordonner l'équipe pédagogique en veillant à la qualité des enseignements ; gérer tout ce qui touche aux ressources humaines, aux budgets et aux infrastructures de

l'établissement et favoriser le climat scolaire en insufflant un projet pédagogique porteur ainsi qu'en veillant au bien-être collectif (FW-B, 2019).

Renard et Lothaire (2022) reprennent les rôles précisés dans le Décret du 14 mars 2019 comme le fait que les directions d'école doivent être un pilote sur le plan pédagogique puisqu'elles développent et mettent en place le plan de pilotage. Les directions vont augmenter leur leadership pédagogique vu qu'elles stimulent la réflexivité collective et sont des impulseurs de changements. De plus, elles doivent soutenir la collaboration entre les enseignants et pousser l'équipe pédagogique à réfléchir et à prendre des décisions collectives. Elles ont également une responsabilité quant à la supervision de l'action pédagogique en se rendant dans les classes. Tout en rendant des comptes concernant les résultats obtenus par l'école à propos des différentes directives de suivi ou d'évaluations liées au plan de pilotage. En bref, les directions d'école n'ont pas uniquement une fonction administrative et de contrôle mais doivent mener un leadership pédagogique pour mener à bien leurs fonctions de pilotes, d'animateurs de l'équipe pédagogique, de coordinateurs de la collectivité et de responsables des résultats de l'établissement scolaire (Renard & Lothaire, 2022).

Partie 2 : Cadre théorique

Cette deuxième partie pose le cadre théorique de la recherche en définissant les concepts centraux d'absentéisme et du turnover enseignant, avant d'explorer les différentes formes de leadership susceptibles d'influencer ces phénomènes au sein des établissements scolaires.

Chapitre II L'absentéisme professionnel

Ce chapitre distingue d'abord les notions d'absence et d'absentéisme, puis analyse le turnover enseignants à travers ses causes (individuelles, organisationnelles et systémiques), avant de présenter les mesures mises en place en FW-B pour y répondre, notamment avec les pools locaux de remplacement.

2.1. Les absences et l'absentéisme

L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est réglementé par de nombreux textes légaux, décrets, circulaires... Plusieurs d'entre eux encadrent les dispositifs liés aux absences pour maladie. Ci-après seront présentés les points considérés comme étant les plus significatifs.

Dans la circulaire 8667 du 7 juillet 2022, *Vade-mecum : Congés, disponibilités et absences réglementaires autorisées dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles*, aucune définition précise d'« absence pour maladie » n'est proposée, toutefois, un cadre réglementaire est formulé : il est question de l'incapacité d'un membre du personnel à exercer ses fonctions pour des raisons de santé, confirmée par un certificat médical. La circulaire rappelle également l'obligation d'informer son établissement dès le premier jour d'absence tout en fournissant, dans les délais prescrits, un certificat médical. A l'instar du décret du 5 juillet 2000 *fixant le régime des congés et de disponibilité pour maladie ou infirmité de certains membres du personnel de l'enseignement*, les diverses modalités relatives à l'imputation des jours d'absences du quota annuel, qui est de quinze jours ouvrables par année scolaire, dont dispose tout membre du personnel enseignant qui est en fonction, et selon les conditions de report ou d'épuisement du quota. En bref, il est repris les conséquences

sur la rémunération et sur le statut administratif de l'enseignant lorsque celui-ci est en absence pour maladie ou infirmité.

Précisons toutefois que l'absentéisme au travail n'a pas la même définition que les absences explicitées précédemment. En effet, selon l'Agence nationale française pour l'amélioration des conditions de travail (Anact), l'absentéisme se définit comme un ensemble d'absences pouvant être évitées aux moyens de prévention suffisamment précoce de dégradation des conditions de travail. L'appréhension de manière globale de cette dégradation des conditions professionnelles inclut tant les aspects physiques liés à l'environnement de travail, que l'organisation du travail, que la qualité perçue de la relation contractuelle, que l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle. Dès lors, les arrêts pour maladies ordinaires, les accidents de travail, les maladies professionnelles, les accidents de trajet domicile-lieu de travail et inversement et enfin les absences injustifiées rentrent en compte (Rousseau et al, 2009).

Cependant, Dassa (1992) insiste sur le fait que les sociologues et les épidémiologistes ont des approches différentes concernant l'absentéisme professionnel. En effet, les sociologues s'intéressent davantage aux relations et aux climats sociaux au travail, alors que les épidémiologistes vont se fixer sur la santé des travailleurs. Les sociologues, selon Dassa (1992), ont plus de facilités à comprendre pourquoi les travailleurs sont absents du travail. Pour eux, l'absentéisme survient à la suite de mauvaises conditions de travail puisque l'individu doit effectuer des tâches imposées qui vont profiter à autrui avec un climat de dépendance. Ainsi, s'absenter est le moyen de se libérer de toutes ces contraintes et de retrouver une certaine forme de santé que le travail aurait altéré. Les épidémiologistes quant à eux, considèrent l'absentéisme pour raisons médicales comme des faits de santé. Dès lors, ils médicalisent les comportements qui relèvent aussi de choix personnels ou stratégiques (Dassa, 1992). Utami et al. (2021) ont effectué une étude qui confirme le point de vue des sociologues selon Dassa (1992), puisqu'ils montrent que, pour les enseignants, une meilleure satisfaction au travail notamment dans un environnement de travail confortable, entourés d'attitudes positives et en s'appuyant sur une stabilité professionnelle, entraîne une diminution de l'absentéisme.

Pitts (2010) précise que l'absentéisme des enseignants peut être défini comme toute période durant laquelle un enseignant fait usage d'un congé, qu'il soit planifié

tel un congé personnel, une formation... ou non planifié tel une maladie. Ce phénomène est considéré, selon Pitts (2010), comme un enjeu majeur dans l'enseignement au regard de ses impacts négatifs sur la réussite des élèves et des coûts financiers engendrés par le remplacement des enseignants absents. Elle met en évidence que les enseignants des écoles spécialisées présentent un taux d'absentéisme plus élevé que ceux du secondaire ordinaire, que le jour et la période de l'année vont influencer l'absentéisme, et que les enseignants les plus âgés sont généralement moins absents, tandis que ceux qui ont une expérience professionnelle plus importante affichent un taux d'absentéisme plus élevé. Cette dernière constatation est appuyée par Rousseau et al. (2009), qui précisent que les jeunes travailleurs sont plus fréquemment absents lorsque leur travail est vécu comme pénible et peu reconnu socialement. Ils argumentent en soulignant que la valeur au travail a évolué et que le personnel plus expérimenté et plus âgé tend à avoir cette valeur ancrée en lui, ce qui implique une présence plus constante de leur part, en milieu professionnel. Rousseau et al. (2009) proposent de suivre le taux d'absentéisme d'année en année. Pitts (2010) suggère en outre que le niveau socio-économique des élèves peut influencer l'absentéisme des enseignants. En effet, plus le niveau socio-économique est faible, plus l'absentéisme des enseignants est élevé. Cette constatation a été confirmée plus récemment par les enquêtes PISA 2022 et TALIS 2024, qui montrent que le taux d'absentéisme est plus significatif dans les établissements scolaires où le niveau socio-économique des élèves est faible.

En bref, afin de clarifier les concepts, nous désignerons dans le cadre de cette recherche l'absence comme toute situation dans laquelle le membre du personnel se trouve dans l'incapacité d'être présent sur son lieu de travail à un moment donné, indépendamment de la raison invoquée donc qu'il s'agisse d'une maladie, d'une obligation personnelle, d'événements familiaux exceptionnels... En revanche, l'absentéisme des enseignants est défini dans le cadre de cette recherche comme un comportement caractérisé par une répétition d'absences perçues, selon l'appréciation de l'institution, comme fréquentes et difficilement anticipables.

2.2. Le turnover dans les équipes éducatives

Le *turnover*, ou roulement professionnel, est un phénomène largement étudié dans la littérature des sciences de gestion et des sciences de l'éducation. Mobley (cité dans Hom & Griffeth, 1995) le définit comme «*la cessation volontaire, par un individu, de son appartenance à une organisation dans laquelle il reçoit une rémunération en contrepartie de sa participation* » (p.4). Feldman (1994) ajoute une nuance à cette définition en parlant du «*départ de tout emploi, quelle qu'en soit la durée* » (p.287), soulignant ainsi que tout départ, quelle qu'en soit la durée ou la raison, contribue au processus de turnover.

Dans la littérature, une distinction importante est faite entre le turnover volontaire ou involontaire et évitable ou inévitable. Le premier est sous le contrôle de l'employé tandis que le second incombe l'entreprise, à savoir ce qu'elle aurait pu faire pour éviter le départ (Iqbal, 2010, p.275-276). Cette distinction met en lumière la diversité des causes à l'origine de la mobilité professionnelle, notamment chez les enseignants.

		Employee's Control	
		Voluntary	Involuntary
Company's control	Avoidable	Better pay elsewhere Better working conditions elsewhere Problem with superiors Better firm to work for elsewhere	Dismissal Layoff Forced retirement
	Unavoidable	Move to another location (follow spouse) Mid-career change Stay home to care for spouse or children Pregnancy; did not return after maternity leave	Severe medical disability Death

Figure 1 Typologie des départs évitables et inévitables des employés (Hom & Griffeth, 1995)

Par ailleurs, le terme *turnover* englobe deux phénomènes distincts mais complémentaires : la migration professionnelle (ou changement d'établissement) et l'attrition professionnelle (ou départ du métier). Selon Lothaire et al. (2012), la migration professionnelle désigne le départ d'un employé vers un autre établissement

scolaire, tout en restant dans le même secteur. L'attrition, en revanche, renvoie au départ définitif du métier avant l'âge légal de la retraite.

Dalton et al. (1982) distinguent de surcroît le turnover fonctionnel du turnover dysfonctionnel. En effet, le premier est jugé bénéfique pour l'organisation lorsqu'il permet le départ d'employés peu performants ou la rétention de personnels compétents. À l'inverse, le turnover dysfonctionnel constitue une perte lorsque les employés performants quittent l'organisation ou que les moins performants y demeurent. Il convient de rappeler que le coût moyen annuel en Europe de la formation d'un enseignant s'élève en moyenne à 8 338 € selon Eurydice (2009, p.17), ce qui renforce l'importance de la rétention du personnel.

Les facteurs explicatifs du turnover

Les causes du turnover sont multiples et interdépendantes. Elles peuvent être regroupées en trois grandes catégories :

1. Les facteurs individuels et psychologiques
2. Les facteurs organisationnels et liés au contexte de travail
3. Les facteurs systémiques ou liés au marché de l'emploi

1. Les facteurs individuels

Les premières années d'enseignement représentent une période cruciale dans la construction de l'identité professionnelle. Nault (1999) évoque du « choc des réalités » c'est-à-dire, l'écart entre les attentes initiales du métier et la réalité du terrain, souvent à l'origine d'un taux élevé du turnover chez les enseignants débutants. En Fédération Wallonie-Bruxelles, environ 25.89 % des enseignants quittent la profession dans l'enseignement fondamental ordinaire et de 21.28% dans le secondaire ordinaire (Dumay, 2014). La précarité professionnelle constitue un facteur majeur : contrats temporaires, affectations multiples et instabilité statutaire exigent une adaptation constante à des environnements variés, fragilisant ainsi le sentiment d'appartenance et la motivation (Gingras & Mukamurera, 2008). S'ajoute à cela la charge émotionnelle du métier, qui requiert un engagement mental et affectif important. Deschênes (2019) évoque une dissonance émotionnelle entre les valeurs personnelles des enseignants et les exigences institutionnelles, pouvant entraîner la démotivation ou l'intention de quitter la profession.

		Turnover annuel	Turnover mois par mois	Turnover début-fin
Fédération Wallonie-Bruxelles	Tous	25.89	2.71	10.18
	Novices	56.91	7.11	23.76
Communal	Tous	22.42	3.67	12.33
	Novices	52.13	10.29	28.12
Libre confessionnel	Tous	16.99	2.77	7.91
	Novices	45.12	8.14	20.74
Libre non-confessionnel	Tous	19.14	2.12	8.34
	Novices	39.13	4.41	20.69

Figure 2 Moyennes des indicateurs de turnover dans l'enseignement fondamental ordinaire, par réseau (Dumay, 2014)

		Turnover annuel	Turnover mois par mois	Turnover début-fin
Fédération Wallonie-Bruxelles	Tous	21.28	1.96	8.60
	Novices	39.77	4.10	13.99
Provincial	Tous	18.71	2.03	10.03
	Novices	31.06	3.37	13.30
Communal	Tous	21.83	1.88	9.41
	Novices	33.86	3.48	13.76
Libre confessionnel	Tous	13.84	1.59	5.78
	Novices	29.42	3.95	11.48
Libre non-confessionnel	Tous	15.60	1.27	7.72
	Novices	27.03	2.18	12.22

Figure 3 Moyennes des indicateurs de turnover dans l'enseignement secondaire ordinaire, par réseau (Dumay, 2014)

2. Les facteurs organisationnels

Eggen (2002) souligne le manque de soutien de la part des directions et des collègues comme une cause majeure du départ des enseignants. Plusieurs études mettent en avant le rôle central du leadership scolaire : un encadrement bienveillant, participatif et à l'écoute favorise la rétention du personnel (Dumay & Galand, 2012 ; Ladd, 2011, cités dans Lothaire et al., 2012).

Le climat de travail est par ailleurs déterminant : selon Hachmon et Marulevska (2023), un environnement professionnel positif, collaboratif et sécurisant accroît la satisfaction et la stabilité. À l'inverse, les écoles accueillant un public socioéconomiquement défavorisé connaissent des taux de turnover plus élevés, en raison des conditions de travail exigeantes et du stress accru (Dumay, 2014).

3. Les facteurs systémiques

Dumay (2014) mentionne que les situations personnelles des enseignants (mobilité géographique, équilibre vie privée /vie professionnelle, recherche de stabilité) jouent en outre un rôle dans leurs choix de carrière.

Modèle théorique d'analyse du turnover

Le modèle de Mobley (1977, cité dans Hom & Griffeth, 1995) s'intéresse au processus décisionnel menant à la démission, en identifiant les étapes psychologiques qui conduisent un individu à envisager puis à concrétiser son départ. Ce modèle offre un cadre d'analyse complémentaire pour appréhender les dynamiques du turnover dans le domaine de l'enseignement.

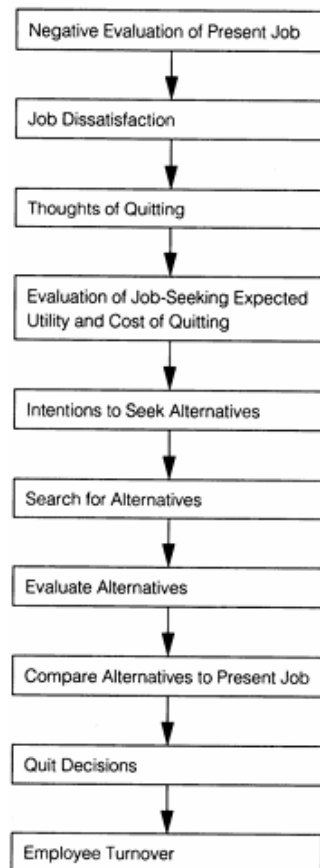


Figure 4 Le modèle des liens intermédiaires de Mobley sur le turnover (Hom & Griffeth, 1995)

Une des stratégies de réduction du turnover

À la suite de ces constats préoccupants, plusieurs auteurs ont proposé des mesures de prévention et de rétention du personnel enseignant. En effet, Ingersoll (2001) propose la mise en place de dispositifs d'induction et de mentorat afin de réduire l'attrition.

De plus, les travaux du Girsef, mais aussi les rapports européens (Eurydice, 2021) et internationaux (OCDE, 2023), tendent à montrer que la pénurie et le turnover des enseignants sont des problématiques qui sont partagées par de nombreux pays, et que l'instabilité professionnelle a un impact direct sur la réussite des élèves ainsi que sur la qualité du service public d'éducation (Eurydice, 2021 ; OCDE, 2023). Ces analyses soulignent la nécessité d'explorer des solutions susceptibles de contribuer à une meilleure continuité pédagogique et renforcer l'attractivité du métier.

Les pools locaux de remplacement

Ainsi, la mise en place des pools locaux de remplacement en FW-B depuis l'année scolaire 2022-2023 s'inscrit directement dans une continuité de mesures visant à stabiliser la profession enseignante. Déjà en 2015, la circulaire du 28 août 2015, portant sur l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire, avait instauré un dispositif d'accueil et de mentorat pour les enseignants débutants. (FW-B, 2015). Devenue obligatoire dès la rentrée scolaire 2016-2017, elle prévoit notamment la désignation d'un enseignant référent ayant au moins cinq ans d'expérience pour accompagner les enseignants débutants engagés pour plus de quinze semaines. Ce dispositif vise à faciliter l'insertion socio-professionnelle des nouveaux enseignants et à réduire le taux d'abandon précoce de la profession.

Cependant, il ne répond pas à d'autres fragilités structurelles telles que l'instabilité contractuelle, le manque de soutien aux jeunes enseignants et les inégalités d'accès à des équipes pédagogiques stables, notamment dans les zones à faible indice socioéconomique (OCDE, 2023). C'est précisément à ces problèmes que s'attaquent les pools locaux, mis en œuvre dans l'enseignement fondamental ordinaire par le décret du 1^{er} décembre 2022. Leur fonctionnement repose sur le recrutement à temps plein d'instituteurs primaires par un ou plusieurs pouvoirs organisateurs (PO) ayant

conclu une convention de partenariat. Ces enseignants constituent une réserve mobile et sont alors affectés aux établissements selon les besoins, pour pallier les absences planifiées comme les formations ou encore les congés, mais également les absences imprévues telles que les maladies, les urgences ou d'autres absences des enseignants titulaires. Lorsqu'ils ne sont pas en remplacement, ils assurent des tâches de différenciation ou de travail collaboratif au sein de leur école-siège. Les remplaçants peuvent intervenir dans plusieurs écoles d'un même réseau, à condition qu'elles soient situées à proximité les unes des autres. Ce dispositif a d'abord été déployé à Bruxelles et dans la région du Hainaut-Sud, avant d'être étendu à d'autres zones (FW-B, 2024). De plus, ce dispositif a été renouvelé pour l'année scolaire 2025-2026 au travers de la circulaire n°9373.

Chapitre III Les théories du leadership

Ce chapitre définit le leadership et ses sources de pouvoir, puis présente trois modèles : le leadership situationnel, transformationnel et partagé ou distribué dans le contexte scolaire. Il montre en quoi le leadership des directions peut constituer un levier d'action face à l'absentéisme et au turnover des enseignants.

Comme mentionné précédemment, l'absentéisme et le turnover peuvent être évités ou du moins limités grâce aux conditions et à l'environnement de travail (Dassa, 1992 ; Dumay, 2014 ; Dumay & Galand, 2012, cités dans Lothaire et al., 2012 ; Hachmon & Marulevska, 2023 ; Ladd, 2011 ; Rousseau et al, 2009 ; Utami et al., 2021). C'est pourquoi le leadership de la direction des établissements scolaires est à prendre en considération dans cette recherche. Mais avant de cibler le leadership des directions scolaires, développons le concept général de leadership ainsi que les différents types qui existent.

En se basant sur les propos de Yzerbyt et Klein (2023), le leadership est « *le processus par lequel les membres d'un groupe s'influencent et motivent les autres à atteindre les objectifs de ce groupe* » (p. 501). Cette définition n'est pas dans la même lignée que l'étymologie anglaise du terme leadership que nous pouvons scinder en « leader » issu du mot ancien « leden » signifiant mener, guider et en « ship » se traduisant par navire, bateau. Ainsi, étymologiquement, le leadership peut être exprimé

comme « celui qui guide le navire ». Il est important de se rendre compte que dans la langue française, il n'existe pas de mot équivalent à leadership (Rost, 1991). En effet, pour Yzerbyt et Klein (2023), un leader motive et guide le groupe dans ses avancées sans pour autant exercer du pouvoir sur les autres individus du groupe.

Selon French et Raven (1959), différentes sources de pouvoir sont possibles pour un leader. Ils en distinguent deux sources : le pouvoir de position et le pouvoir personnel.

- Le pouvoir de position repose sur trois sources principales qui sont : la récompense qu'un individu peut accorder à un autre individu qui n'y aurait pas accès sans le premier individu ; la légitimité due à la hiérarchie établie au sein de l'environnement de travail ; et la sanction encourue par tout individu ne respectant pas ou n'accomplissant pas de manière satisfaisante ses tâches.
- Le pouvoir personnel s'appuie également sur trois modalités qui sont : l'expertise qui induit qu'un individu possède des compétences plus élevées qu'un autre individu et que ce dernier en a besoin pour accomplir efficacement son travail ; la référence qui renvoie au fait qu'un individu inspire un autre individu, qu'il est son modèle et éveille en lui un profond respect ; et l'information qui désigne qu'un individu dispose d'informations jugées cruciales à un autre individu pour qu'il puisse effectuer les tâches qui lui sont demandées avec performance.

Tout ceci met clairement en évidence la différence conceptuelle entre le leadership et le pouvoir dont font référence Yzerbyt et Klein (2023). Le leadership est la capacité qu'un individu possède à motiver, à créer de l'engagement et ainsi à instaurer une coopération efficace entre les membres du groupe en vue de l'accomplissement des objectifs fixés. A l'inverse, le pouvoir est l'aptitude d'un individu à parvenir que d'autres individus exécutent les tâches pour aboutir au résultat demandé, sans pour autant que cet individu s'implique directement dans la participation de la mise en œuvre.

Noguera et Plane (2016) insistent sur le fait que le leadership n'est pas un statut inné mais s'acquiert par l'apprentissage et un certain développement personnel. Le leadership se caractérise par la capacité de l'individu à s'adapter à la situation afin d'assurer une organisation des plus efficaces pour aboutir aux résultats souhaités. Le

leader va inspirer grâce à sa passion, son honnêteté, sa capacité à prendre des risques et particulièrement, la confiance qu'il inspire autour de lui. Ils parlent également de l'importance que le leader soit entouré de managers leaders qui présenteront moins de leadership mais feront preuve d'une grande stabilité. Ces managers leaders s'épanouissent grâce à un rôle de dirigeant et à une autonomie. Noguera et Plane (2016) précisent également que les dimensions humaines, éthiques et stratégiques font partie intégrante du concept de leadership.

Northouse (2019) est dans la même cohérence et met en évidence que le leadership est un processus durant lequel un individu influence un ensemble d'individus pour aboutir à un objectif commun. Il s'appuie sur quatre éléments clés pour construire cette définition, qui sont que le leadership ne peut être résumé qu'à une seule caractéristique innée du leader mais bien un phénomène dynamique et avec des échanges sociaux entre le leader et les autres individus faisant partie du groupe qui le suit. De plus, le leadership fait toujours référence à un groupe d'individu dans lequel une forme d'influence a lieu puisqu'un individu seul ne peut pas s'influencer lui-même.

En bref, le leadership sera considéré, dans cette recherche, comme un processus dynamique d'influence grâce auquel un individu motive, guide et engage les membres d'un groupe à coopérer efficacement afin d'atteindre des objectifs communs, en évitant de reposer uniquement sur un pouvoir formel.

Selon Noguera et Plane (2016), les caractéristiques communes à un bon leader sont une vision claire et fédératrice permettant l'orientation et la motivation du groupe d'individus qui le suivent, une passion communicative pour ses projets professionnels qui suscite de l'inspiration chez les autres individus, une intégrité généralement liée à une honnêteté et une fiabilité qui favorisent un climat de confiance auprès des autres, une bonne connaissance de soi-même afin d'être conscient de ses forces et faiblesses et enfin une adresse à innover dans son secteur tout en prenant des risques.

Northouse (2019) souligne le fait qu'un bon leader aura une capacité intellectuelle haute avec un excellent sens de la perception de la situation, un raisonnement poussé et une communication aisée en présence d'autres individus. Il ajoute qu'un bon leader est déterminé avec une volonté assurée de satisfaire aux exigences professionnelles demandées tout en gardant sa sociabilité afin de maintenir des relations

interpersonnelles agréables avec les autres individus et permettre de maintenir une cohésion de groupe agréable.

Les différents types de leadership

Il existe une multitude de types de leadership dans la littérature. Trois ont été sélectionnés car ils semblaient plus pertinents dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous évoquerons le leadership situationnel, le leadership transformationnel et le leadership partagé encore appelé distribué. Enfin, nous évoquerons également le leadership des directions d'établissements scolaires.

Le leadership situationnel

Le leadership situationnel se base sur l'interaction qui existe entre le style du leader et les caractéristiques de la situation et des membres du groupe qui suit le leader. Blake et Mouton (1969, cités dans Daubier & Daubier, 2022) ont mis en évidence et développé une grille (voir Figure 5) basée sur deux dimensions : les aspects de production et les aspects humains. En effet, le leader va s'intéresser aux processus de production et aux résultats obtenus tout en tenant compte des relations entre les membres de l'équipe, au climat et à l'ambiance de travail.

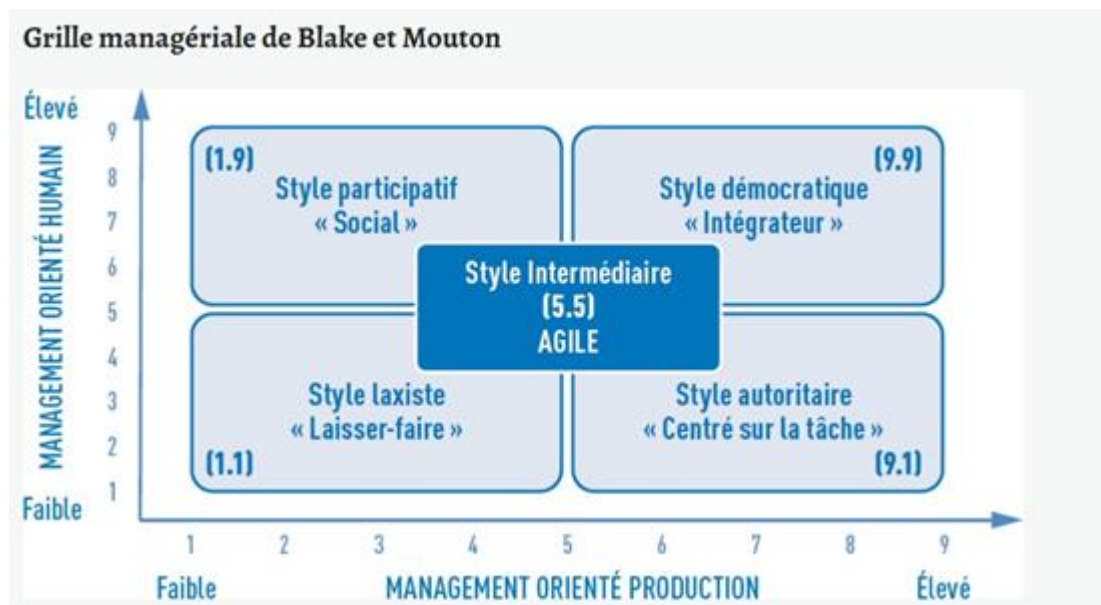


Figure 5 : Grille managériale de Blake et Mouton tirée de Daubier, M. et Daubier, S. (2022).

La grille de Blake et Mouton (1969, cités dans Daubier & Daubier, 2022) illustre 5 styles que le leader peut mettre en place consciemment ou inconsciemment, qui sont :

- Le style participatif dit « social » dans lequel le leader se concentre majoritairement sur la place des membres de l'équipe et peu sur les résultats obtenus ;
- Le style démocratique dit « intégrateur » qui valorise tant le côté humain que le côté production. Ainsi les ressources humaines sont aussi importantes que les résultats obtenus ;
- Le style laxiste dit « laisser-faire » indique que le leader ne va pas s'impliquer dans les relations humaines au sein de son équipe et ne portera pas d'intérêt quant aux objectifs atteints ;
- Le style autoritaire dit « centré sur la tâche » met en avant un leader axé sur les résultats obtenus en négligeant les membres de son équipe ;
- Enfin le style intermédiaire dit « agile » montre que le leader a trouvé un équilibre entre le côté humain au sein de son équipe et l'attention apportée aux résultats obtenus.

Hersey et Blanchard (1969, cités dans Saint-Michel, 2023), quant à eux, définissent le leadership situationnel comme une approche combinant deux dimensions qui sont la direction reprenant des comportements directifs et le soutien centré sur des comportements relationnels. Ils insistent sur le fait que le leader doit évaluer les compétences et la motivation de ses collaborateurs pour ajuster à tout moment ses propres attitudes. Saint-Michel (2023) a adapté le modèle de Blanchard et al. (1985, Figure 6) qui distingue quatre styles de leader principaux : directif, coaching, soutien et délégation.



Figure 6 : Modèle de Blanchard et al. (1985) issu de Saint-Michel, S.-E. (2023).

D'après Saint-Michel (2023), le style « directif » (S1) s'applique à des collaborateurs peu compétents et peu engagés ce qui implique que le leader va privilégier des instructions précises et très directives. Le style « coaching » (S2) visera des collaborateurs incompétents et engagés, dès lors le leader adoptera une attitude très directive et soutenance. Le style « soutien » (S3) sera d'application lorsque les collaborateurs sont compétents et désengagés, dès lors le leader sera peu directif mais maintiendra un accompagnement relationnel en étant encourageant. Et le style « délégation » (S4) fait face aux collaborateurs compétents et engagés, ainsi le leader sera peu directif et peu encourageant ce qui mène à une certaine autonomie chez les collaborateurs. Ce modèle suppose une fluctuation au niveau des compétences et de la motivation des collaborateurs d'où la nécessité pour le leader de s'adapter à tout instant afin de répondre au mieux aux exigences et permettre le développement des membres de son équipe. Ceci mènera à une efficacité managériale de la part du leader puisqu'il montrera qu'il perçoit et adapte son style aux besoins évolutifs des membres de son équipe.

Le leadership transformationnel

Le leadership transformationnel est un concept créé par Burns en 1978 puis développé par Bass (1985, cité dans Bøgh Andersen et al., 2018), caractérisé par une

approche où le leader motive les collaborateurs à dépasser leurs propres intérêts pour parvenir à atteindre les objectifs partagés au sein de l'organisation. Avolio et Bass (1995) ont tiré quatre dimensions clés de ce modèle : l'influence idéalisée, la motivation inspirante, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée. Grâce à ces dimensions, un environnement propice à l'engagement, au développement personnel et à la performance collective peut être mis en place.

Yammarino et Dubinsky (1994) ont confirmé empiriquement que le leadership transformationnel améliore l'effort et la performance des collaborateurs, ainsi que leur adhésion aux buts de l'organisation. Bass (1999) ajoute que le leadership transformationnel va susciter la confiance, la loyauté et le respect des collaborateurs ce qui permettra de consolider un engagement qui deviendra durable au service des objectifs communs. Caillier (2014) insiste sur le fait que le leadership transformationnel contribue positivement à la motivation des employés et que cela renforce l'efficacité organisationnelle en prônant une culture d'excellence et d'innovation.

Dicecca et Guillou (2022) précisent que l'organisation doit pouvoir effectuer des changements régulièrement mais également des transformations. Il s'agit de concepts différents, qu'ils développent à l'aide du schéma ci-dessous (Figure 7) :

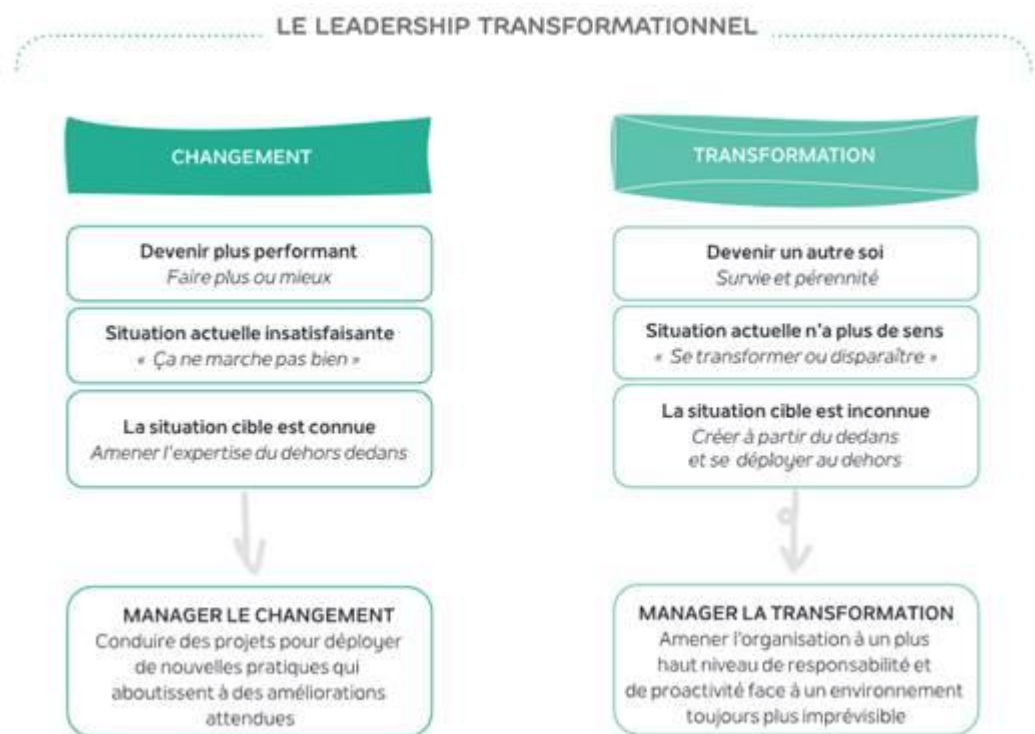


Figure 7 : Schéma qui différencie le changement de la transformation issu de Dicecca, V. et Guillou, P. (2022).

Ainsi, comme l'illustre le schéma de Dicecco et Guillou (2022), le changement permet d'atteindre de nouvelles pratiques dans une visée connue pour améliorer la situation problématique alors que la transformation force l'organisation à être proactive au sein de ses unités afin de survivre dans une situation dont la visée n'est pas connue. Manager une transformation au sein de l'organisation n'est pas aisé et les équipes qui y parviennent voient leur manager devenir un leader transformationnel.

Le leadership partagé ou distribué

Plane (2015) définit le leadership partagé comme un processus collectif dont la fonction de leader est distribuée aux membres de l'équipe. Ainsi chacun est susceptible de devenir le leader selon ses compétences, la situation rencontrée voire les besoins de l'équipe. Cette définition met en avant l'adaptabilité et la complémentarité au sein de l'équipe. Il soutient que le leadership partagé va favoriser l'engagement collectif, la responsabilité de chacun vis-à-vis de l'équipe et une mobilisation positive autour des objectifs communs.

Luc (2016) détaille le leadership partagé comme « *la capacité consolidée des membres et des partenaires d'un groupe à se concevoir comme une puissance d'influence conjointe dans la réalisation de leur ambition commune et à agir comme tel* » (p. 33). Selon elle, le leadership ne doit plus se limiter à la figure traditionnelle du chef mais bien évoluer en un mécanisme d'action réciproque grâce à des apports complémentaires que chaque membre fournit pour permettre l'avancement collectif. Chaque membre participe activement et partage la responsabilité des résultats tout en contribuant aux prises de décision. Luc (2016) affirme que ce modèle de leadership partagé permet d'accroître la capacité professionnelle et l'engagement de tous, avec une dynamique coopérative et faisant appel à l'intelligence collective.

Uman et al. (2020) appuient les approches conceptuelles de Plane (2015) et Luc (2016) puisqu'ils décrivent le leadership partagé comme une « *capacité des cadres supérieurs à partager les responsabilités, telles que la définition et l'exécution d'objectifs stratégiques* » (p. 466). Ils présentent un modèle dynamique et interactif puisque les membres assument simultanément ou successivement des rôles de leader en fonction des compétences requises dans telle situation ou des besoins de l'équipe ce qui permet une meilleure adaptation face aux enjeux complexes d'une direction.

Le leadership des directions d'établissement scolaire

Selon Galand et Gillet (2004), les enseignants perçoivent que le comportement de leur direction a une influence conséquente sur leur motivation et sur leur satisfaction au travail. Ils montrent que les enseignants qui font preuve d'une motivation intrinsèque, ont également une fréquence d'absentéisme moindre puisqu'ils sont moins sujets au stress et donc quittent moins facilement la profession. La direction joue un rôle dans cette approche puisqu'une direction ayant un style de gestion soutenant, valorisant et favorisant la coopération amènera un développement de la motivation intrinsèque et de la satisfaction au sein de son équipe éducative. À l'inverse, une direction faisant preuve d'autoritarisme, de contrôle ou critiquant les initiatives entraînera une démotivation de la part de l'équipe éducative. Ceci met en évidence que le leadership d'une direction peut influencer sur le taux d'absentéisme des enseignants.

Harris (2012) a travaillé sur le leadership distribué dans les établissements scolaires. Il précise que la direction de l'école partage avec d'autres membres de l'équipe éducative, tels les enseignants, les responsabilités du leadership. Contrairement à l'approche traditionnelle qui est autoritaire et hiérarchisée. Les membres de la direction deviennent des facilitateurs et non plus uniquement des décideurs. Le leadership distribué favorise une plus grande implication de la part des enseignants dans la prise de certaines décisions ce qui renforce leur engagement et ainsi leur motivation. Ils développeront également un sentiment d'appartenance à l'école plus conséquent. De plus, ces enseignants acquerront de nouvelles compétences qui leur permettront de gagner en autonomie et renforcer leur confiance en eux. La direction, quant à elle, joue un rôle stratégique puisqu'elle doit instaurer un climat de confiance réciproque, elle devra avoir un rôle de soutien vis-à-vis des initiatives des enseignants et arriver à partager son pouvoir mais ceci ne peut avoir lieu qu'en assurant un cadre structurant propice à l'épanouissement de ce leadership distribué.

Partie 3 : Recherche empirique

Cette troisième partie présente la démarche de terrain menée auprès des directions d'école. La méthodologie adoptée est exposée, à savoir une approche phénoménologique interprétative, les modalités de collecte et d'analyse des données, puis les résultats seront mis en lumière, et discutés, au regard de la littérature scientifique développée dans la précédente partie.

Chapitre IV Méthodologie

Ce chapitre explicite le cadre méthodologique de la recherche : la formulation de la question de recherche, le choix d'une approche qualitative, les modalités de collecte des données auprès des directions d'école en Fédération Wallonie- Bruxelles, ainsi que les différentes étapes de l'analyse des entretiens.

Cette partie se structure en quatre points. Le premier est consacré à la présentation de la question de recherche. Le deuxième justifie le choix de l'approche méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche. Le troisième explicite le processus de collecte de données, en précisant le profil des participants sélectionnés ainsi que l'outil utilisé pour recueillir les informations. Enfin, le quatrième décrit l'analyse des données, en mettant l'accent sur les étapes de retranscription, de codage et de rédaction des résultats.

4.1. La question de recherche

La question de recherche s'est progressivement construite au fil d'une démarche réflexive. En effet, nous sommes parties de constats du terrain qui sont la pénurie des enseignants et l'augmentation de l'absentéisme dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces constats nous ont amené à nous questionner sur la continuité pédagogique pour les élèves. Mais nous avons préféré nous recentrer sur le rôle des directions, en nous intéressant particulièrement aux diverses stratégies concrètes qu'elles mobilisent pour faire face à l'absentéisme. Notre question de recherche s'est alors affinée et définir une problématique précise s'est imposé comme une nécessité pour cerner les principaux enjeux. C'est dans cette perspective, que nous avons réalisé notre revue de la littérature scientifique, et cette

dernière nous a permis d'identifier les travaux existants sur le sujet. C'est de ce processus qu'a émergé la question de recherche qui guide cette recherche :

Comment les directions d'école adaptent-elles leur leadership face à l'absentéisme des enseignants et quelles stratégies mettent-elles en place pour en limiter les effets dans un contexte de pénurie ?

Notre recherche a pour but de comprendre comment les directions d'école gèrent l'absentéisme des enseignants. Nous tentons de savoir comment elles s'adaptent au quotidien, quelles stratégies elles mettent en place afin d'assurer la continuité pédagogique et enfin, comment elles limitent les effets négatifs.

4.2. L'approche méthodologique

Pour répondre à cette question de recherche, une approche qualitative a été adoptée. Comme le souligne Dumez (2011) : « *dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte [...] c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles* » (p.49). Ce type de démarche se révèle particulièrement adapté à notre recherche, dans la mesure où il s'agit de comprendre en profondeur les pratiques et les représentations des directions face à l'absentéisme.

Plus précisément, cette recherche s'inscrit dans une approche phénoménologique interprétative (IPA, Interpretative Phenomenological Analysis) (Antoine & Smith, 2017 ; Smith et al., 1997). Ce courant de recherche vise à explorer comment les individus donnent sens à leurs expériences vécues. Selon Anadón (2006), une recherche qualitative interprétative est « *celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences* » (p. 15). En d'autres mots, l'IPA cherche à saisir un phénomène depuis le point de vue de ceux qui le vivent en reconnaissant la place centrale de la subjectivité dans la construction du sens.

Sur le plan épistémologique, cette recherche s'inscrit dans un paradigme constructiviste et interprétatif. Elle repose sur une logique inductive, car nous partons du terrain pour ensuite construire progressivement des catégories analytiques. Notre démarche suit les recommandations de Van Campenhoudt et al. (2017) pour assurer la cohérence de la démarche de recherche.

4.3. La récolte des données

A. L'échantillon

Le caractère d'échantillonnage retenu est intentionnel (Savoie-Zajc, 2007). Les participants ont été sélectionnés en fonction de leur capacité à informer la question de recherche. L'objectif était de constituer un groupe de directions d'école suffisamment varié pour rendre compte de la diversité des contextes scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Plusieurs critères ont guidé la sélection des participants. Le critère principal était d'occuper ou d'avoir occupé une fonction de direction dans un établissement scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qu'il s'agisse de l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire. Aucune contrainte relative au nombre d'années d'expérience en direction n'a été imposée, dans la mesure où, tant les directions novices que les plus expérimentées, peuvent avoir développé des pratiques pertinentes face à l'absentéisme.

Pour ce qui est de la situation géographique, nous avons d'abord ciblé des établissements situés à Bruxelles puisque la pénurie s'y ressent principalement. En effet, la région bruxelloise se caractérise par une forte hétérogénéité sociale, culturelle et scolaire, ce qui est, sur le terrain, particulièrement pertinent pour analyser les dynamiques liées à l'absentéisme et à la pénurie. Selon Dumay (2014), Bruxelles constitue un espace éducatif marqué par une grande diversité des publics et des contextes scolaires.

Dans un premier temps, nous avons réalisé un entretien avec une direction d'école communale mais les premiers échanges ont rapidement mis en évidence que la direction disposait d'un pouvoir décisionnel relativement limité, notamment en ce qui concerne la gestion des enseignants remplaçants. Les décisions liées aux engagements, aux affectations ou certaines dimensions administratives étant souvent centralisées au niveau du pouvoir organisateur, la marge d'action des directions apparaissait restreinte.

Or, notre question de recherche porte précisément sur les stratégies mobilisées par les directions face à l'absentéisme. Il nous semblait dès lors essentiel d'interroger les directions disposant d'une certaine autonomie décisionnelle. C'est pourquoi nous

avons progressivement orienté notre échantillon vers des directions du réseau libre confessionnel. Dans ce réseau, les directions bénéficient généralement d'une plus grande liberté décisionnelle en matière de gestion des ressources humaines et d'organisation interne, ce qui permet d'analyser leur rôle stratégique face à la pénurie et à l'absentéisme.

Toutefois, face au nombre limité de réponses positives venant des directions du fondamental situées à Bruxelles, le périmètre a dû être élargi au Brabant wallon. Ainsi, deux directions proviennent de cette province, l'une se situant à Wavre et l'autre à Louvain-la-Neuve. Un effort a également été fait pour diversifier les profils des participants sur d'autres dimensions tels que le genre, le niveau d'enseignement (fondamental et secondaire), les indices socio-économiques des écoles (ISE) et l'ancienneté dans la fonction.

L'échantillon est composé de seize directions ayant participé à un entretien individuel. Parmi celles-ci, neuf exercent dans des écoles fondamentales et sept dans des écoles secondaires ordinaires. Les écoles présentent des classes d'indices socio-économiques (ISE) variés, ce qui permet de refléter des réalités contrastées. Le tableau ci-dessous offre un aperçu de chaque participant tout en garantissant son anonymat.

Pseudonymes	Genre	Réseau	Ancienneté	Classe de ISE	Mode d'entretien
D1	M	Libre confessionnel	2 ans	19	Distanciel
D2	F	Communal	6 ans	12	Distanciel
D3	F	Libre confessionnel	5 ans	12	Distanciel
D4	F	Communal	16 ans	20	Présentiel
D5	M	Libre confessionnel	11 ans	11	Distanciel
D6	F	Libre confessionnel	4 mois	2	Présentiel
D7	M	Libre confessionnel	3 ans	14	Distanciel
D8	M	Libre confessionnel	15 ans	3b	Distanciel
D9	M	Libre confessionnel	15 ans	9	Présentiel
D10	F	Libre confessionnel	6 ans	3	Présentiel
D11	M	Libre confessionnel	1 an	13	Présentiel
D12	M	Libre confessionnel	5 ans	3	Présentiel
D13	M	Communal	11 ans	8	Présentiel
D14	M	Libre confessionnel	8 ans	17	Présentiel
D15	M	Libre confessionnel	18 ans	17	Présentiel
D16	F	Libre confessionnel	2 ans	3b	Distanciel

Tableau 1 Profil des directions

Concernant la saturation des données, les entretiens ont été analysés de la manière séquentielle, conformément à l'approche proposée par Guest et al. (2020) : chaque nouvel entretien a été examiné individuellement en tenant compte des catégories précédentes déjà identifiées. Progressivement, les catégories ont gagné en stabilité et la proposition de nouvelles catégories a diminué jusqu'à devenir inexistante, ce qui suggère qu'un seuil de saturation de données ait potentiellement été atteint au terme des seize entretiens menées.

B. L'outil de collecte des données

Pour collecter les données, la technique de l'entretien individuel semi-directif a été choisie. Cette méthode consiste à recueillir des données en interrogeant les participants en personne ou à distance, à l'aide d'un guide d'entretien (Kohn & Christiaens, 2014). Elle permet de recueillir des récits détaillés et approfondis tout en

laissant aux participants la possibilité de s'exprimer librement, avec leurs propres mots, sur leur expérience (Smith et al., 1997).

Le choix de l'entretien semi-directif se justifie par la nature même de notre objet de recherche. En effet, il offre à la fois une structure suffisante pour garantir la comparabilité des données et une certaine ouverture permettant d'explorer des dimensions imprévues. (Dumez, 2011).

Les entretiens ont été conduits entre le mois de novembre et le mois de février. Sur les seize participants, une partie a préféré un entretien en présentiel, dans leur établissement. Les autres ont choisi un entretien via Teams. Soyer et Tanda (2016) ont confirmé la validité scientifique de l'utilisation d'une plateforme en ligne tels que Skype pour mener des entretiens semi-directifs, soulignant que cette méthode ne compromet pas la qualité des données recueillies. « *Les deux chercheurs n'observent pas de différences fondamentales dans la qualité de la collecte des données entre l'utilisation d'entrevues semi-structurées en face à face et via Skype.* » (Soyer & Tanda, 2016, p.37). L'ensemble des entretiens ont été enregistrés, avec l'accord explicite des participants, en vue de les retranscrire dans leur intégralité. Avant chaque entretien, les participants ont été informés des objectifs de la recherche et de la confidentialité des données.

Ayant interrogé les directions du secondaire ainsi que celle du fondamental, nous avons fait le choix de réaliser deux guides d'entretien légèrement différents. Ils se trouvent en annexe. Le guide d'entretien a été réalisé en s'appuyant sur le cadre théorique développé dans la partie précédente. Il est structuré autour de plusieurs thèmes principaux. Chaque thème est introduit par une question ouverte, accompagnée de relances destinées à approfondir les réponses ou à clarifier certains propos. Néanmoins, le guide n'a pas été appliqué de manière rigide, mais a servi de fil conducteur, laissant place aux récits spontanés. La durée des entretiens a varié entre 30 minutes et 90 minutes.

4.4. L'analyse des données

A. La retranscription

A l'issue de chaque entretien, une retranscription intégrale a été réalisée. Conformément à l'approche IPA (Antoine & Smith, 2017), les transcriptions ont été effectuées en veillant à reproduire fidèlement le discours des participants. Chaque entretien a d'abord été retranscrit individuellement avant d'être relu à plusieurs reprises pour permettre une imprégnation de l'entretien. Cette étape de lecture ouverte et flottante est importante pour éviter d'imposer une grille de lecture préétablie, cela permet de rester attentif aux significations construites par les participants eux-mêmes (Lejeune, 2019).

B. Le codage

Dans un premier temps, un codage ouvert a été fait sur chacun des entretiens pris individuellement (analyse verticale). Dans un second temps, un codage axial a permis de mettre en relation les codes issus des différents entretiens et de faire émerger des catégories plus larges (analyse horizontale). Cette étape a permis de repérer les convergences et les divergences entre les discours des différentes directions interrogées.

L'ensemble de ce travail de codage a conduit à la construction d'un codebook, c'est-à-dire un outil de référence reprenant les catégories retenues, leurs définitions et des verbatims (Van Campenhoudt et al., 2017). Ce codebook a été élaboré progressivement, au fil des relectures, et constitue la base sur laquelle repose la présentation des résultats.

C. L'écriture des résultats

La présentation des résultats s'organise selon une logique par thématique, en s'appuyant sur les catégories issues du codebook. Pour chaque thème, des verbatims sélectionnés parmi les entretiens viennent illustrer et étayer l'analyse. Chaque verbatim est précédé du pseudonyme du participant et suivi du numéro de ligne correspondant dans la transcription.

Selon Antoine et Smith (2017), l'écriture des résultats adopte un style à la fois narratif et analytique. L'objectif est de maintenir un équilibre entre l'analyse interprétative et les verbatims des participants.

Chapitre V Présentation des résultats

Dans ce chapitre, la parole sera donnée au terrain en reprenant les éléments que les 16 directions rencontrées nous ont partagés. Ainsi, les 9 directions d'écoles primaires et les 7 directions d'écoles secondaires ont échangé avec nous à propos de leur vécu concernant l'absentéisme des enseignants et le turnover dans leur équipe pédagogique, ainsi que le leadership qu'ils mettent en place au sein de leur établissement scolaire.

Nous présenterons leurs propos, catégorie par catégorie, et tenterons par la suite de mettre en évidence les stratégies convergentes et divergentes déployées par les différentes directions interrogées.

5.1. Le contexte socio-politique

Les entretiens révèlent une conscience aiguë du contexte dans lequel les directions exercent leur fonction. Les entretiens révèlent deux dimensions transversales : la pénurie d'enseignants et les réformes politiques successives.

La pénurie est largement ressentie par les directions interrogées, même si son intensité varie selon les écoles. Elle se manifeste principalement au moment des remplacements, où les directions rencontrent des difficultés à trouver des candidats disponibles et qualifiés. En effet, cette pénurie présente deux dimensions : une dimension quantitative, avec un nombre insuffisant de candidats disponibles, et une dimension qualitative, avec des remplaçants qui ne disposent pas toujours du titre requis. « *On est obligé d'engager des gens qui ne sont pas diplômés* » (D7, L.54-56).

Dans le secondaire ordinaire, cette problématique est encore plus marquée dans certaines disciplines, notamment les mathématiques et le néerlandais, ainsi qu'au degré inférieur. « *L'année passée, on manquait de profs de maths et de néerlandais* » (D16, L.70-71).

Cette pénurie semble également influencer les dynamiques de recrutement. Certaines directions rapportent que les enseignants peuvent se montrer plus exigeants quant à leurs conditions d'emploi, en raison de la rareté des candidats. « *Les enseignants deviennent plus difficiles aussi parce que comme il y a pénurie, ils peuvent être un peu plus exigeants* » (D15, L.123-124).

Au-delà de la pénurie, plusieurs directions expriment un sentiment partagé de fatigue institutionnelle face aux réformes successives telles que le tronc commun, la réforme des titres, le Pacte pour un Enseignement d'excellence... Ces réformes sont perçues par les directions comme des contraintes imposées, avec un sentiment de manque de concertation avec les acteurs de terrain. Les directions se sentent alors peu entendues par les « *gens qui ne sont pas sur le terrain ou qui n'y sont plus depuis trop longtemps* » (D16, L.128-130), à savoir les décideurs politiques, qu'elles perçoivent comme déconnectés des réalités du quotidien.

Selon les directions, ces réformes pourraient produire des effets organisationnels concrets tels que les réaménagements horaires, réaffectations d'enseignants, pertes de postes... et fragilisent le moral des équipes, ce qui selon certaines directions, pourrait contribuer à l'absentéisme. « *Je sens actuellement beaucoup d'enseignants désabusés, qui ne se sentent pas respectés* » (D13, L. 542-544). Face à cette situation, certaines directions adoptent une posture de résilience et adaptent leurs pratiques lorsqu'elles estiment que les contraintes institutionnelles sont jugées comme déconnectées des réalités de terrain.

5.2. L'absentéisme des enseignants

Les directions interrogées nous ont partagé leurs représentations et perceptions de l'absentéisme des enseignants. Les entretiens montrent que ces perceptions sont variables et que les définitions et seuils de tolérance diffèrent selon les directions. Elles établissent une distinction entre les absences qu'elles perçoivent comme légitimes et compréhensibles, comme les maladies ou encore le deuil de proches, et celles qu'elles perçoivent comme difficilement justifiables ou selon leurs termes « stratégiques », comme la veille d'un long week-end. « *On peut parfois comprendre qu'un enseignant ne vienne pas parce qu'il y a quelque chose qui s'est passé au niveau de sa famille proche, un décès* » (D1, L. 19-23) et « *ces personnes systématiquement vont allonger le week-end* » (D15, L. 74).

Le phénomène d'absentéisme ne touche pas l'ensemble des enseignants. Plusieurs directions ciblent notamment les jeunes enseignants comme plus souvent absents. Au sein de leur équipe pédagogique, selon les directions interrogées, ce sont souvent les mêmes qui s'absentent régulièrement : les jeunes enseignants. Ainsi,

certaines directions observent que les enseignants plus expérimentés et plus âgés semblent présenter une présence plus constante que les nouveaux et jeunes enseignants. « *Mes anciens sont toujours présents. On a vraiment clairement plus d'absentéisme chez les plus jeunes* » (D5, L. 15-18). Selon plusieurs directions, les enseignants titulaires de classe s'absenteraient moins que ceux qui ne le sont pas. Un titulaire de classe peut désigner l'enseignant qui a la responsabilité principale d'un groupe classe, en veillant au suivi pédagogique, à l'accompagnement des élèves, tout en assurant la liaison entre les différents acteurs de l'école et les élèves de cette classe ainsi que leurs parents (De Geest, 2024). Dès lors, une certaine hiérarchisation se dessine en fonction de l'âge, de l'expérience professionnelle et de la stabilité d'emploi ressentie. L'absentéisme est parfois perçu par certaines directions comme un indicateur de l'intégration de l'enseignant dans l'équipe pédagogique ou de sa conscience professionnelle. « *Il sait très bien que s'il n'est pas là, ce sont ses élèves qui en payent les pots cassés. Et les enseignants ont une conscience professionnelle.* » (D2, L. 246-248). Certaines directions semblent mobiliser cette conscience professionnelle pour encourager la régularité, ce qui peut être perçu comme une forme de rappel éthique.

Les entretiens ont mis en avant une pluralité de formes d'absences comme pour maladie reprenant par exemple le burnout, la dépression..., pour congé de maternité, pour un décès, pour un enfant malade, pour un rendez-vous médical ou d'ordre juridique... et enfin pour un accident du travail. Les directions ont également distingué les absences selon leur durée et leur répétition. Des absences courtes et fréquentes, surtout lorsqu'elles sont imprévisibles, sont perçues comme plus perturbatrices pour l'organisation scolaire que les absences de longue durée. « *L'absentéisme plic ploc est plus compliqué et nocif pour les élèves qu'un absentéisme annoncé* » (D16, L. 67-68).

Face à ces absences, les directions se voient contraintes de trouver des stratégies pour pallier cela tout en mobilisant des ressources que nous avons distinguées, suite aux entretiens, en deux catégories : les ressources internes et externes à l'école.

Dans les écoles fondamentales, la stratégie la plus fréquemment citée est la répartition des élèves dans d'autres classes. Ensuite, le remplacement effectué par les polyvalents, les aides ou encore un éducateur et enfin, le co-enseignement, l'autre

enseignant peut donc prendre le groupe en entier. En plus de leur travail quotidien, certaines directions assurent elles-mêmes la surveillance des classes en l'absence d'un enseignant, ce qui tend à illustrer l'importance de leur rôle dans la gestion de crise qu'engendrent les absences des enseignants. L'ensemble de ces stratégies relève de ressources internes à l'école. Mais des ressources externes existent, comme faire appel à des surveillants issus d'une ASBL ou autre, et financés sur fonds propres pour veiller sur une classe. Une autre stratégie à partir de ressource externe est de conclure des contrats de volontariat et ainsi de pouvoir « *engager des personnes pensionnées* » (D6, L. 254).

De plus, un pool de remplacement a été mis en place depuis peu pour une période de test. « *À Bruxelles, on a des zones géographiques qui regroupent plusieurs écoles et dans chaque entité, on a ce qu'on appelle un pool remplacement.* » (D3, L. 69-71). Mais certains problèmes liés à ce pool de remplacement sont évoqués comme un nombre insuffisant de remplaçants pour un nombre d'école conséquent. « *il y a quatre personnes pour les 46 écoles* » (D4, L. 28-30). Bien que les pools de remplacement soient perçus par certaines directions comme une piste prometteuse, ils sont globalement décrits comme insuffisants, lents et inadaptés aux besoins.

Dans les écoles secondaires, les deux stratégies, à partir de ressources internes, sont le recours à un ou plusieurs éducateurs et de faire appel à des enseignants pour soit effectuer une heure de surveillance, soit donner une heure de cours. De plus, engager des enseignants capables de donner plusieurs branches différentes est une plus-value non négligeable pour les directions. Tout comme établir un partenariat externe avec une école primaire afin de pouvoir faire appel à des instituteurs en cas de période de fort absentéisme. Ainsi une ressource externe utilisée par les directions interrogées est le recours au médecin contrôle, prévu dans le cadre réglementaire, pour attester de l'incapacité de travail de l'enseignant. La création d'un vivier de gens potentiels à partir de candidatures non retenues pour des postes vacants à la rentrée académique est une autre solution envisagée. De plus, les directions, si l'enseignant le souhaite, ouvrent la possibilité de pouvoir continuer à donner cours aux élèves à distance.

Lors d'un absentéisme prolongé, les directions utilisent diverses méthodes pour chercher des remplaçants comme aller sur Primoweb, site officiel recensant les

candidats disponibles, ainsi que leur titre. Et si elles ne trouvent pas de candidat, elles font appel au PV de carence. Mais cette méthode est lente et fastidieuse puisque le PV de carence ne peut se réaliser qu'après cinq jours ouvrables de recherches infructueuses. Dans le réseau libre confessionnel, une autre ressource est le site Jobécole pour rechercher d'éventuels candidats. Plusieurs directions du réseau libre confessionnel mentionnent également le recours aux réseaux sociaux comme canaux de diffusion rapide des offres d'emploi. Les directions décrivent ces stratégies comme reflétant un processus de remplacement souvent long, lent et contraignant. « *Il faut le temps de mettre l'annonce sur Jobécole, d'avoir les premières propositions... Donc c'est vrai qu'il y a plusieurs jours qui s'accumulent* » (D3, L. 114-117).

Durant cette recherche de remplaçant, les directions mettent en place d'autres stratégies tels que des ajustements organisationnels en modifiant les horaires afin de libérer les élèves plus facilement ou afin qu'un autre enseignant puisse assurer le cours, ou du moins une partie.

Pour assurer une continuité pédagogique, les directions demandent aux enseignants de préparer du travail à l'avance ou de fournir des supports prêts à l'emploi dans leur classe. Ainsi, cela permet de limiter les pertes d'apprentissage et de faciliter la reprise de la classe par un remplaçant. Les directions insistent sur l'importance de la communication entre collègues pour que les informations circulent facilement et permettent au remplaçant d'être efficace directement à son arrivée.

Enfin, les directions reconnaissent que la continuité pédagogique reste très limitée, leur travail étant principalement axé sur la gestion immédiate des absences, avec peu de marge pour anticiper des stratégies à long terme.

5.3. Le turnover des enseignants

Les directions présentent des situations contrastées en matière de stabilité de leur équipe éducative. Bien que la majorité des directions décrivent une équipe globalement stable, plusieurs nuancent ce constat en le comparant à d'autres secteurs. Ainsi une direction du fondamental dit « *Au final, pour une école, c'est stable. Si je regarde par rapport à quelqu'un qui a une équipe dans une entreprise, je ne suis pas*

sûr que ça soit si stable que ça » (D5, L.181-189). De plus, plusieurs directions du secondaire observent quant à elles, un turnover plus important.

Lorsque les départs surviennent, ils sont le plus souvent attribués à des causes externes à l'institution telles que les déménagements, les orientations professionnelles, les départs à la retraite ou encore le burn-out. Dans le secondaire, plusieurs directions les interprètent comme le reflet d'une évolution de la société plus large, où le rapport au travail a changé et où les individus s'autorisent davantage à changer de voie.

La diminution de l'attractivité du métier enseignant est également mentionnée comme un facteur structurel contribuant au turnover. « *Certainement l'attractivité du métier n'est plus bonne* » (D12, L.156-157).

La stabilité de l'équipe est perçue par les directions comme une ressource centrale. Elle semble fonctionner, selon leurs propos, à la fois comme condition et comme conséquence d'un climat de travail positif. La grande majorité d'entre elles ont établi un lien explicite entre le bien-être au travail et la fidélisation. « *Quand un enseignant se sent bien, il fera du bon travail... c'est peut-être pour ça qu'il y a une espèce de fidélisation* » (D9, L. 173-178).

Pour y contribuer, elles mettent alors en place une diversité d'initiatives comme des moments conviviaux informels, des team buildings, des petites attentions personnalisées, ou encore l'inscription formelle du bien-être comme objectif dans le plan de pilotage. « *Des petits déjeuners une fois par trimestre, on se retrouve tous autour de pains au chocolat ou d'un café* » (D5, L.251-253).

Au-delà de ces initiatives, c'est également l'attachement à l'école, aux collègues et aux élèves qui est présenté comme l'un des facteurs de fidélisation le plus souvent mentionnés. Le sentiment de ne pas être seul face aux difficultés et la solidarité entre pairs apparaissent aussi comme des leviers importants, particulièrement dans les petites écoles où la cohésion d'équipe est plus aisée à construire.

Si la cohésion d'équipe contribue à la stabilité de l'équipe éducative, plusieurs directions identifient l'accueil des enseignants novices comme un point de fragilité. De fait, si des dispositifs formels existent dans certaines écoles telles que les documents de référence, les abécédaires, les brochures d'accueil ou encore « *une*

cellule de nouveaux engagés » (D16, L. 139-143), ils restent néanmoins inégalement développés ou souvent incomplets.

Dans la majorité des cas, le mode d'intégration le plus répandu reste la transmission informelle entre collègues *« vraiment encadrée par les collègues qui donnent des conseils pédagogiques, des conseils de gestion de classe »* (D2, L. 192-197). Celle-ci est parfois structurée par un système de parrainage ou de mentorat informel. Dans certaines écoles, l'accompagnement est plus formalisé, avec des enseignants disposant d'heures dédiées au suivi des jeunes professeurs. Ce parrain ou cette marraine, assure la transmission d'informations pratiques comme le fonctionnement de l'école, l'explication de l'encodage des bulletins et, peut être invité à observer le débutant en classe, et inversement.

5.4. Le leadership de la direction

La gestion quotidienne des absences apparaît, pour les directions interrogées, comme une activité centrale dans leur travail ; ce qui semble fortement influencer leur rôle, selon leurs témoignages. Cette activité, décrite comme chronophage et quotidienne, peut amener les directions à redéfinir leurs priorités *« je dois libérer une journée complète... J'ai pris toute la matinée aujourd'hui pour le [le remplaçant] recevoir, faire le bilan des élèves avec lui, de voir les différents troubles »* (D6, L. 378 et 213-215). L'absentéisme va demander de mobiliser des ressources importantes et parfois, au détriment d'autres missions.

Le rôle des directions est alors bien plus qu'un simple rôle de pilote. Les directions disent devoir accomplir des tâches d'exécution sur le terrain en remplaçant un enseignant absent par exemple. Ceci illustre les tensions organisationnelles que les directions disent ressentir.

La multitude de tâches qui incombent aux directions entraîne une surcharge de travail, tout comme une disponibilité quasiment continue qui leur est demandée. L'absentéisme des enseignants est perçu comme un facteur aggravant à la charge mentale et temporelle des directions. *« J'allume mon téléphone à 06h00 et c'est parti... On court tous les deux [directeur et directeur adjoint] partout, tout le temps »* (D5, L. 41-46).

Les directions déclarent s'efforcer de montrer l'exemple, ce qui se traduit, selon elles, par un faible taux d'absentéisme de leur part. Elles estiment que leur propre absentéisme ou recours au télétravail pourrait, à leurs yeux, encourager davantage d'absentéisme au sein de l'équipe.

Les entretiens ont permis d'identifier des tendances dans les pratiques de leadership mobilisées par les directions, qui semblent varier selon les situations et les contextes :

- Beaucoup de directions précisent que leur leadership dépend de la situation vécue. Ainsi, certaines se concentrent sur le côté social : *« je reste toujours dans la bienveillance »* (D10, L. 74-75) alors que d'autres se concentrent sur les résultats tel *« je pense que j'ai de la chance d'avoir quand même une équipe qui se gère quand même de façon autonome »* (D1, L. 60-61) et qu'il est nécessaire de maîtriser la direction de l'établissement, ce qui les amène à faire preuve d'autorité. Enfin, d'autres adoptent une attitude plus laxiste face à l'absentéisme des enseignants, *« on peut me le reprocher aussi, mais je ne vais peut-être pas être assez réactif pour certains. »* (D13, L. 49-50).
- Plusieurs directions ont mentionné le fait que les tâches qui leur incombent sont réparties entre les membres de l'équipe enseignante. *« Les problématiques sont déposées par les uns, par les autres, mais on essaie de trouver ensemble des solutions... un management collaboratif et pas directif »* (D2, L. 149-150). La délégation est donc fortement présente vis-à-vis des enseignants pour certaines tâches comme les horaires, l'accueil des jeunes enseignants... mais une délégation à une direction adjointe est également existante. Les enseignants qui bénéficient de tâches supplémentaires pour aider la direction sont appelés « référents » ou encore « coordinateurs pédagogiques ». *« Les premières et les deuxième visites en classe, on a mis cela dans les mains justement de ces coordinatrices »* (D16, L. 207-208).
- Les directions ont la possibilité d'apporter du changement au sein de leur établissement scolaire et certaines le font sans concertation avec l'équipe pédagogique. Certaines renomment des tâches déjà présentes alors que d'autres prévoient toute la stratégie de changement et l'imposent par la suite à l'équipe pédagogique. *« Les heures de fourche, je les ai renommées les heures de TPC »* (D6, L. 126-127) *« j'ai présenté ça aux enseignants en disant voilà, ça fait »*

partie aussi du travail. » (D6, L. 132-134). Toutefois, ces changements restent ponctuels, ce qui peut indiquer une priorité mise sur la gestion du quotidien et donc, de l'absentéisme des enseignants plutôt que sur une transformation profonde de l'organisation de l'établissement scolaire.

Les moyens et stratégies de communication lors de l'absentéisme des enseignants sont divers et dépendent généralement du contexte institutionnel. Les directions interrogées utilisent des plateformes telle que Smartschool pour communiquer avec l'équipe pédagogique, les parents et les élèves. Mais certaines directions multiplient les outils de communication pour optimiser le nombre de personnes touchées, ainsi des e-mails, des messages Whatsapp ou Teams sont récurrents. Les directions ont une diversité de demandes concernant le fait d'être averti de l'absence d'un enseignant. Les directions expriment une préférence pour un appel téléphonique dans une tranche horaire déterminée ou l'envoi d'un SMS.

5.5. Les attentes des directions à l'égard des pouvoirs publics

Face aux contraintes institutionnelles décrites précédemment et aux difficultés concrètes qu'elles génèrent au quotidien, les directions formulent des attentes précises à l'égard des pouvoirs publics, à savoir les pouvoirs organisateurs, politiques... Ces demandes s'articulent autour de trois axes principaux : le renforcement des dispositifs de remplacement, l'octroi de ressources humaines supplémentaires, et une meilleure prise en compte des réalités de terrain dans les décisions politiques.

La demande la plus récurrente dans le fondamental concerne l'extension du pool de remplacement « *au niveau des maternelles* » (D2, L.275), actuellement exclues du dispositif. Une même demande est formulée par les directions du secondaire « *j'aimerais avoir une espèce de pool de profs remplaçants* » (D13, L.425-427). Le renforcement quantitatif des pools existants est également souhaité, ceux-ci étant jugés insuffisants par rapport aux besoins réels. Une simplification des procédures administratives liées aux remplacements est aussi demandée, notamment en ce qui concerne les délais du procès-verbal de carence, perçus comme trop rigides.

La demande d'un éducateur à temps plein dans chaque école fondamentale revient de façon très récurrente dans les entretiens. Elle repose sur le constat que cette ressource n'est aujourd'hui accessible qu'aux écoles en encadrement différencié, ce que plusieurs directions perçoivent comme une inégalité. « *On pleure vraiment après des éducateurs dans les écoles, ce serait la base pour nous* » (D8, L.80-91). Dans le secondaire, les éducateurs existent mais leur nombre est jugé insuffisant face à l'ampleur des besoins, surtout pour gérer les élèves lors des absences des enseignants.

Et enfin, les directions expriment le besoin d'un changement de posture des pouvoirs publics. Elles souhaitent : être davantage associées aux réflexions avant l'imposition des réformes, recevoir les informations en temps utile, et bénéficier d'une simplification des tâches administratives. Plusieurs soulignent également la nécessité d'« *une valorisation du métier, que ce soit financier, que ce soit la reconnaissance du métier* » (D11, L.307-308).

En définitive, les attentes des directions semblent souvent converger vers une même demande : que les conditions dans lesquelles elles exercent soient reconnues et prises en compte.

Chapitre VI Discussion

Ce chapitre met en perspective les résultats avec les apports théoriques sur l'absentéisme, le turnover et le leadership. Il analyse les convergences et les tensions entre les données empiriques et la littérature scientifique, et souligne les enjeux organisationnels et relationnels qui traversent le rôle des directions.

Cette discussion s'organise autour d'un fil conducteur central qui est le suivant. Lors de nos analyses, nous avons constaté un décalage entre la crise systémique à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) et les stratégies développées par les directions pour en contenir les effets. Ce décalage s'explique par la nature multidimensionnelle du turnover, qui résulte de l'interaction entre des facteurs individuels, organisationnels et systémiques (Hom et Griffeth, 1995 ; Lothaire et al., 2012 ; Mobley, 1982). En croisant la théorie avec les témoignages des directions, une lecture à la fois globale et ancrée dans le terrain, sera proposée, tout en identifiant des leviers d'actions concrets pour les pouvoirs et les acteurs éducatifs.

6.1. Le contexte

La littérature met en évidence une pénurie massive et structurelle en FW-B, qui se manifeste selon deux dimensions. D'une part, une dimension quantitative, le nombre de candidats disponibles est insuffisant pour couvrir les besoins en remplaçants. D'autre part, une dimension qualitative, les remplaçants disponibles n'ont pas toujours le titre requis. Cette crise, médiatisée à chaque rentrée scolaire, est confirmée par les données PISA 2022 : la proportion de directions estimant que le manque d'enseignants nuit à la qualité de l'enseignement est passée de 56 % à 86 % en moins d'une décennie, atteignant 93 % dans les écoles défavorisées ou situées dans des zones géographiques moins attractives (Lafontaine et al., 2024). Cette réalité ne se manifeste pas de manière uniforme : les directions d'écoles de classe d'indice socio-économique élevé décrivent une situation radicalement différente de celles se trouvant dans une classe d'indice socio-économique faible. Là où certaines peinent à trouver un remplaçant, d'autres voient les candidats se présenter spontanément. (Maroy, 2008 ; OCDE, 2024). L'enquête TALIS (OCDE, 2024) confirme par ailleurs que la FW-B présente le pourcentage le plus élevé de chefs d'établissement déclarant un manque d'enseignants qualifiés.

6.2. L'absentéisme des enseignants

Les propos recueillis auprès des directions appuient la distinction entre les absences jugées légitimes et celles perçues comme stratégiques ou évitables. Les absences reprises par les directions comme légitimes font écho à celles mentionnées dans la circulaire du 7 juillet 2022, *Vade-mecum : Congés, disponibilités et absences réglementaires autorisées dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles*, puisqu'elle identifie l'absence pour maladie comme une incapacité de travail justifiée médicalement. Ces absences, perçues par certaines directions comme stratégiques ou évitables, peuvent être lues à travers l'approche sociologique de Dassa (1992) qui se centre sur les relations sociales pouvant mener à une forme de dépendance. Ces absences perçues comme telles seraient alors un moyen pour l'enseignant de se détacher des contraintes et d'améliorer sa santé.

Rousseau et al. (2009) énumèrent diverses catégories d'absences prises en compte dans la définition de l'absentéisme et celles-ci sont également reprises par les directions interrogées. Seuls les congés de maternité ou de paternité n'interviennent pas selon Rousseau et al. (2009) alors que les directions les intègrent dans l'absentéisme. Une proposition faite par Rousseau et al. (2009) est de bien suivre le taux d'absentéisme d'année en année et ceci n'est pas le cas dans les établissements scolaires comme le mentionnent certaines directions qui précisent que leur réponse est en fonction de leur ressenti et non de valeurs chiffrées.

Rousseau et al. (2009) précisent que les jeunes travailleurs ont un comportement d'« absentéistes » lorsque leur travail est pénible et n'est pas socialement valorisé. Cette constatation est relevée par les directions interrogées qui observent des absences régulières et répétées chez les jeunes enseignants alors que les plus expérimentés et âgés, qui auraient la valeur du travail plus ancrée en eux, selon Rousseau et al. (2009), sont présents de manière plus constante. Pitts (2010) avait également fait le constat que le personnel plus âgé montrait moins d'absentéisme. Bien que cité par les directions interrogées, aucune littérature ne fait mention de l'absentéisme des enseignants titulaires d'une classe. Nous pouvons toutefois formuler l'hypothèse que les enseignants titulaires, ayant davantage d'attaches avec leurs élèves, développeraient une conscience professionnelle plus importante. Les directions ont mentionné qu'ils perçoivent que certains enseignants ressentent une responsabilité

morale envers leurs élèves, une certaine conscience professionnelle. Cela montre l'importance des relations sociales au sein du travail de ces enseignants, ce qui rejoint les propos des sociologues selon Dassa (1992). L'absentéisme devient alors un enjeu relationnel et éthique comme explicité par les directions. Ceci rejoint les propos de Pitts (2010) concernant la continuité pédagogique, qui insiste sur les impacts négatifs de l'absentéisme, sur la réussite des élèves et sur l'organisation au sein de l'école.

Pitts (2010) constate une absence plus fréquente de la part des enseignants les vendredis et la veille de jours fériés alors que les lundis, elle ne sera que peu fréquente. Ce constat est également mentionné par les directions lors des entretiens. Pitts (2010) met également en évidence un taux d'absentéisme plus important au printemps qu'en automne. Les directions indiquent par ailleurs ressentir une augmentation des absences des enseignants à ces mêmes périodes de l'année académique.

Utami et al. (2021) ont démontré qu'une stabilité professionnelle permet de diminuer l'absentéisme chez les enseignants, ce qui est ressenti par les directions interrogées. Utami et al. (2021) accentuent également le fait qu'un environnement professionnel positif et confortable limite l'absentéisme des enseignants. Cette vision, comme évoqué précédemment, rejoint celle émise par les sociologues d'après Dassa (1992), qui s'axent principalement sur les relations et climats sociaux. Ce point de vue est partagé dans les perceptions des directions et rejoint leurs approches managériales développées dans un point suivant.

Des directions ont fait part de leur résignation face à l'absentéisme de certains enseignants et, vu la présence d'un certificat médical, elles ne peuvent rien faire pour modifier cela : c'est le point de vue des épidémiologistes selon Dassa (1992). Ainsi, les épidémiologistes, selon Dassa (1992), se concentrent uniquement sur les faits de santé et médicalisent tous les comportements d'absentéisme.

En lien avec l'absentéisme, les directions ont évoqué les stratégies qu'elles mettent en place et qui représentent, pour elles, une charge organisationnelle conséquente. Ainsi, la répartition des élèves, le recours à des éducateurs, aux co-enseignants, à la direction comme surveillants, la recherche de remplaçants via le site Primoweb ou Jobécole, toutes ces stratégies désorganisent l'ensemble du fonctionnement de l'école et sont chronophages pour les directions interrogées, comme elles le mentionnent. Le Décret du 14 mars 2019, qui redéfinit le statut des

directions, précise qu'elles ont pour missions générales de gérer tout ce qui touche aux ressources humaines et également à coordonner l'équipe pédagogique en veillant à la qualité des enseignements (FW-B, 2019). Ce Décret montre que la charge organisationnelle que doit supporter les directions est importante et variée ce qui s'aligne avec les propos recueillis auprès des directions.

Les directions doivent s'assurer que la qualité des enseignements reste optimale dans leur école malgré l'absentéisme des enseignants (FW-B, 2019), c'est pour cela qu'elles ont mentionné qu'elles demandaient aux enseignants de préparer du travail à l'avance, de fournir des supports prêts à l'emploi dans leur classe... De plus, cela facilite la passation de la classe lorsqu'un remplaçant est trouvé. La communication facilite également la mise au travail rapide du remplaçant, c'est ce que les directions ont mis en avant dans les entretiens. Ceci est appuyé par Renard et Lothaire (2022) qui reprennent les rôles des directions d'établissement scolaire et insistent sur le développement de la communication de la part des directions afin de soutenir la collaboration entre enseignants.

Malgré tout ce que les directions disent mettre en place lors de l'absentéisme des enseignants, elles sont conscientes que la continuité pédagogique est très limitée et l'anticipation de certaines stratégies n'est pas réalisable au vu de la multitude de tâches que les directions doivent effectuer chaque jour.

6.3. Le turnover des enseignants

Face au turnover et à la pénurie, les pouvoirs publics ont adapté le cadre réglementaire. L'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 2 octobre 2024 énonce la liste officielle des fonctions en pénurie et en pénurie sévère, et autorise diverses mesures. Ces dernières permettent aux directions de pouvoir engager des enseignants qui ne disposent pas toujours du titre requis, mais qui ont un titre suffisant ou un titre de pénurie. De plus, le Décret du 16 mai 2024 permet d'alléger les démarches administratives de remplacement. Cependant, les directions interrogées soulignent que ces mesures pallient la crise à court terme sans pour autant résoudre ses causes profondes qui sont : le turnover et le manque d'attractivité de la profession. Si ces mesures élargissent les possibilités d'engagement, les directions expriment néanmoins le fait de devoir parfois recruter des enseignants ne disposant ni du titre de

pénurie ni du titre suffisant, faute de candidats disponibles. Au-delà du cadre réglementaire, certains aspects des conditions de travail elles-mêmes expliquent pourquoi des personnes quittent la profession. Les causes du turnover sont multiples et interdépendantes. La littérature les regroupe en trois grandes catégories : les facteurs individuels, organisationnels, et systémiques liés au marché de l'emploi.

Concernant les facteurs individuels, les premières années d'enseignement constituent une période particulièrement critique. De fait, Nault (1999) évoque le « choc de la réalité », c'est-à-dire l'écart entre les attentes initiales du métier et la réalité du terrain, qui peut mener au burnout. Ce dernier suit le processus décrit par Mobley (1977) : insatisfaction → recherche d'alternatives → départ, l'épuisement professionnel agissant comme déclencheur de cette phase finale. Ce choc des réalités est souvent à l'origine d'un taux élevé de turnover chez les débutants. La précarité professionnelle comme les contrats temporaires, les affectations multiples ou encore l'instabilité du statut, fragilise le sentiment d'appartenance et la motivation (Gingras & Mukamurera, 2008). Ce constat résonne avec les dires des directions interrogées, qui observent que les départs surviennent le plus souvent pour des causes externes à l'institution telles que les déménagements ou encore les réorientations professionnelles. Iqbal (2010), reprenant Heneman et Judge (2009), distingue le turnover volontaire inévitable, comme un déménagement ou une réorientation personnelle, du turnover évitable, que l'organisation aurait pu prévenir.

Concernant les facteurs organisationnels, Eggen (2002) souligne que le manque de soutien de la part des directions constitue une cause majeure de départ. Plusieurs études viennent confirmer qu'un encadrement bienveillant, participatif et à l'écoute favorise la rétention du personnel (Dumay & Galand, 2012 ; Ladd, 2011). Le climat de travail est également déterminant, selon Hachmon et Marulevska (2023), la rétention des jeunes enseignants repose sur plusieurs conditions essentielles : un bon climat scolaire, un environnement émotionnellement favorable, une évaluation professionnelle claire et des perspectives de développement de carrière. Plusieurs directions de notre échantillon affirment que l'attachement à l'école, aux collègues et aux élèves apparaît comme un facteur qui influence la stabilité de leur équipe. De plus, malgré les contraintes organisationnelles, elles soulignent s'efforcer de rester accessibles pour leurs enseignants, en laissant notamment la porte de leur bureau

ouverte pour que ces derniers puissent les solliciter lorsqu'ils en ressentent le besoin. À l'inverse, les écoles accueillant un public socio-économique défavorisé connaissent des taux de turnover plus élevés, en raison du profil précaire des enseignants qu'elles recrutent (Dumay, 2014). Les départs causés par des problèmes avec les supérieurs ou le fait de partir dans une nouvelle école sont identifiés par Iqbal (2010) comme étant des causes volontaires et évitables.

Enfin, concernant les facteurs systémiques, Lothaire et al. (2012) pointent le rôle des situations personnelles des enseignants telles que la mobilité géographique, l'équilibre vie privée/ vie professionnelle ainsi que la recherche de stabilité dans leurs choix de carrière. À cela, Iqbal (2010) rajoute que si en plus l'employé part pour un meilleur salaire ou des meilleures conditions de travail, alors on parle de causes évitables et volontaires. Plusieurs chefs d'établissement ont évoqué ce phénomène : certains enseignants quittent l'école pour se rapprocher de leur domicile, tandis que d'autres partent en quête d'une plus grande stabilité, après avoir enchaîné de nombreux remplacements dans différentes écoles sans réelle perspective d'ancrage durable.

Ces facteurs combinés ont un effet direct sur le marché du recrutement : les directions affirment que la rareté des candidats leur fait progressivement perdre la main lors des recrutements. Plusieurs directions expliquent alors que les candidats, conscients de leur rareté sur le marché, se montrent plus exigeants quant à leurs conditions d'emploi. Certains exigent des jours précis de congé tandis que d'autres ne se présentent pas aux rendez-vous planifiés, d'après les propos des directions. Ce renversement du rapport de force ressenti par les directions, réduit la marge de manœuvre de celles-ci dans la sélection et la planification des remplacements.

Lorsque les directions parviennent à trouver des remplaçants et à stabiliser leur équipe, elles identifient cependant l'accueil des enseignants novices comme un point de fragilité persistant. Ce constat rejoint les analyses de Nault (1999) sur le « choc des réalités » et de Gingras et Mukamurera (2008) sur la précarité des débuts dans le métier. Ingersoll (2001) recommande précisément la mise en place des dispositifs d'induction et de mentorat pour réduire l'attrition précoce. Cela est repris par la circulaire du 28 août 2015 (FW-B, 2015) qui a instauré un dispositif d'accueil des nouveaux enseignants, devenu obligatoire dès la rentrée 2016-2017.

Dans les écoles de notre échantillon, des dispositifs formels existent dont les documents de référence, l'abécédaire, les brochures d'accueil voire une cellule pour les nouveaux engagés, mais ils restent inégalement développés. Dans la majorité des cas, la transmission informelle entre collègues demeure le mode d'intégration le plus répandu. De plus, cette transmission est parfois structurée sous forme de parrainage ou de mentorat informel, où l'enseignant expérimenté et/ou volontaire accompagne le débutant, l'observe en classe et inversement. Dans certaines écoles, cet accompagnement est plus formalisé avec des heures dédiées au suivi des jeunes professeurs.

Cette réalité illustre parfaitement la tension entre les attentes institutionnelles et les capacités réelles de mise en œuvre, énoncées par les directions interrogées. Le cadre réglementaire prévoit un dispositif d'accueil structuré, cependant son application dépend largement des ressources disponibles, de la culture de chaque établissement et de l'engagement personnel des directions. Ce décalage n'est pas sans conséquence. Car, un accueil insuffisant peut accélérer le processus de départ décrit par le modèle de Mobley (1977, cité dans Hom & Griffeth, 1995), en laissant les débutants seuls face aux difficultés du terrain.

Les directions de notre échantillon ne restent pas passives face à ces dynamiques de départ. La stabilité de l'équipe est perçue par la quasi-totalité d'entre elles comme une ressource centrale, à la fois condition et conséquence d'un climat de travail positif. Les directions rencontrées établissent un lien entre le bien-être au travail et la fidélisation. Cette constatation rejoint les travaux de Hachmon et Marulevska (2023), qui identifient qu'un climat professionnel positif et sécurisant pourrait constituer un levier de rétention.

Dès lors, pour y contribuer, les directions énoncent mettre en place une diversité d'initiatives à la fois informelles et formelles telles que des moments conviviaux, des petites attentions personnalisées ou encore des team building et l'inscription du bien-être comme objectif dans le plan de pilotage. Ces démarches entreprises par les directions témoignent d'une attention portée au lien collectif, que Dalton et al. (1982) qualifieraient de stratégies de prévention du turnover dysfonctionnel. A savoir, celui qui prive l'organisation de ses personnels les plus compétents.

Au-delà des initiatives formelles, c'est l'attachement à l'école, aux collègues et aux élèves qui est présenté par les directions comme le facteur de fidélisation le plus déterminant. Elles ajoutent à cela que le sentiment de ne pas être seul face aux difficultés ou encore la solidarité entre pairs ainsi que la cohésion d'équipe apparaissent comme des leviers essentiels. Surtout dans les petites écoles où ces liens sont plus aisés à construire. Quelques directions ont d'ailleurs des retours d'enseignants partis dans d'autres écoles, en rappelant que l'attachement à l'école peut perdurer malgré les départs.

De plus, les directions expriment une fatigue institutionnelle face à l'accumulation des réformes (tronc commun, Pacte pour un Enseignement d'excellence, etc.), perçues comme des injonctions imposées sans concertation réelle avec les acteurs de terrain (Dupriez et al., 2016). Ces changements ont des effets concrets sur l'organisation des écoles à savoir : les réaménagements horaires, les réaffectations, les suppressions de postes. Cette instabilité organisationnelle pèse sur le moral des équipes et contribue, selon les directions, à alimenter l'absentéisme. Ce qui rejoint les analyses de Gerard (2025) sur les raisons qui poussent les enseignants à renoncer à la profession, notamment en début de carrière.

Cette fatigue institutionnelle s'inscrit dans un paradoxe plus large : au moment où les réformes s'accumulent, le rôle des directions a été simultanément élargi, leur confiant une autonomie accrue venant avec de nouvelles responsabilités. Cette autonomie, initiée par le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017) et le Décret du 14 mars 2019, a transformé leur rôle en leur attribuant des missions élargies. Elles doivent désormais : coordonner l'équipe pédagogique, gérer les équipes, les budgets et les infrastructures, et favoriser le climat scolaire en veillant au bien-être collectif (FW-B, 2019). Les directions sont tenues d'exercer un leadership pédagogique, notamment en développant et en mettant en œuvre le plan de pilotage, en stimulant la réflexivité collective, en soutenant la collaboration entre enseignants et en supervisant l'action pédagogique jusque dans les classes. (Renard & Lothaire, 2022).

Cependant, cette réalité s'accompagne d'une tension croissante entre leurs responsabilités administratives tels que rendre des comptes sur les résultats et leurs missions pédagogiques à savoir : accompagner les équipes, faire les visites de classe

etc. Les directions, bien que submergées par les réformes (Dupriez et al., 2016), jouent un rôle proactif dans leur mise en œuvre. Comme le notent Renard et Lothaire (2022), plusieurs chefs d'établissement soulignent tenter d'agir comme des impulseurs de changements, en stimulant la réflexivité collective et en soutenant la collaboration entre enseignants malgré leur charge de travail. Or, cette proactivité est compromise par le manque de moyens (pénurie de personnel, charge administrative). Cela limite les capacités des directions afin de mener à bien leurs missions de pilotage pédagogique. Une asymétrie de perception apparaît alors clairement : ce que les autorités conçoivent comme des leviers est souvent vécu par les directions comme une surcharge administrative supplémentaire, éloignée des besoins de terrain.

Les directions témoignent de cette réalité de manière concrète. Plusieurs d'entre elles indiquent déléguer certaines tâches à des collègues plus expérimentés, certaines les inscrivent dans les heures de missions collectives, rejoignant ainsi la logique du leadership distribué défendue par le Pacte (FW-B, 2017). D'autres se décrivent également comme présentes et disponibles pour leur équipe, soucieuses du bien-être collectif et du climat scolaire, ce qui correspond aux missions de coordination et d'animation définies par le Décret du 14 mars 2019 et précisées par Renard et Lothaire (2022).

Les constats des directions tels que le manque de remplaçants qualifiés, le sentiment de non-reconnaissance, l'isolement face aux réformes, ne restent pas sans réponse institutionnelle. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017) tente précisément d'y répondre en préconisant une revalorisation salariale, une amélioration des conditions de travail et un renforcement des formations initiales et continues. La création d'une carrière en trois étapes : débutant, confirmé et expérimenté, répond aux dynamiques de départ des novices expliquées par Lothaire et al. (2012), Delvaux et al. (2013), Dupriez et al. (2016) et Gerard (2025) en cherchant à retenir les enseignants dans la durée. Meirieu (2023) rejoint et approfondit ces recommandations en insistant sur la nécessité de replacer la dimension humaine au cœur du métier enseignant, proposant des classes réduites et des équipes plus soudées, en écho aux recommandations de l'OCDE (2019). Dans la lignée du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017) et l'OCDE (2019), il souligne qu'un réaménagement des conditions de travail est nécessaire (Meirieu, 2023). Cependant,

ces mesures n'ont pas suffi à réduire la crise, car il apparaît que malgré les mesures proposées telles que la revalorisation financière, les diverses formations, la crise persiste, nécessitant même de mettre en place des dispositifs d'urgence comme les pools locaux de remplacement (Décret 2024, 23 novembre).

6.4. Le leadership de la direction

Le rôle de la direction est crucial pour limiter l'absentéisme et le turnover au sein de son équipe pédagogique. En effet, les directions peuvent agir sur les conditions et l'environnement de travail (Dassa, 1992 ; Rousseau et al, 2009 ; Utami et al., 2021) en adoptant un leadership adapté aux réalités de leur terrain.

Les directions font preuve de leadership au quotidien puisqu'elles exercent une influence sur les membres de l'équipe pédagogique tout en les mobilisant autour des objectifs fixés dans le plan de pilotage. C'est l'approche du leadership de Yzerbyt et Klein (2023). Ainsi, lorsque les directions évoquent le fait de devoir libérer toute une journée pour accueillir et informer un remplaçant, cela illustre bien que le leadership est une interaction continue au sein d'un groupe et que la coordination est orientée vers un but commun : assurer la continuité pédagogique.

C'est pourquoi le rôle de la direction est bien plus qu'un simple rôle de pilote de navire comme le voudrait la définition étymologique. Les directions ont mentionné devoir montrer l'exemple ce qui amènerait à une fiabilité qui favoriserait un climat de confiance, comme l'évoquent Noguera et Plane (2016). Cette exemplarité, en favorisant un climat de confiance, relève de ce que French et Raven (1959) nomment le pouvoir de référence, une forme de pouvoir personnel. En effet, la direction peut devenir inspirante auprès de son équipe pédagogique et dès lors éveiller en elle un profond respect. C'est d'autant plus concret lorsque les directions interrogées mentionnent le fait d'être bienveillantes, à l'écoute... de leur équipe.

De plus, le cadre de French et Raven (1959) nous permet d'éclairer certains propos des directions qui parlent de devoir tenir les rênes et ainsi font référence au pouvoir qu'elles exercent. Il s'agit d'un pouvoir de position lié à la légitimité due à la hiérarchie établie au sein de l'école, comme mentionné par French et Raven (1959). Ceci se ressent également dans les propos de directions qui parlent de devoir imposer certaines décisions ou encore de gérer les absences à l'aide de consignes précises.

Lorsque les directions partagent leurs stratégies mises en place et toute l'organisation qui en découle, elles témoignent de capacités d'analyse et de communication qui correspondent à ce que Northouse (2019) considère comme les caractéristiques d'un bon leader.

Chaque direction étant singulière, chacune développe un leadership qui lui correspond. C'est pourquoi il est important de se connaître afin d'être conscient de ses forces et de ses faiblesses, comme le mentionne Noguera et Plane (2016).

- Ainsi certaines directions évoquent privilégier, selon Blake et Mouton (1969, cités dans Daubier & Daubier, 2022), un leadership situationnel, qui dépend du contexte vécu et des membres du groupe, l'équipe pédagogique, qui suit le leader donc la direction. Blake et Mouton (1969, cités dans Daubier & Daubier, 2022) développent différents styles qui sont repris par certaines directions tel le style participatif (« social ») puisqu'elles disent se centrer sur les relations humaines et précisent faire preuve de bienveillance envers leur équipe pédagogique ; tel le style autoritaire (« centré sur la tâche ») puisque certaines directions confient mettre l'accent sur résultats obtenus en délaissant les relations humaines ; tel le style laxiste (« laisser-faire ») vu que certaines directions ne réagissent pas lors de l'absentéisme d'enseignants.
- Certaines directions interrogées semblent mobiliser des formes de leadership proches du modèle transformationnel, caractérisé par une approche où le leader motive les membres de son équipe à dépasser leurs intérêts individuels pour atteindre des objectifs organisationnels partagés (Bass, 1985, cités dans Bøgh Andersen et al., 2018). Elles initient des changements, parfois sans concertation, en imposant une nouvelle stratégie ou en adaptant des tâches existantes. Cependant, ces initiatives restent modestes ce qui suggère que les directions privilégient la gestion quotidienne notamment de l'absentéisme, au détriment d'une transformation plus profonde (Dicecco & Guillou, 2022). Ceci met en avant une tension entre un leadership transformationnel et les occupations organisationnelles.
- Enfin, certaines directions mentionnent mobiliser des pratiques qui s'apparentent à un leadership distribué ou partagé, en tentant de répartir certaines tâches à des enseignants comme l'organisation des horaires, l'accueil des nouveaux enseignants... et ainsi désignent des « référents » ou encore des

« coordinateurs pédagogiques ». Noguera et Plane (2016) mentionnent des managers leaders ayant comme rôle de diriger des sous-groupes avec une certaine autonomie. Cette délégation assez présente, selon les dires des directions, correspond à la définition donnée par Harris (2012), Plane (2015) et Luc (2016) qui partagent la vision du leadership comme un processus collectif où la fonction de leader est distribuée aux membres de l'équipe tout en mettant l'accent sur l'action réciproque, la participation active et l'intelligence collective. Dans ce cas, la direction tend à évoluer vers un rôle de facilitateur au sens de Harris (2012), sans pour autant nécessairement abandonner toute forme d'autorité.

Les directions ont évoqué leurs moyens et stratégies de communication lors de l'absentéisme des enseignants qui sont multiples et variés. Ceci montre une volonté de la part des directions d'optimiser la communication vers leur équipe pédagogique. Et donc, montre l'importance de cette compétence au sein des stratégies mises en place dans le leadership des directions. Cela rejoint les propos de Northouse (2019) et Noguera et Plane (2016), qui insistent sur l'importance des échanges sociaux entre la direction et les membres de son équipe pédagogique.

6.5. Les attentes des directions à l'égard des pouvoirs publics

Face à ces contraintes, les directions formulent des attentes précises à destination des pouvoirs publics, articulées autour de trois axes à savoir : le renforcement des dispositifs de remplacement, une demande supplémentaire de personnel, et une meilleure prise en compte des réalités de terrain dans les décisions politiques.

Une demande fréquemment mentionnée dans l'enseignement fondamental concerne l'extension du pool local de remplacement aux maternelles, qui sont actuellement exclues du dispositif. Dans le secondaire, une demande similaire émerge. Le renforcement quantitatif des pools est également souhaité, ceux-ci étant jugés insuffisants par rapport aux besoins réels. En effet, les directions disent avoir quatre enseignants dans ce pool pour trente écoles, d'autres parlent de trois enseignants pour quarante écoles. Ces attentes s'inscrivent dans la logique du Décret du 1^{er} décembre

2022, mis à jour le 16 mai 2024, qui permet d'instaurer un dispositif expérimental de pools locaux de remplacement pour les années scolaires 2024-2025 et 2025-2026. Ce dispositif permet de donner des périodes supplémentaires pour créer des emplois d'instituteur primaire au sein des pouvoirs organisateurs situés dans les zones géographiques jugées prioritaires telles que Bruxelles ou le Hainaut-Sud. Cette mesure témoigne d'une reconnaissance institutionnelle de la persistance de la crise, mais aussi de ses limites. Cette solution répond à l'urgence du remplacement sans s'attaquer aux causes profondes du désengagement enseignant explicitées tout au long de cette discussion.

La demande d'un éducateur à temps plein dans chaque école du fondamental revient également. Elle repose sur le constat que cette ressource n'est aujourd'hui accessible qu'aux écoles en encadrement différencié, ce qui est vécu comme une inégalité. Cette demande s'inscrit alors dans les recommandations de Meirieu (2023), qui préconise des équipes plus soudées et des conditions de travail réaménagées, et de l'OCDE (OCDE 2019 ; OCDE 2023), qui insiste sur le lien entre les conditions de travail et la rétention des enseignants.

Enfin, les directions appellent à un changement de posture des pouvoirs publics. Elles souhaitent être davantage associées aux réflexions avant l'imposition des réformes, recevoir les informations en temps utile, et bénéficier d'une simplification des tâches administratives. Plusieurs soulignent la nécessité d'une valorisation du métier, que ce soit financier ou que ce soit la reconnaissance du métier. Cette demande de reconnaissance rejoint les travaux de Dupriez et al. (2016) sur la fatigue institutionnelle des acteurs de terrain face à des réformes perçues comme imposées sans concertation réelle.

En guise de conclusion, les attentes des directions convergent vers une même demande fondamentale qui est que les conditions dans lesquelles elles exercent soient enfin reconnues et prises en compte.

Les limites et les perspectives

Cette partie est dédiée à mettre en lumière les limites identifiées tout au long de la rédaction de notre travail, tout en ouvrant des pistes de réflexion et de prolongement scientifique. Les résultats apportent un éclairage sur les adaptations du leadership des directions d'établissement scolaires ainsi que sur les stratégies mises en place par celles-ci, face à l'absentéisme des enseignants dans un contexte de pénurie. Ces résultats doivent néanmoins être interprétés à la lumière de certaines contraintes méthodologiques et contextuelles qui sont explicitées ci-dessous :

La première limite concerne l'échantillonnage. Cette recherche s'est **volontairement centrée sur les directions d'établissement**, en cohérence avec la question de recherche qui porte sur les stratégies qu'elles mettent en place pour faire face à l'absentéisme des enseignants. Ce choix implique cependant que les résultats reposent uniquement sur leurs perceptions et leurs représentations de la réalité. Les enseignants, les élèves et les parents n'ayant pas été interrogés lors de cette recherche, il est possible que certaines pratiques soient perçues différemment par les autres acteurs de terrain. De fait, l'absence de triangulation des points de vue constitue une limite. Recueillir la parole des enseignants aurait permis d'analyser leur perception du leadership exercé par leur direction et ainsi évaluer l'impact réel des stratégies mises en œuvre. De même, interroger les élèves aurait mis en lumière la continuité pédagogique et les effets concrets des absences répétées sur leurs apprentissages. Une approche multi-acteurs enrichirait l'analyse, offrirait une compréhension plus systémique du phénomène et renforcerait la validité des résultats. Il convient de préciser que le champ d'investigation s'est limité à **l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire**. Les écoles spécialisées, les hautes écoles et les universités n'ont pas été intégrées à l'étude. Il serait pourtant intéressant d'ouvrir la recherche à ces établissements, car les logiques organisationnelles, les modalités de remplacement et les dynamiques d'absentéisme des enseignants peuvent différer selon les niveaux et les types d'enseignement. De plus, Pitts (2010) met en avant que le taux d'absentéisme des enseignants des écoles spécialisées est plus élevé que ceux du secondaire ordinaire. Dans cette perspective, étendre la recherche aux écoles spécialisées serait pertinent.

Une deuxième limite importante tient dans **la zone géographique** de l'échantillon. Bien que la sélection des participants ait été réalisée de manière intentionnelle, conformément aux principes de la recherche qualitative, le recrutement des directions s'est révélé difficile. En effet, malgré le choix de les contacter à des périodes jugées moins chargées dans leur agenda, la recherche a rencontré de nombreux refus, en particulier dans l'enseignement fondamental. Cette difficulté a conduit à l'élargissement de la zone géographique initialement ciblée : alors que l'étude devait se concentrer exclusivement sur des établissements situés à Bruxelles, le périmètre a été étendu au Brabant wallon afin de constituer un échantillon suffisant. Cette adaptation, bien que nécessaire, introduit un biais potentiel, dans la mesure où les réalités organisationnelles et les effets de la pénurie peuvent varier d'une province à une autre.

Enfin, cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative de type IPA (Interpretative Phenomenological Analysis), **qui accorde une place centrale à la subjectivité** et à l'interprétation. Néanmoins, cette méthode permet une compréhension fine et approfondie de l'expérience vécue par les directions, elle implique une double interprétation : celle des participants à l'étude d'abord, puis celle du chercheur lors de l'analyse. Pour pallier cette limite, une piste consisterait à adopter une méthodologie mixte, combinant ainsi des données qualitatives et des données quantitatives telles que le taux d'absentéisme ou la durée moyenne des absences des enseignants, afin de croiser les discours avec des indicateurs mesurables.

Conclusion

Le départ de cette recherche s'inspire d'un constat de terrain : en tant qu'enseignantes, nous avons été confrontées à des situations d'absentéisme dans notre pratique. Dès lors, nous avons souhaité explorer ce phénomène, perçu par certaines directions comme difficile à justifier, et dont les répercussions sur les collègues et leur charge de travail sont soulignées. Notre objectif était de comprendre comment certaines directions d'écoles fondamentales ordinaires et secondaires générales de la Fédération Wallonie-Bruxelles tentent de s'adapter à cette réalité, dans un contexte marqué par une pénurie d'enseignants qualifiés. Nous nous sommes alors posé la question suivante : « *Comment les directions adaptent-elles leur leadership face à l'absentéisme des enseignants et quelles stratégies mettent-elles en place pour en limiter les effets dans un contexte de pénurie ?* ».

Pour y répondre, nous nous sommes appuyées sur un cadre théorique, qui distingue d'abord l'absence telle qu'un événement ponctuel, de l'absentéisme compris comme un comportement récurrent. Dassa (1992) et Pitts (2010) nous ont permis de lire ce phénomène tantôt comme une réponse à des conditions de travail dégradées, tantôt comme un fait sur lequel les directions n'ont que très peu de prise.

Lothaire et al. (2012) ont montré que le turnover aggrave la pénurie, en raison des causes structurelles. Ces causes sont multiples : la précarité professionnelle (Gingras & Mukamurera, 2008) ou encore la dissonance émotionnelle (Deschênes, 2019). Le leadership des directions, défini comme un processus d'influence et de motivation au sein d'un groupe visant à atteindre des objectifs communs (Northouse, 2019 ; Yzerbyt & Klein, 2023), semble constituer un levier clé pour agir sur ces dynamiques.

Au vu des différents apports théoriques, nous avons voulu, grâce à cette recherche, approfondir les notions en menant seize entretiens semi-directifs avec des directions d'écoles fondamentales ordinaires et secondaires générales. Notre recherche a permis d'explorer de manière précise les perceptions des directions concernant l'absentéisme des enseignants de leurs équipes, ainsi que la stabilité de celles-ci, puis les stratégies qu'elles mettent en place pour en limiter les effets grâce à leur leadership. Quatre thèmes souvent mentionnés ressortent des entretiens :

Premièrement, les directions perçoivent l'absentéisme comme un phénomène multifactoriel, articulant les causes individuelles, comme le burnout, problèmes de santé et les causes structurelles liées à la pénurie et aux réformes successives. Cette pénurie est décrite à la fois quantitativement, par un manque global d'enseignants, et qualitativement, par un manque de candidats suffisamment qualifiés. Ce phénomène semble particulièrement observable dans certaines disciplines du secondaire, comme les mathématiques et le néerlandais, où les directions rapportent une modification du rapport de force en faveur des candidats, jugés plus exigeants dans leurs conditions d'emploi.

Deuxièmement, les chefs d'établissement interrogés décrivent des stratégies variées, tant en interne comme, la communication proactive, des initiatives de cohésion d'équipe et des pratiques relevant d'un leadership distribué, qu'en externe, comme le recours aux pools de remplacement dans le fondamental ou au médecin contrôle dans le secondaire.

Troisièmement, les styles de leadership mobilisés par les directions, relevant, selon le contexte, de tendances transformationnelle ou distribuée, sont perçus par certaines d'entre elles comme influençant la stabilisation des équipes et dans le maintien de la continuité pédagogique.

Et enfin, les directions expriment des attentes envers les pouvoirs publics afin de les soutenir dans la gestion de l'absentéisme des enseignants, à savoir : le renforcement des dispositifs de remplacement, la revalorisation du métier d'enseignant sur le plan financier et symbolique, ainsi qu'une meilleure prise en compte des besoins du terrain.

Ces résultats suggèrent que les directions occupent une position charnière, parfois coincées entre les exigences institutionnelles et les besoins concrets de leur établissement. Leur rôle ne semble plus se limiter à celui des simples exécutantes du cadre institutionnel, dans la mesure où elles inventent, ajustent et mobilisent leur équipe, développant un leadership hybride qui, selon elles, permet de transformer certaines contraintes organisationnelles en ressources pour l'équipe pédagogique. Notre recherche met en évidence une diversité de pratiques mises en place par les directions, souvent peu visibles aux yeux des pouvoirs publics, mais qui contribuent à ce que l'absentéisme soit davantage perçu comme un enjeu collectif plutôt que comme un problème individuel.

Plusieurs pistes émergent de cette étude. Pour les pouvoirs publics, il pourrait être utile de repenser les dispositifs de remplacement, notamment en étendant les pools aux maternelles et aux secondaires, et de revaloriser le métier pour limiter le turnover. Pour les directions, étendre les pratiques de leadership distribué et renforcer l'accueil des enseignants novices pourraient représenter des leviers concrets.

Cette recherche suggère que certains chefs d'établissements mobilisent, selon les situations, des formes de leadership adaptées, parfois proches du modèle transformationnel. Dès lors, certains d'entre eux sont perçus comme étant capables de créer des réponses réalistes, humaines et de mettre en place des stratégies pour faire face à des défis éducatifs actuels. C'est cette capacité d'adaptation, discrète mais décisive, que notre travail a voulu rendre visible.

Références

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5–31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>

Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : Présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, 62(4), 373–385. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001>

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6(2), 199–218. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90035-7)

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. <http://dx.doi.org/10.1080/135943299398410>

Bøgh Andersen, L., Bjørnholt, B., Ladegaard Bro, L., & Holm-Petersen, C. (2018). Leadership et motivation : étude qualitative sur le leadership transformationnel et la motivation de service public. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 84(4), 697–714. <https://doi.org/10.3917/risa.844.0697>

Caillier, J. G. (2014). Toward a better understanding of the relationship between transformational leadership, public service motivation, mission Valence, and employee performance: A preliminary study: A preliminary study. *Public personnel Management*, 43(2), 218–239. <https://doi.org/10.1177/0091026014528478>

Communauté française. (s. d.). *L'enseignement fondamental ordinaire : niveaux et types*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25140&navi=2324>

Dalton, D. R., Todor, W. D., & Krackhardt, D. M. (1982). Turnover overstated: A functional taxonomy. *Academy of Management Review*, 7(1), 117–123. <https://doi.org/10.2307/257256>

Dassa, S. (1992). Absentéisme au travail : Phénomène socio-professionnel en situation ou expression d'événements de santé diffus ? (Commentaire). *Sciences sociales et santé*, 10(3), 67–73. <https://doi.org/10.3406/sosan.1992.1234>

Daubier, M. et Daubier, S. (2022). *Pro en Agilité : 66 outils 10 plans d'action 12 ressources numériques*. Vuibert. <https://doi.org/10.3917/vuib.daubi.2022.01>.

De Geest, K. (2024). *En Fédération Wallonie-Bruxelles, comment les enseignants « novices » perçoivent-ils leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'ils endossent le rôle de « titulaire de classe » dans l'enseignement secondaire ?* [Mémoire de master non publié]. Université de Liège. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/19987>

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (92), 1–156. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53883>

Deschênes, A.-A. (2019). L'influence de la compatibilité individu/environnement sur l'intention de quitter l'emploi des enseignants : un examen empirique à travers divers niveaux. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 42(4), 1059–1091. <https://www.jstor.org/stable/26954667>

Dicecca, V. et Guillou, P. (2022). *La boîte à outils du management*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.dicec.2022.01>.

Dumay, X. (2014). Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Eléments d'analyse à partir de bases de données administratives. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (95), 1–42. <https://hal.science/hal-00980175v1>

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47–58. <https://hal.science/hal-00657925v1>

Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>

Eggen, B.L. (2002). Administrative accountability and the novice teacher. *Paper presented at the 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, New York, États-Unis. [ERIC - ED464050 - Administrative Accountability and the Novice Teacher., 2002-Feb-25](https://eric.ed.gov/?id=ED464050)

Eurydice. (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5723492/978-92-9201-033-1-FR.PDF/e262fe93-320d-484f-8a10-c68a847c0b9a>

Eurydice. (2021). *La profession enseignante en Europe : Pratiques, perceptions et politiques*. Rapport d'Eurydice. Bruxelles : Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » (EACEA), Commission européenne.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000, 5 juillet). *Décret fixant le régime des congés et de disponibilité pour maladie ou infirmité de certains membres du personnel de l'enseignement*. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/25174_010.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015, 28 août). *Circulaire n°5388 fixant l'accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire*. https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/GAAPE/FWB_-_Circulaire_5388_5619_20150828_085759_.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017, 7 mars). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central*. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019, 14 mars). *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.* https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-12/46287_0014.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022, 7 juillet). *Circulaire n°8667. Vade-mecum : Congés, disponibilités et absences réglementairement autorisées dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles - Personnels enseignant et assimilés hors enseignement supérieur.* https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/49837_000.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024, 2 octobre). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française listant les tâches confiées à un membre du personnel mis en disponibilité par défaut total d'emploi ou mis en perte partielle de charge à disposition de son Pouvoir organisateur.* Gallilex. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2024-11/20241002s52781%20%282024_0525%29.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024, 23 novembre). *Les pools locaux de remplacement dans l'enseignement fondamental ordinaire : Bilan et perspectives.* Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement. <https://prof.cfwb.be/article/pool-local-de-remplacement-je-suis-accueilli-comme-le-messie>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025, 25 novembre). *Dispositif expérimental - Engagement d'expert dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire de plein exercice et en alternance.* <https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/circulaires/2024-12/20241025c52273.pdf>

Feldman, D. C. (1994). The decision to retire early: a review and conceptualization. *Academy of Management Review*, 19(2), 285–311. <https://doi.org/10.5465/amr.1994.9410210751>

French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. (pp. 150–167). University of Michigan

Press.

https://www.researchgate.net/publication/215915730_The_bases_of_social_power

Galand, B., & Gillet, M.-P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (26), 2–22. <https://shs.hal.science/halshs-00603506v1>

Gerard, L. (2025). *Renoncer au métier d'enseignant en FW-B : Quelles sont les raisons qui poussent les enseignants du secondaire à renoncer à la profession d'enseignant en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* [Mémoire de fin d'études]. Université de Liège. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/22503>

Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>

Goumet, M. (2024). *Quels sont les principaux aspects du choc des réalités auxquels les enseignants novices sont confrontés lors de leur transition de la formation initiale à la pratique et comment ces aspects influencent-ils leur décision de quitter l'enseignement ?* [Mémoire de master non publié]. Université catholique de Louvain.

Gouvernement de la Communauté française. (2024, 2 octobre). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française listant les tâches confiées à un membre du personnel mis en disponibilité par défaut total d'emploi ou mis en perte partielle de charge à disposition de son Pouvoir organisateur*. Gallilex. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2024-11/20241002s52781%20%282024_0525%29.pdf

Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLoS ONE*, 15(5), e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>

Hachmon, N., & Marulevska, K. (2023). Dropout of young teachers from the education system: Motivation, risk factors and possible solutions. *Rhetoric and Communication*. <https://doi.org/10.55206/IULW6982>

Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7–17.
<https://doi.org/10.1108/02621711211190961>

Hom, P. W. & Griffeth, R. W. (1995). *Employee turnover*. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.

Iqbal, A. (2010). Employee turnover: Causes, consequences and retention strategies in Saudi Organizations. *The Business Review, Cambridge*, (16), 275–282.
https://www.researchgate.net/publication/215912138_Employee_Turnover_Causes_Consequences_and_Retention_Strategies_in_Saudi_Organizations

Lafontaine, D., Dupont, V. & Quittre, V. (2024). *La pénurie d'enseignants : Mise en perspective* [Présentation Power Point]. Orbi ULiège.
[https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/317890/1/P%C3%A9nurie ULB DLafontaine.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/317890/1/P%C3%A9nurie%20ULB%20DLafontaine.pdf)

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. ((2^e éd.). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.lejeu.2019.01>

Ligue de l'Enseignement. (s. d.). *Enseignement en Communauté française*.
<https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/communaute-francaise>

Loi belge. (1959, 29 mai). *Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement*. Gallilex.
https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2026-01/5108_0076.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>

Luc, É. (2016). Le leadership partagé : du mythe des grands leaders à l'intelligence collective. *Gestion*, 41(3), 32-39. <https://doi.org/10.3917/riges.413.0032>

Maroy, C. (2008) Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation*, (57). <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>

Meirieu, P. (2023). Qui veut encore des professeurs ? *Qui veut encore des professeurs ?* (pp.7–53). Le Seuil. <https://shs.cairn.info/qui-veut-encore-des-professeurs--9782021538618-page-7?lang=fr>

Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In Hétu, J.-Cl., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139–160), Bruxelles : De Boeck.

Noguera, F., & Plane, J.-M. (2016). Introduction. In F. Noguera & J.-M. Plane (Eds.), *Le leadership: Recherches et pratiques*. (pp.1–5). Vuibert. <https://doi.org/10.3917/vuib.agrh.2016.01.0001>

Northouse, P. G. (2019). *Leadership : Theory & Practice* (8e éd.). Sage.

OCDE (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>

OCDE (2024). *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2023). *PISA 2022 : Les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles*. OCDE.

Parlement de la Communauté française. (2024, 16 mai). *Décret portant diverses mesures relatives à l'enseignement et à la lutte contre la pénurie d'enseignants*. Gallilex. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-12/52640_0001.pdf

Plane, J.-M. (2015). *Théories du leadership : Modèles classiques et contemporains*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.plane.2015.01>

Pitts, K. (2010). *Teacher absenteeism: An examination of patterns and predictors*. [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Commonwealth University. <https://doi.org/10.25772/P6ZK-EK33>

Renard, F., & Lothaire, S. (2022). Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques : « agents de changement » en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Canadian Journal of Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (199), 89–102. <https://doi.org/10.7202/1091095ar>

Rost J. (1991). *Leadership for the Twenty-First century*. 6–12. Greenwood publishing group. (200)

Rousseau, T., Arezki, S., Bérard, D., Douillet, P., Gagné, B., & Lemette, C. (2009). *L'absentéisme : outils et méthodes pour agir*. Éditions PSP PACA ; ANACT. https://www.psppaca.fr/IMG/pdf/Absenteisme_-_outils_et_methodes.pdf

Saint-Michel, S.-E. (2023). *Théories du leadership*. La Découverte. <https://shs.cairn.info/theories-du-leadership--9782348079429?lang=fr>.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, 5, 99–111. https://www.researchgate.net/publication/237504691_Comment_peuton_const

Smith, J. A., Flowers, P., & Osborn, M. (1997). Interpretative phenomenological analysis and the psychology of health and illness. In L. Yardley (Ed.), *Material discourses of health and illness*. Routledge. (pp. 68–91). [Interpretative phenomenological analysis and the psychology of health and illness - University of Strathclyde](#)

Soyer, L., & Tanda, N. (2016). Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants à la recherche.

Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ? Oser l'innovation pédagogique, Analyse, 3(1), 27–42.
https://web.archive.org/web/20180410012231id_/http://www.walderpublications.ch/wp-content/uploads/2016/10/31SOYER-TANDA.27-42-1.pdf

Uman, T., Smith, E., Andersson, W. & Planken, W. (2020). Le leadership partagé et l'ambidextrie des équipes de direction : le rôle des systèmes de contrôle de gestion. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 86(3), 463–482. <https://doi.org/10.3917/risa.863.0463>

Utami, P. P., Widiatna, A. D., Herlyana, H., Ariani, A., Karyati, F., & Nurvrita, A. S. (2021). Does civil servant teachers' job satisfaction influence their absenteeism?. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 854–863. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21625>

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01>

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
<https://www.jstor.org/stable/1170301>

Wallonie Bruxelles Enseignement. (s. d.). *Enseignement secondaire*. <https://www.wbe.be/nos-ecoles/enseignement-secondaire/>

Wallonie Bruxelles Enseignement. (s. d.). *Les réseaux d'enseignement en Wallonie et à Bruxelles*. <https://www.wbe.be/wbe/wbe-pouvoir-organisateur/lorganisation-de-lenseignement-en-wallonie-et-a-bruxelles/>

Yammarino, F. J., & Dubinsky, A. J. (1994). Transformational Leadership Theory: Using Levels of Analysis to Determine Boundary Conditions. *Personnel Psychology*, 47, 787–811. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1994.tb01576>

Yzerbyt, V., & Klein, O. (2023). *Psychologie sociale*. (2^e éd.). De Boeck supérieur.

Annexes

Annexe 1 – Éclatement du sujet du mémoire - Master 1	1
Annexe 2 – Lettre à l'intention des directions.....	2
Annexe 3 - Guides d'entretien.....	3
Annexe 4 – Codebook issu des entretiens.....	8
Annexe 5 – Analyse horizontale des entretiens	9
Annexe 6 – Retranscriptions directions du fondamental	18
Annexe 7 – Retranscriptions directions du secondaire	140

La Fédération Wallonie-Bruxelles fait face, depuis plusieurs années, à une crise continue de pénurie d'enseignants qui touche l'ensemble du fonctionnement des écoles fondamentales et secondaires ordinaires. Au niveau des écoles, cette pénurie est ressentie particulièrement lorsque les directions peinent à trouver des remplaçants qualifiés lors de l'absentéisme des enseignants. Ceci est accentué par un turnover élevé chez les jeunes enseignants puisque près d'un tiers des enseignants quittent la profession dans les cinq premières années. Cette réalité place les directions d'école au cœur de tensions organisationnelles conséquentes, parce qu'elles doivent garantir à la fois la continuité pédagogique des apprentissages, un climat de travail satisfaisant et poursuivre les tâches quotidiennes pour assurer une gestion efficace de l'établissement scolaire.

Nous avons voulu, grâce à notre recherche, approfondir les notions en effectuant seize entretiens semi-directifs de direction d'établissements scolaires fondamentales et secondaires, du réseau libre confessionnel. Nous avons pu explorer de manière précise les perceptions des directions concernant l'absentéisme des enseignants de leurs équipes pédagogiques, la stabilité de celles-ci, les stratégies qu'elles mettent en place pour en limiter les effets entre autres grâce à leur leadership.

Les résultats mettent en évidence un absentéisme « multifactoriel », accentué par la pénurie et le turnover. Les directions mobilisent des stratégies internes (cohésion d'équipe, communication, leadership distribué) et externes (dispositifs de remplacement), tout en soulignant leur « position charnière ». Le mémoire met ainsi en lumière l'émergence d'un « leadership hybride », permettant de transformer des contraintes structurelles en ressources au service du fonctionnement des établissements.