

Au guichet du rectorat.

**La construction du « marché secondaire » des enseignant·es contractuel·les
dans l'académie de Lyon**

Caroline Bertron (UCLouvain) et Hélène Buisson-Fenet (ENS de Lyon, UMR Triangle)

Mots clés : Pratiques de recrutement, emploi contractuel public, travail administratif, administration de l'emploi enseignant, conventions de recrutement, interactions

Introduction

Les salariés sous contrat dans le secteur public non-marchand font l'objet d'un intérêt récent en France (Bresson, 2016 ; Peyrin, 2019a), mais les spécificités de leur emploi selon la branche et les modalités de leur sélection, hors concours et parfois hors contrat restent encore largement méconnues. Cet article propose d'analyser la séquence du recrutement, à partir du cas des enseignants contractuels du second degré en académie. Il veut ainsi éclairer un angle mort : les travaux concentrés sur l'analyse de la recherche d'emploi ont certes glissé vers la question du recrutement, mais se focalisent sur le secteur privé (Bessy et Marchal, 2009 ; Monchatre, 2018) ; les recherches sur l'activité administrative ont largement privilégié l'analyse des relations avec les publics et usagers sur l'analyse des relations entre les agents et leur administration de tutelle (Dubois, 1999 ; Weller, 1999 ; Siblot, 2006) : quant aux recherches sur le recrutement dans la fonction publique, elles se polarisent sur le rôle des concours (Dreyfus, 2012 ; Eymeri-Douzans, 2001, 2012 ; Oger, 2008 ; Biland, 2010 ; Cartier, 2001).

Or les différents secteurs de la fonction publique révèlent des situations d'emploi contractuel contrastées (Peyrin, 2019b) : alors que ces personnels non-titulaires constituent en moyenne 20% de la fonction publique, on compte environ 9% d'enseignant·es contractuel·les dans les établissements publics locaux d'éducation du second degré en 2017, qui ont pourtant représenté près du quart des enseignant·es nouvellement recrutés dans la dernière décennie. Si les modalités réglementaires de leur recrutement sont édictées par décret à l'échelon central, les pratiques de sélection, d'embauche et d'affectation sont du ressort des académies : dans ces lignes, nous analysons donc ces pratiques du point de vue des acteurs de première ligne - souvent absents des analyses des politiques éducatives (Buisson-Fenet, 2019) - que sont les gestionnaires et les cadres administratifs d'académie, les inspecteurs et les chefs d'établissement, en faisant l'hypothèse que l'échelon académique intervient directement dans la constitution d'un marché secondaire de l'emploi enseignant. L'emploi contractuel questionne ainsi l'action publique éducative à partir d'autres instances et d'autres acteurs que ceux des politiques centrales ; son recrutement convoque des logiques de sélection concurrentes et permet d'examiner à nouveaux frais la place de la qualification dans l'accès au métier d'enseignant.

Alors même que le modèle de gestion publique est prévu à l'origine pour articuler le recrutement au dispositif administré du « concours », nous abordons ici le recrutement comme une série d'interventions séquencées (repérer, sélectionner, affecter) où les intermédiations administratives constituent une interface de régulation, avec ses coopérations et ses luttes de classement. Seule l'observation ethnographique de l'activité en première ligne des gestionnaires administratifs permet ainsi de décrire l'ensemble des logiques à travers lesquelles se construit en continu un marché secondaire de l'emploi enseignant. Notre approche théorique s'appuie par ailleurs sur le cadre conventionnaliste, qui substitue à l'analyse du marché du travail en termes de contrats une interprétation des formes de coordination susceptibles d'équiper l'appariement entre offre et demande d'emploi (Eymard-Duvernay 2008, Marchal et Bureau 2009).

Cet article s'inscrit dans le cadre du projet ERC *TeachersCareers* (H2020) qui porte sur les transformations des formations, des carrières et de l'attractivité du métier d'enseignant en Europe (Belgique, France et Grande-Bretagne). Les données exploitées dans ces lignes sont issues de l'enquête qualitative réalisée dans l'Académie de Lyon depuis juin 2018. Outre une enquête directe auprès de 44 enseignants, une trentaine d'entretiens ont été réalisés dans les services du rectorat délégués aux personnels, des corps d'inspection, des syndicats enseignants et des chefs d'établissement (entretiens répétés auprès de sept lycées généraux et technologiques). Six demi-journées d'observation dans le service académique du recrutement des enseignants contractuels qui compte une quinzaine de personnels administratifs, viennent compléter le dispositif d'enquête.

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

Alors qu'on associe communément le métier d'enseignant au statut de fonctionnaire recruté sur concours pour un emploi « à vie », la présence de contrats de travail à durée déterminée ou indéterminée ne date pas d'aujourd'hui, notamment dans l'enseignement privé ou dans certaines disciplines du second degré public (Prost, 1968 ; Chapoulie, 1987). Toutefois l'emploi sous contrat connaît depuis 10 ans une augmentation nette. Les non-titulaires sont principalement recrutés-es au niveau académique pour un an, sur un contrat renouvelable jusqu'à six ans de service, et remplacent progressivement les maîtres-auxiliaires (dont le recrutement a cessé depuis 1997 mais dont le statut d'emploi perdure en parallèle) et des vacataires, plus nombreux dans la période précédente (Valette et Bacon, 2003).

Les textes prescrivent une gestion réglementaire de ces enseignants contractuels de plus en plus calquée sur celle des titulaires – le traitement des dossiers en commission consultative paritaire et la cogestion avec les syndicats des cas problématiques, l'application d'une grille indiciaire, l'évaluation par le chef d'établissement, le droit à la formation continue, ou encore l'octroi d'indemnités quand l'enseignant exerce en éducation prioritaire. Cependant, alors que le recrutement est administré de part en part pour les enseignants titulaires, l'engagement d'enseignants contractuels répond à des cadres de gestion académiques, à l'urgence des remplacements de courte durée aussi bien qu'à des vacances de postes à l'année : la nécessité de couvrir les services au cas par cas laisse ainsi des marges de manœuvre importantes aux rectorats.

Une fois que les directions centrales ont décidé du nombre de postes ouverts aux concours et affecté les moyens aux académies, le « mouvement national à gestion déconcentrée » délègue la responsabilité des budgets opérationnels de personnels académiques aux rectorats, qui gèrent les modalités d'affectation des titulaires comme les modalités de gestion des contractuels ; c'est seulement en second lieu, lorsque l'offre titulaire apparaît insuffisante pour couvrir les besoins d'emploi à temps plein et partiel exprimés par les établissements locaux, qu'on fait appel à une main d'œuvre enseignante non-titulaire. À l'application du principe d'égalité dans le cadre d'une gestion nationale *via* l'application d'un algorithme et d'une régulation académique par les commissions paritaires, succède une gestion d'arbitrage plus fine, qui prend la forme d'une régulation casuistique du recrutement et des affectations sur les postes locaux. Il s'agit dès lors de répondre aux besoins des établissements, dont la régularité dans le temps nourrit le sentiment d'une « pénurie enseignante » structurelle dans certaines disciplines, sur certains territoires, pour certains EPLE. Mais la variabilité inter-académique de ces réponses, que notre enquête multi-sites permet d'objectiver, illustre aussi combien l'offre est partie prenante du récit de la « pénurie » (Bertron *et alii*, à paraître) - et dans quelle mesure elle participe au glissement vers le modèle des compétences et de la GRH de proximité.

À l'échelle nationale en effet, la tendance à une augmentation relative des enseignants contractuels dans la masse salariale des académies et de leur part dans les affectations annuelles, se précise de caractéristiques communes : on recrute des contractuels pour subvenir à des disciplines structurellement déficitaires en enseignants titulaires - c'est-à-dire celles qui sont moins demandées par les familles (cas de l'allemand), mieux valorisées dans le secteur l'emploi privé (cas de la physique-chimie, de la gestion-comptabilité), ou qui relèvent de spécialités professionnelles dont les places aux concours sont plus rares et plus difficiles à apparier aux besoins sectoriels localisés (cas de certaines spécialités professionnelles comme la soudure). *A contrario*, les variations académiques révèlent combien la contractualisation se double d'une forme de territorialisation des politiques de l'emploi enseignant (Berton *et alii*, art.cit.). L'académie lyonnaise se situe quant à elle dans la fourchette basse de la moyenne nationale d'enseignants contractuels, mais elle

connaît sa plus forte évolution décennale de non-titulaires en CDD puisque leurs effectifs ont doublé depuis 2012 - leur croissance depuis 2016 atteignant plus de 17 % contre seulement 8 % en moyenne nationale.

Comme constaté à l'échelle inter-académique, les services rectoraux constituent des viviers d'enseignant-es contractuels susceptibles d'être affectés dans l'urgence, sur des contrats aussi courts que la réglementation l'autorise, et dont l'installation dans l'ordinaire des pratiques gestionnaires tend à créer une forme de marché secondaire local de l'emploi enseignant. C'est en 2017 qu'un tel vivier est mobilisé dans l'académie de Lyon, où le rectorat décide de planifier les recrutements sur la base d'un repérage de besoins disciplinaires chroniques :

“Il y a trois et deux ans peut-être... On a eu du mal en techno toute l'année. Mais finalement on y arrivait et puis une fois que le vivier on n'a plus de difficultés mais... En fait c'est l'anticipation du besoin qui pose un problème... C'est pas vraiment de dénicher les gens parce qu'on y arrive toujours in fine. Mais c'est de le faire suffisamment en avance pour être mobilisable pour que le besoin, enfin la personne se mobilise au moment où on en a besoin”. [Entretien, rectorat, 2018]

Adossées à une forme de gestion anticipée commune aux académies, les pratiques managériales des services rectoraux n'en reposent par moins sur des outils de gestion construits localement et sur des arrangements institutionnels de proximité, où l'enjeu principal consiste à provisionner les territoires les moins attractifs, comme le donne à voir l'ethnographie de l'activité de la Division des personnels enseignants (DPE 5) de l'académie de Lyon, où le recteur installe en 2017 un cadre de gestion local, afin de « diriger les flux » de candidats vers les zones régionales les plus déficitaires, et de « distribuer, importer et déplacer » les enseignants contractuels.

2 – Un travail resserré autour du « bureau des contractuels »

Cinquième de France en nombre d'élèves, l'académie de Lyon connaît la croissance démographique scolaire la plus forte, et l'offre pédagogique qui repose sur plus de 35 000 enseignants peine à répondre à cette croissance. Trois particularités colorent ici les corps enseignants : la part des agrégé-es y est supérieure à la moyenne nationale, et tend encore à s'accroître ; les situations de temps partiel sont proportionnellement plus nombreuses qu'en moyenne nationale ; enfin le fort nombre d'étudiants et le taux élevé de réussite aux concours pourvoient l'académie de nombreux stagiaires, qui ont représenté près de la moitié des « heures-postes » des néo-titulaires en 2017.

Si l'allemand et la physique-chimie sont les deux matières générales qui concentrent la majorité des postes vacants après quelques semaines de la rentrée 2019, c'est dans certains collèges et en lycée professionnel que l'on retrouve les plus forts taux d'enseignants non-titulaires, en particulier dans les disciplines du « génie » et dans certaines options d'économie-gestion : jusqu'à 30 % des enseignants de l'option « conception-gestion des systèmes informatiques » en 2018 ne sont pas titulaires de leur poste [Académie de Lyon, 2019b]. Les différences entre types d'établissement et entre disciplines croisent des disparités spatiales : l'agglomération lyonnaise s'avère suffisamment convoitée pour stabiliser les effectifs enseignants de ses établissements périphériques d'éducation prioritaire, en particulier dans les zones de Vénissieux et de Vaulx-en-Velin ; mais ce segment de l'offre scolaire recoupe la hiérarchie du prestige statutaire enseignant : en 2017, 14,4% des enseignants contractuels du 2nd degré de l'académie sont affectés en éducation prioritaire, contre 12,7% des enseignants certifiés et 5% des agrégés. Mal desservi par les voies de circulation routières, proposant un marché immobilier excessivement coûteux (en raison de la proximité à Genève) pour des salaires modestes d'enseignants souvent plus jeunes dans la carrière qui trouvent à entrer dans l'académie en jouant sur le « bonus du pays de Gex », le Nord-Est de l'Ain illustre par ailleurs un cas aigu de pénurie enseignante sur lequel les autorités académiques mobilisent d'abord les outils classiques de gestion des flux, avant de procéder à une régulation « de proximité » plus qualitative. Les dynamiques démographiques donnent à penser que l'académie est dans une situation de pénurie contrôlée, avec un nombre de contractuel-les croissant, mais dont la part relative reste maîtrisée (autour de 6% des « équivalents temps plein » (ETP)). Cette pénurie sous contrôle s'avère aussi relativement ciblée, puisque la voie professionnelle représente (en ETP) plus de 30% de l'ensemble des contractuels contre seulement 17% des enseignants titulaires.

L'allocation territoriale des personnels étant abordée comme un enjeu de l'action publique éducative, la contractualisation est désormais conçue dans la plupart des académies comme une pratique de gestion à part entière, pris en charge par un service propre. Il s'agit même parfois du service qui concentre le plus grand nombre de personnels : c'est le cas dans l'académie étudiée, où l'on compte une quinzaine de gestionnaires affectés au « bureau des contractuels ». Dans l'économie globale de la DIPE académique, la place de ce bureau se rapproche de celle du guichet par le rôle qu'y jouent la négociation et les interactions de marché vers l'extérieur. Cependant, le bureau est tributaire de la gestion des enseignant·es titulaires et intervient en bout de chaîne dans les affectations. Le service est aussi relégué symboliquement : décalqué sur la hiérarchie statutaire de l'emploi enseignant, son positionnement se révèle secondaire jusque dans l'agencement spatial des services et ses bureaux se trouvent dans un couloir séparé, à distance des bureaux de la direction des personnels enseignants regroupés dans une même aile. Au sein même du bureau des contractuels, on distingue par ailleurs le bureau de la paie, dont le climat est décrit par ses gestionnaires comme « plus relâché » que celui du bureau du recrutement, dont l'ambiance est « plus sérieuse et plus calme ». Comme l'exprime l'un des gestionnaires affectés à « la paie », Sébastien T., le caractère plus informel des relations professionnelles au service de la paie s'explique par le fait « qu'ici, les inspecteurs ne viennent pas », et que rares sont les contacts avec les établissements et les enseignants. Sébastien reprend à son compte les stigmates associés à son service tout en s'y identifiant : « Ici, (notre réputation est qu') on ne ferait rien ». Il semble aussi regretter qu'il n'y ait pas beaucoup d'interactions avec les « binômes » du bureau du recrutement. Ces distinctions signalent des hiérarchies de prestige entre les deux sous-services et traduisent également des hiérarchies sociales statutaires entre les deux bureaux, puisque les gestionnaires du bureau du recrutement sont relativement plus diplômé·es et fonctionnaires, alors qu'une partie des gestionnaires de la paie travaillent sous contrat, sont aussi parfois plus jeunes et relèvent plus souvent des catégories C de la fonction publique. Dès lors le passage du service de la paie à celui du recrutement est vécu comme une promotion, le travail y est décrit comme « plus intéressant », et se montrer à la hauteur de la tâche constitue une « pression positive » source de valorisation. À l'inverse, le passage du recrutement à la paie, plus rare, est assimilé à un déclassement : après un détachement temporaire dans un autre ministère, Gilles H. est d'abord réaffecté à la paie et se considère comme « chanceux » d'avoir pu retrouver son poste au recrutement après quelques mois.

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

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

À la rentrée 2019, 250 postes ETP sont vacants ou en demande de remplacement, toutes matières confondues ; ils étaient 840 à la mi-juillet. Davantage que les années précédentes, le service a anticipé sur les besoins annuels en affectant des contractuel·les dès la fin de l'année scolaire sur des postes de la rentrée à venir, si bien qu'à la fin du mois de septembre, il reste 98 postes vacants ou en demande de remplacement. Ceux-ci sont répartis sur 106 établissements de l'académie, ce qui s'explique par une plus grande part relative de temps partiels, plus difficiles à pourvoir. Il reste que les gestionnaires ne sont pas égaux face à la « pression » sur les disciplines : l'économie-gestion, l'anglais, l'allemand et la physique-chimie affichent les besoins les plus importants. En revanche lors de cette rentrée, les postes en mathématiques ont été bien pourvus par l'arrivée de titulaires dans l'académie. Brigitte C., gestionnaire des matières scientifiques, cherche à la fois à « descendre du podium » de la physique-chimie et annonce n'avoir « rien à proposer » et « ne pas même avoir de poste pour les contractuel·les qui ont de l'ancienneté » en mathématiques à ceux qui, s'étonnant de ne pas avoir été sollicité·es à la rentrée, appellent au rectorat ou s'y déplacent pour s'enquérir des besoins de remplacement.

Pour les vacances de poste à l'année tout d'abord, la durée des contrats et les atouts qu'ils présentent varient selon le profil des candidat·es et plusieurs paramètres gestionnaires. Les enseignant·es contractuel·les ayant déjà effectué des contrats sont appelé·es par ordre d'ancienneté, CDI puis CDD, dès que les postes

titulaires non pourvus sont connus. Ceux qui cumulent le plus d'ancienneté et qui ont reçu des évaluations positives par les chefs d'établissement se voient donc proposer des contrats annualisés, qui couvrent les vacances d'été si le contrat est signé avant fin septembre. Pour les enseignant·es qui sont appelés et/ou disponibles après fin septembre, les contrats courent jusqu'à fin juin. Enfin, la plupart des néo-contractuels se trouvent dans une situation plus précaire car ils se voient proposer un premier contrat qui a valeur informelle d'essai jusqu'aux premières vacances scolaires ou jusqu'à la fin de l'année civile et vont donc enchaîner plusieurs contrats jusqu'en juin. Par ailleurs les suppléances de courte durée (de quelques semaines à plusieurs mois) ont plus de chance d'être allouées à des enseignants non-titulaires, plutôt qu'à des « titulaires sur zone de remplacement » (TZR), dont les postes sont distribués après les titulaires en poste fixe, des enseignants non-titulaires aux moins expérimentés¹. La gestion ne peut être assouplie ni prévue à l'avance, pas davantage pour les gestionnaires que pour les enseignant·es : lorsqu'elle a pris son poste, Brigitte C. « comptait sur les TZR qui arrivaient à la fin de leur suppléance pour les affecter à la suite sur une nouvelle suppléance », mais les absences des titulaires des postes peuvent être prolongées et il est impossible de réaffecter à l'avance un agent après un premier remplacement.

Les suppléances courtes sont en général moins recherchées par les contractuel·les qui ont de l'expérience car ils permettent de cumuler moins d'ancienneté, moins rapidement. Pour ceux qui en effet visent une stabilisation dans le métier et une cédésation, légalement accordée après six ans d'ancienneté à temps plein, les contrats à l'année et les temps plein sont de loin les plus intéressants, d'autant plus qu'une période de plus de six mois entre deux contrats supprime l'ancienneté accumulée. Du fait de ces règles nationales de gestion mais aussi de la demande fluctuante selon les disciplines, les enseignant·es contractuel·les ont peu de marge de manœuvre dans l'obtention des contrats ou leur reconduction, hormis celle parfois de refuser des contrats courts.

Les recrutements obéissent donc à des logiques liées aux durées et aux temporalités des contrats : en début d'année scolaire lorsque les contrats les couvrent encore, les gestionnaires n'hésitent pas à faire des congés d'été payés un argument pour « vendre » le poste ; mais ensuite les postes deviennent moins intéressants et au fur et à mesure que l'année avance, la plupart des postes vacants sont des remplacements de courte durée. Ils sont aussi d'autant plus difficiles à pourvoir qu'ils sont rarement notifiés à l'avance. Les gestionnaires n'hésitent alors pas à évoquer un possible renouvellement de remplacement à l'issue d'un premier contrat. Ainsi loin de présenter un seul modèle de « carrière », les trajectoires dans l'emploi des enseignant·es contractuel·les sont contrastées (Delhomme, 2019) : certains quittent l'Éducation nationale après un ou plusieurs contrats, certains accèdent à la titularisation par concours ou à la cédésation, d'autres enfin sont maintenus dans des contrats instables et non continus. Or l'organisation séquencée du travail gestionnaire n'est pas sans effet sur ces carrières : quand les contrats sont annualisés, l'accès à terme au statut de CDI est facilité car les contrats s'enchaînent sans discontinuer ; au contraire, certain·es contractuel·les conservent un « profil de remplaçant·e », dû à leur disponibilité dans l'emploi et à la nature du besoin dans la matière enseignée (des temps partiels, des remplacements plus que des vacances de postes, des « petites » disciplines).

4 – Recruter : des logiques inspectorales dominantes

L'outillage des gestionnaires au quotidien est relativement limité et l'ordinaire du travail consiste à « jouer sur plusieurs tableaux » : l'application de gestion nationale Emplois, Postes, Personnels (EPP),

¹ La gestion des remplacements de courte durée répond à un ajustement particulier. Les « titulaires sur zone de remplacement » (TZR) sont affecté·es avant les enseignants non-titulaires, si bien que dans certaines matières, avec la baisse tendancielle de ces postes titulaires et la hausse tendancielle des vacances de postes à l'année, la plupart sont déjà affectés à l'année à la rentrée scolaire et non disponibles pour les remplacements de courte durée - pourtant au principe de ce statut. La « re-création des TZR avec un statut contractuel » dans l'académie (*cit.* entretien), avec des promesses d'embauche avant les congés d'été, des propositions de contrats sur 12 mois, sans relation avec une vacance de poste particulier, permet selon les gestionnaires de pallier les difficultés du recrutement sur de courtes durées. La mesure n'est cependant pas reconduite chaque année, et dépend d'un raisonnement budgétaire et de politique de gestion de la main d'œuvre (l'occupation d'un contractuel doit-elle être effective à chaque moment du contrat ?).

l'application de candidature locale, les listes imprimées d'ancien·nes agent·es, les CV validés par les inspecteurs, le calcul des distances sur les services de cartographie et d'itinéraire en ligne, les sites web des établissements qui renseignent sur les filières et les options proposées. Si les gestionnaires rencontrés travaillent à partir d'une première estimation des besoins que font remonter les chefs d'établissement à la suite du dialogue de gestion de novembre avec le DASEN-adjoint, réactualisée à la suite de la dotation globale horaire de janvier et surtout des résultats des Commissions paritaires académiques de mai, ils insistent néanmoins sur l'enjeu de la recherche incertaine de main d'œuvre enseignante et sur la constitution de « viviers » dans certaines matières en tension. Les intermédiaires extérieurs ne semblent guère efficaces en ne procurant qu'une part mineure des candidatures, pas davantage que les annonces parfois déposées en dernière instance par les chefs d'établissement aux agences de Pôle Emploi. Plus que le profilage en amont sur lequel ils disent avoir peu de prises, les gestionnaires insistent sur le travail d'appariement entre un poste et un·e candidat·e pour lequel la candidature en ligne est devenue l'outil principal : le recours à une application de recrutement dédiée, accessible depuis le site internet du rectorat, n'est pas un passage obligé - mais la plupart des gestionnaires y renvoient les candidat·e·s qui y déposent CV, lettre de motivation, diplômes, voire relevés de notes universitaires, et peuvent « choisir » une à quatre matières parmi les 250 proposées.

Mais ce processus formel dit peu de choses des mécanismes concrets de coopération et de luttes entre acteurs, et notamment de l'intersection entre « ligne hiérarchique pédagogique » (celle des IA-IPR) et « ligne hiérarchique administrative » (celle du rectorat) (Buisson-Fenet, 2015), ou encore de l'intervention des chefs d'établissement. Repérer, sélectionner, affecter : ces différentes étapes du recrutement impliquent en fait plusieurs logiques d'appariement qui ne coïncident pas toujours. Le recrutement fait en effet intervenir des contraintes budgétaires et territoriales, mais aussi des paramètres disciplinaires (privilégier ou non le niveau de qualification dans la matière enseignée) et professionnelles (s'attacher à la compétence didactique, à l'expertise pédagogique), enfin des dynamiques gestionnaires (analyser les besoins, évaluer les profils, ajuster les candidat·es au poste et à l'établissement). Comment ces logiques s'entrecroisent-elles, à quelle division du travail et à quels compromis entre inspecteurs et gestionnaires aboutissent-elles ?

Dans chaque matière enseignée, un·e inspecteur·trice en charge du dossier contractuel valide (ou non) les nouvelles candidatures et intègre ainsi le ou la candidat·e dans le « vivier » d'enseignants. Ce qui compte dans la validation est d'abord le niveau de diplôme, voire l'attestation d'une qualification ou d'un cursus complet dans la matière, l'expérience professionnelle, le niveau d'enseignement à privilégier - en somme une compétence garante d'une cohérence disciplinaire, en dehors de circonstances d'enseignement données : c'est pourquoi certain·es candidat·es sont reçu·es en entretien pour arbitrer plus précisément sur leur validation. Si le niveau Licence est nécessaire, il n'est pas pour autant suffisant : les exigences et la sélection peuvent être plus fortes dans certaines disciplines, par exemple dans les matières générales les moins « en tension », où les candidatures sont très nombreuses, leur délai d'examen assez long - comme l'histoire-géographie et le français - et pour lesquelles les gestionnaires peuvent aussi dissuader des candidats et les renvoyer vers d'autres matières où ils auront plus de chances. En marge des dossiers validés qui signalent des priorités d'affectation auprès des gestionnaires, certaines annotations constituent des formes d'évaluation plus fine des compétences - comme l'inscription des nouveaux recrutés à des formations dédiées (gestion de classe, matière, pédagogie), ou encore le niveau d'enseignement à privilégier pour des candidats considérés plus fragiles (« collègue sauf troisième », « lycée sauf terminale »).

Le processus de recrutement fait ainsi intervenir trois types de logiques inspectorales : un « sens pratique » de l'organisation des services, une logique pédagogique et une logique de hiérarchie disciplinaire, dont dépendent ensuite les marges de manœuvre des gestionnaires. La première tient au fait que les inspecteurs sont souvent tributaires des choix des candidat·es de postuler plutôt dans telle ou telle matière. Face aux 450 disciplines parmi lesquelles ils peuvent présélectionner jusqu'à quatre matières, le degré d'information dont disposent les candidat·es sur le type de compétences et de diplômes attendus peut être faible. Or, une invalidation dans une matière peut produire des réticences à valider dans une autre :

« Et ils (les inspecteurs) avaient un réflexe de... Je pense que quand ils sont validés ou invalidés il y a... Ça c'est plus humain qu'autre chose, c'est-à-dire qu'il y a des gens qui postulent un peu n'importe... Enfin, qui font des choix un peu aléatoires et s'il y a un avis négatif même dans une discipline qui n'a rien à voir, je pense qu'humainement (pour les inspecteurs) c'est difficile d'admettre un avis positif derrière. C'est un peu difficile. »
[gestionnaire du recrutement]

La logique pédagogique intervient notamment lors des entretiens avec les candidat·es, mais aussi en amont, à la lecture des CV. Dans le premier cas, c'est l'aisance à s'exprimer à l'oral, à « prendre la parole », qui est d'abord évaluée, mais aussi l'anticipation sur le déroulement d'un cours, sur le niveau attendu des élèves en fonction de la classe, etc. Dans le second, les expériences liées à l'animation, à la formation ou les expériences professionnelles et personnelles liées à la prise en charge d'enfants sont particulièrement valorisées, et peuvent donner lieu à des avis plus favorables que des profils plus diplômés mais en sortie d'études. Toutefois les inspecteurs n'ont pas le monopole de l'évaluation d'une compétence pédagogique, en particulier dans les matières professionnelles et technologiques où la spécialisation des formations des candidat·es est moins requise - les gestionnaires donnant aussi leur avis au regard de critères complémentaires comme l'expérience professionnelle, la distance domicile-établissement, la situation familiale...

La troisième logique inspectoriale est liée à la discipline enseignée. Dans les matières générales dites « littéraires », les inspecteurs sélectionnent les candidatures sur des critères comme le parcours universitaire, la matière, le niveau de diplôme qui laissent peu de marge d'intervention aux gestionnaires. Dans les matières professionnelles et technologiques, mais aussi en mathématiques et en physique-chimie, on observe une plus grande co-construction entre gestionnaires et inspecteurs des appariements poste/contractuel. Inversement, les inspecteurs peuvent être le relais de priorités singulières qui bousculent la routine gestionnaire et semblent former des « circuits courts » de recrutement parallèle. Il en va ainsi d'un besoin de remplacement en mathématiques dans une des classes préparatoires les plus prestigieuses de la métropole académique :

Un inspecteur arrive vers le bureau de Brigitte C. Il reste debout, à distance du bureau, semble gêné. « J'ai un poste... qui n'est pas classique ». Il s'agit d'une absence d'un prof en prépa en maths au Parc. »

Brigitte C. est au courant. L'inspecteur est visiblement gêné d'interférer : « C'est un poste en prépa, donc ça remonte, et ça me revient. (...) il y a un enseignant pour remplacer sur le coup, un enseignant à la retraite mais il est né en 1952, donc il est trop âgé. Il faut faire une dérogation. » Brigitte C. renvoie l'inspecteur auprès de la cheffe de service.

5 – Recruter : le "mot à dire" des gestionnaires

Si les mêmes conventions de recrutement s'appliquent, les pratiques gestionnaires reposent davantage sur l'enjeu des « matières en tension » : le besoin de couvrir un service dépend du prestige de la discipline concernée qu'indiquent à la fois sa quotité, sa place dans l'organisation des emplois du temps et la pression parentale qu'elle peut occasionner. Dans les matières professionnelles qui comptabilisent peu d'heures, et dans les « petites matières » des cursus généraux (musique, arts plastiques, langues vivantes rares, etc.), il s'agit de composer des postes sur plusieurs établissements, souvent dans la marge des emplois du temps. Tandis que certain·es gestionnaires cherchent davantage à singulariser l'interaction à distance avec les candidat·e·s (extrait n°1), d'autres privilégient un caractère impersonnel et privilégient une « logique poste » (extrait n°2). Les premiers mettent tendanciellement en œuvre une logique « candidat » et les seconds une logique « poste ».

Extrait n°1 : Xavier U. insiste sur la fonction phatique de l'échange lors de ses contacts téléphoniques. Il développe son propos, répète les conditions du poste en faisant légèrement varier le ton, calcule « en direct » les échelons et le niveau de salaire. Il vante les avantages de tel ou tel poste en cherchant un appariement personnalisé et valorisant pour le candidat·e : « c'est bien pour vous », « c'est un poste intéressant », « il (le poste) vous attend ».

Xavier U. présente ses propres pratiques en les inscrivant dans son parcours « atypique ». Plus diplômé que les autres gestionnaires, formé en école de commerce, il a ensuite été salarié vingt ans dans l'industrie pharmaceutique, où il dit avoir « fait tous les postes de RH » avant de passer un concours administratif. Il valorise fortement les pratiques de ciblage, en sortant les candidatures de la plateforme de recrutement, en donnant son numéro de téléphone et son e-mail pour relayer des CV aux inspecteurs depuis son poste de travail. Comparant les conditions d'emploi et de recrutement à celles du secteur privé, il associe les difficultés de recrutement sur les matières à dominante technologique à l'état du marché du travail. Ses pratiques qui se rapprocheraient de celles d'un « chasseur de tête » entrent en contradiction dans l'ordinaire de son travail avec son impuissance à « aller jusqu'au bout » : il exprime à plusieurs reprises à voix haute le

sentiment de proposer des postes au rabais (« *Si on compare avec le privé, c'est assez exceptionnel qu'on arrive à recruter autant, si peu cher... Si mobilisable (rires), et à un niveau... (...) Enfin, moi, ma réaction, en arrivant du privé-privé, c'est plutôt celle-là.* »). Ses pratiques s'accompagnent ainsi d'un certain éthos « moderne » du service public, où ce sont les conditions d'emploi du public qui devraient s'aligner sur les niveaux de salaire attractifs du secteur privé.

Extrait n°2 [Journal d'observation] Claire D., gestionnaire de l'anglais et des matières artistiques, consulte l'application où les candidatures sont recensées. Elle compose un numéro : « C'est Claire D., le service des remplacements du rectorat. Vous avez déposé une candidature en arts appliqués, est-ce que vous êtes toujours disponible ? Je vois que vous habitez dans le nord du Rhône, j'ai des postes sur Lyon et autour. » Claire D. ajoute qu'en lycée professionnel, elle peut « proposer trois postes jusqu'au 31 août », mais elle n'a « pas les spécificités ». Elle cherche sur un moteur de recherche les sites des établissements, les filières et les lit à voix haute pour décrire le poste. Elle propose de coupler deux services partiels dans deux établissements car « l'emploi du temps (...) fonctionne ». Le second poste est aussi un temps partiel de 8h, mais la personne ne semble pas intéressée : Claire D. n'insiste pas : « C'est loin, et sur deux établissements, c'est compliqué, et c'est une personne qui vient d'arriver dans la région, elle ne connaît pas bien la zone ».

Contrairement à Xavier U., Claire D. se montre réticente à proposer certains postes qui s'apparentent aux « boulots pourris » (Roy, 2006). Elle manifeste également une empathie *off record* envers les candidat·es et leurs situations particulières, en évoquant par exemple l'auto-censure de certain·es candidat·es (d'une enseignante hésitante, elle dit par exemple : « *il faut qu'elle se relance* »).

La diversité des relations de recrutement fait ainsi écho à celle du parcours des agents (Serre et Laurens, 2016) ; en outre, en insistant sur l'attractivité des postes ou *a contrario* en regrettant expressément certaines conditions de travail auprès des candidat·e·s, les gestionnaires contribuent à bas bruit à configurer ces relations.

6 – Recruter : le « mot de la fin » des chefs d'établissement ?

Les chef·fes d'établissement interviennent en amont et en aval du recrutement. En amont, ils déposent un besoin d'enseignement (un remplacement, une vacance de poste) sur la plateforme EPP, qui indique un nombre d'heures, une discipline, ainsi qu'un niveau d'enseignement à privilégier. Ils font aussi appel aux équipes enseignantes, aux assistant·es d'éducation (AED) qui « peuvent amener des gens », et ils déclarent « s'appuyer sur leur réseau ». L'ancrage dans l'académie et les relations professionnelles favorisent en effet l'interconnaissance et les recommandations lorsqu'un chef d'établissement cherche un suppléant. La qualité des relations avec les inspecteurs est également en jeu et les chefs d'établissement n'hésitent pas à les solliciter lorsqu'ils cherchent à satisfaire un remplacement. Lorsque les absences sont prolongées, ils déposent auprès de Pôle Emploi une fiche de poste et de besoins². En tant qu'employeurs de contrats aidés et d'AESH, ils disposent en effet d'un compte sur le site web et nouent des relations avec les agences locales : « on leur dit 'Ah non, cette fois-ci, on vous appelle parce qu'on cherche un prof.' [...] Mais on est connu. Ce n'est pas comme si on débarquait. C'est vrai que ça aide. »

En aval, les chefs d'établissement contactent et souvent reçoivent le ou la remplaçant·e désigné, détaillent les services, emplois du temps, spécificités des matières enseignées, classes, niveaux. Il n'est alors pas rare que l'enseignant·e prenne un poste moins d'une semaine après avoir été contacté·e. Les gestionnaires présentent alors l'action des chefs d'établissement comme relevant d'une « validation » formelle dans la plupart des cas, et minorent ainsi sa dimension décisionnelle. Les refus explicites existent néanmoins, mais ils sont renvoyés à une dimension interindividuelle et une gestion de cas particuliers : ainsi Claire D. rapporte un recrutement qui s'est soldé par un refus d'un chef d'établissement qui « préférerait n'avoir personne plutôt que cette personne ».

Les chef·fes d'établissement oscillent entre plusieurs arguments pour rendre compte de leur marge de manœuvre : certain·es soulignent avoir « les mains libres sur le recrutement » mais avoir « tellement peu de candidatures dans la réalité », qu'ils acceptent, parfois avec réticence, le ou la candidat·e proposé·e au

² Un chef d'établissement dit également avoir déposé une annonce de remplacement sur la plateforme en ligne *Leboncoin*.

risque de n'avoir aucun remplacement. Certain·es cherchent à singulariser leur demande et leur établissement pour se réserver une affectation : avant même la fin de l'année, « faire des propositions » sur des contractuel·les qu'ils connaissent « si elle n'est pas prise ailleurs, je veux bien que cette personne puisse être nommée chez moi ». Dans la majorité des cas, ils intègrent dans leur équipe les contractuel·les que le « rectorat avait à placer » et soulignent l'importance de l'échelon de gestion académique : « Alors après moi j'ai pas grand-chose à dire là-dessus malheureusement parce qu'une fois qu'on m'a mis quelqu'un, bah voilà on m'a satisfait d'un point de vue besoin d'enseignant, donc je n'ai pas trop à intervenir là-dessus », « vous recevez un arrêté d'affectation sur la boîte mail ».

Aussi la perception de l'autonomie de recrutement semble-t-elle dépendre du positionnement de l'établissement par rapport à la « pénurie enseignante » : plus le besoin de contractuel·le·s est fréquemment élevé et pressant, plus l'établissement va être incité par les services académiques à recourir à ses réseaux et à « faire remonter » des candidatures locales. Toutefois c'est ce même type d'établissement (souvent situé dans notre échantillon à la périphérie de Lyon ou dans les départements semi-ruraux) dont la direction considère plutôt comme néfaste qu'on lui alloue une trop grande marge de manœuvre, au risque de produire des inégalités importantes de composition des équipes enseignantes entre établissements. Dans les établissements qui ont peu de contractuel·les - et qui sont aussi ceux qui sont les plus attractifs pour les enseignants titulaires, en particulier en centre-ville, les directions tendent à souligner leur manque d'autonomie - même si elles influent souvent plus efficacement sur le placement ou le maintien en poste de certains agent·es - et souhaiteraient davantage intervenir dans la gestion des ressources humaines. Il reste que quel que soit l'établissement considéré, les directions se positionnent en faveur d'une négociation de leur place auprès du bureau des contractuels « dans les règles ». Il ne s'agit pas de contrevenir à la validation par les corps d'inspection, mais d'orienter la sélection du profil voire de la discuter en amont ; l'appui des gestionnaires renforce alors leur argumentation :

“Nous gestionnaires on fait l'interface entre l'inspecteur et l'établissement. Du coup on va les avoir au téléphone souvent, parfois avant l'inspecteur. Quand on est en recherche par exemple et que l'inspecteur n'a pas validé, [et qu'on] voit la candidature [sur l'application]. On a une petite habitude même si on ne devrait pas... De savoir si le profil colle ou pas donc si on voit que ça colle, qu'il habite à côté de l'établissement dont on a besoin on va sortir la candidature nous-mêmes, voilà “là j'en ai vraiment besoin, merci d'y jeter un coup d'œil”.” (Xavier U., gestionnaire administratif, rectorat)

7 - Valider ou négocier ? Quand le recrutement de contractuels révèle la construction de la compétence enseignante.

La coordination des trois acteurs-recruteurs que sont les inspecteurs pédagogiques, les gestionnaires académiques et les chefs d'établissement donne ainsi à voir la place variable de la qualification en tant que « convention de qualité », comme un registre d'évaluation *parmi d'autres* de l'activité. Si l'on transpose en effet la grille d'analyse conventionnaliste (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997), l'absence de réussite au concours jette le doute sur l'évidence de la norme du travail enseignant et accroît la marge de manœuvre des intermédiaires, puisque l'appariement ne se résume alors pas à une opération routinière de mise en correspondance. L'activité des recruteurs est ainsi prise en tension entre deux modalités : lorsqu'il se place dans un régime de *planification des compétences*, l'inspecteur pédagogique opère en toute autonomie pour considérer que les compétences sont stables, mesurables et entrent dans des formats pré-établis. Positionné dans un régime de *négociation des compétences*, le gestionnaire admet qu'elles sont relativement imprévisibles car associées davantage aux contextes d'apprentissages et aux situations d'enseignement : elles apparaissent alors (en partie) comme un résultat de l'appariement et non seulement comme son préalable.

La nature de la convention détermine ainsi le rôle majeur ou plus périphérique du recrutement comme épreuve de qualité : si la compétence n'est que l'état résultant d'une formation considérée comme adéquate en amont - en d'autres termes, si la compétence se résume à la qualification -, alors le recrutement va de soi, puisque le cadrage du poste fait de lui un moment somme toute assez « mécanique » de l'appariement. Mais lorsque la convention de qualité s'annonce davantage construite et qu'elle résulte de la définition *in situ* du poste, le moment du recrutement est nodal et place les gestionnaires et les chefs d'établissement sur le devant de la scène. La négociation de la compétence est plus marquée pour les disciplines professionnelles et technologiques, mais elle concerne aussi certaines matières des cursus généraux en tension et dont le

positionnement dans l'emploi se rapproche des précédentes - par exemple l'économie-gestion ou la physique. Les gestionnaires raisonnent dès lors à la fois selon une logique d'urgence, et selon la perception de la rareté des flux et des stocks ; ils peuvent faire un « premier tri », voire inciter les inspecteurs à leur déléguer une partie du travail) :

« Il y en a qui fixent ça comme condition sine qua non... alors s'il n'y a pas de tel niveau de diplôme on ne regarde pas ». (...) il y a un moment, il faut arrêter quoi. Ce n'est pas sérieux. Vous avez des semaines et des semaines, un enseignement qui n'est pas assuré, même les chefs d'établissement, ce qu'ils veulent c'est quelqu'un. L'enseignement sera bon ou mauvais. Au moins quelqu'un quoi ». (Chef de service, Rectorat)

Il en ressort deux conséquences. D'une part, une dimension morale s'exprime dans le processus de recrutement : les acteurs ne se contentent pas de mettre en œuvre les outils d'évaluation de la qualité de la compétence, ils s'interrogent sur les principes qui les fondent (Eymard-Duvernay, 2008). D'autre part, lorsque la convention de qualité repose davantage sur la compétence que sur la qualification, lorsque le recrutement résulte de la négociation d'aptitudes et non seulement d'un jugement de conformité, l'opération de recrutement autorise ce que S. Monchatre (2018) nomme des « habilitations improbables ». Il ne s'agit pas là du résultat d'auto-placements des candidats sur le marché académique, mais d'une reconnaissance de compétences peu académiques et d'autant mieux ajustées aux besoins. Elles introduisent du jeu dans les segmentations professionnelles habituellement admises selon les disciplines, auquel les recruteurs semblent d'autant plus disposés « que leur socialisation les expose à l'expérience de l'altérité » (Monchatre, 2018, p.114). Dans cette perspective, le rôle de l'inspecteur dans l'appariement apparaît plus importun que judicieux :

« Un des enjeux pour nous c'est d'éviter d'associer trop le corps d'inspection avec la localisation du contractuel qu'on recrute. [Pourquoi ?] Parce que sinon ça complique beaucoup les choses, enfin déjà ils ont tendance à être exigeants sur le diplôme, sur telle ou telle chose, ils nous disent « Oui mais seulement collègue ou seulement LP, seulement en collègue etc, etc. » Si en plus de ça après il faut qu'ils aillent donner leur point de vue sur le fait de mettre dans cet établissement, compte tenu du contexte actuel à l'établissement et cetera, alors on s'en sort plus. Donc on ne leur laisse pas la main sur où l'intéressé va travailler, on le dit de manière générique, mais pas de manière pratique. Sinon ça complique trop les choses. En revanche, on peut, dans certains cas, donner la main à ce moment-là, quand on a plusieurs candidatures au chef d'établissement, pour lui dire « écoutez, on a trois candidats, recevez-les et choisissez celui qui vous intéresse. » (Philippe R.)

Il reste que ces pratiques demeurent « à la marge » du fonctionnement structurel, et ne remettent pas en cause formellement le mode de régulation standard. Elles ne relèvent cependant pas seulement d'une évolution sous contrainte de la pénurie enseignante dans certaines matières, mais résultent d'un pouvoir discrétionnaire qui semble bien, dans le cours de l'action collective négociée que constitue le recrutement, être reconnu comme légitime (Lipsky, 1983).

Conclusion

La contractualisation est désormais un type de recrutement institutionnalisé dans l'administration scolaire, non sans conséquences sur l'identité professionnelle de certains cadres intermédiaires de l'éducation et sur l'économie des services rectoraux. Elle soumet en effet une partie de leur activité à une épreuve de recrutement qui oscille entre jugements de conformité et habilitations improbables, à distance des politiques de « gestion qualitative des ressources humaines ».

Dans les disciplines en faible tension (lettres modernes, histoire-géographie), le recrutement contractuel, plus facile à anticiper, donne à voir une logique inspectoriale dominante largement imprégnée des critères d'évaluation appliqués aux titulaires et centrés sur l'importance de la certification disciplinaire. Dans les disciplines en tension (allemand, physique, sciences de gestion...), le recrutement nécessite davantage d'interactions entre inspecteurs et gestionnaires, liées à la recherche d'équilibres, parfois fragiles, entre une logique de marché, une logique disciplinaire et une logique pédagogique, parfois avec un rôle plus important des directeurs d'établissement. On rencontre enfin un recrutement négocié localement dans les établissements - soit parce que leur profil engage des dynamiques autour de postes à profil (élèves à besoins

particuliers, classes préparatoires), soit parce que l'établissement en situation de pénurie régulière est incité à mobiliser ses propres réseaux.

Notre enquête en académie montre en particulier que les inspecteurs perdent en autonomie à l'égard des services rectoraux dans les deuxième et troisième configurations - non tant dans la définition des critères de recrutement, que dans la régulation des candidatures. Cela n'empêche pas que les conventions de recrutement apparaissent largement héritées du mode de gestion des enseignant-es titulaires : à ce titre, le modèle statutaire qui survalorise les qualifications et la réussite au concours national dans la définition de l'expertise professionnelle enseignante (Brisard et Mallet, 2004) demeure central. Il reste que le développement d'un marché secondaire que sous-tend la gestion de « pénuries enseignantes » à la fois localisées et structurelles, contribue à faire émerger un modèle de compétences professionnelles axé davantage sur les aptitudes pragmatiques, organisationnelles et relationnelles de l'expertise enseignante, au principe d'identités ou de modèles professionnels alternatifs.

Bibliographie

- Bacon, M. et Valette, C. (2003) : "Les maîtres auxiliaires et professeurs contractuels des établissements publics du second degré en octobre 2001".
- Bessy, C. et Marchal, E. (2009) : "Le rôle des réseaux et du marché dans les recrutements", *Revue Française de Socio-Economie*, n° 3, 1, 121146.
- Biland, É. (2010) : "Carrières concourantes", *Terrains travaux*, n° 17, 1, 5773.
- Bresson, M. (2016) : "Le travailleur non titulaire dans la fonction publique : une figure emblématique des marges de l'emploi", *Revue Française de Socio-Économie*, 17, 6583.
- Brisard, E. et Mallet, R. (2004) : "Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France", *Recherche & formation*, 45, 1, 131149.
- Buisson-Fenet, H. (2019). *Piloter les lycées - Le tournant modernisateur des années 1990 dans l'éducation nationale*, Grenoble, PUG.
- Buisson-Fenet, H. (2015) : "Une « culture commune » à défaut de « grand corps » ?", *Recherche formation*, n° 78, 1, 1934.
- Cartier, M. (2003) : *Les facteurs et leurs tournées : Un service public au quotidien*, Paris.
- Chapoulie, J.-M. (1987) : *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*, Paris, .
- Delhomme, B. (2019) : "Les trajectoires d'emploi des enseignants non titulaires du second degré public", in *Rapport annuel sur l'état de la fonction publique*, Ministère de l'action et des comptes publics, 2019.
- Dreyfus, F. (2012) : "La double genèse franco-britannique du recrutement au mérite : les concours et l'open competition", *Revue française d'administration publique*, n° 142, 2, 327337.
- Dubois, V. (1999) : *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*, [s.l.].
- Eymard-Duvernay, F. (2008) : "Justesse et justice dans les recrutements", *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, 5570.
- Eymard-Duvernay, F. et Marchal, E. (1997) : *Façons de recruter: Le Jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris.
- Eymeri, J.-M. (2001) : *La fabrique des énarques*, [s.l.].
- Marchal, E. et Bureau, M.-C. (2009) : "Incertitudes et médiations au cœur du marché du travail", *Revue française de sociologie*, Vol. 50, 3, 573598.
- Monchatre, S. (2018) : "Embaucher ou habilitier ?", *Travail et emploi*, n° 155-156, 3, 93114.
- Oger, C. (2008) : *Le façonnage des élites de la République: culture générale et haute fonction publique*, Sciences Po, Paris.
- Peyrin, A. (2019a) : *Sociologie de l'emploi public*, Malakoff, France.
- Peyrin, A. (2019b) : "Les recompositions des normes d'emploi public", *Revue Française de Socio-Economie*, n° 22, 1, 6784.
- Laurens, S. et Serre, D. (2016) : "Des agents de l'État interchangeables ?", *Politix*, n° 115, 3, 155177.
- Lipsky, M. (1983) : *Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of the Individual in Public Service*, [s.l.].
- Siblot, Y. (2006) : *Faire valoir ses droits au quotidien*.
- Weill, P.-E. (2015) : "L'exercice collectif du pouvoir discrétionnaire", *Politix*, n° 112, 4, 223244.
- Weller, J.-M. (1999) : *L'État au guichet: sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*, Paris, France.