

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO)

Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES)

L'attractivité de la carrière de l'enseignant comme réponse à la pénurie dans l'enseignement obligatoire

Etude comparative des réponses européennes et de celles du Pacte pour un
enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles

Mémoire réalisé par
Philippe Dolhen

Promoteur(s)
Eric Mangez

Lecteur(s)
Xavier Dumay
Eugène Ernst

Année académique 2016-2017
Master en politique économique et sociale

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO)

Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES)

L'attractivité de la carrière de l'enseignant comme réponse à la pénurie dans l'enseignement obligatoire

Etude comparative des réponses européennes et de celles du Pacte pour un
enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles

Mémoire réalisé par
Philippe Dolhen

Promoteur(s)
Eric Mangez

Lecteur(s)
Xavier Dumay
Eugène Ernst

Année académique 2016-2017
Master en politique économique et sociale

Remerciements

Dans un premier temps, je souhaite remercier mon promoteur, M. Eric Mangez pour le suivi de ce travail de recherche et les nombreux conseils formatifs prodigués

Mes remerciements s'adressent également aux membres de ma commission, M. Xavier Dumay et M. Eugène Ernst, pour leurs relectures et évaluations formatives successives au fil de ce mémoire.

Un grand merci aux acteurs sans qui ce travail de recherche ne serait resté que théorique : M. Eugène Ernst (CSC Enseignement), M. Joseph Thonon (CGSP Enseignement), Mme Paola Camillini, Mme Ekaterina Efimenko et Mme Agnès Roman (ETUCE-CSEE), M. Étienne Michel (SeGEC), M. Bernard Hubien et M. Michaël Lontie (UFAPEC). Ils m'ont donné leur temps précieux et partagé leurs expériences en toute franchise.

Merci à M. Michel Bohet pour sa relecture fine au terme de ce travail d'écriture.

Je remercie également les professeurs de la FOPES qui m'ont accompagné tout au long du processus de formation. Mes remerciements vont également au coordinateur pédagogique de Namur, M. Damien Bouchat.

Mes remerciements iront également à mon cercle d'amis, collègues et directions d'école pour leurs encouragements, leur soutien, leurs aides ponctuelles et leurs relectures.

Je veux adresser un grand merci à mes collègues syndicalistes locaux, régionaux et communautaires pour leurs conseils éclairés sur la carrière de l'enseignant.

Enfin, j'exprime ma reconnaissance à ma famille proche qui m'a encouragé dans ma reprise d'études et plus particulièrement à mon filleul M. Antoine Dolhen toujours présent pour me donner l'énergie d'avancer.

J'aurai également des pensées émues pour ma maman et ma marraine dont la carrière d'enseignante fut pour moi un modèle et un exemple à suivre.

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
TABLE DES MATIÈRES.....	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THÉORIQUE : LES ENJEUX DE LA CARRIÈRE DE L'ENSEIGNANT	10
CHAPITRE 1 : LA PÉNURIE D'ENSEIGNANTS EN EUROPE, MYTHE OU RÉALITÉ ?	10
CHAPITRE 2 : LA FORMATION INITIALE	14
1. Dans les pays de l'UE	14
2. En Fédération Wallonie-Bruxelles.....	16
3. Analyse partielle.....	19
CHAPITRE 3 : LA CARRIÈRE DE L'ENSEIGNANT	20
1. Les conditions d'accès et de recrutement.....	20
2. Les salaires et les conditions de travail en Europe.....	22
3. Les nouvelles responsabilités et les nouvelles missions des enseignants au XXI ^e siècle.....	25
4. L'attractivité de la profession enseignante	27
5. La carrière de l'enseignant en France.....	30
6. La carrière de l'enseignant en Angleterre (Royaume-Uni)	31
7. L'avis du syndicat européen ETUCE-CSEE	32
8. La mobilité transnationale	33
9. Les propositions du Pacte pour un enseignement d'excellence	34
10. L'avancement dans la carrière	36
11. Analyse partielle	38
CHAPITRE 4 : L'ANNEE SABBATIQUE, LE SOUTIEN ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU	40
1. L'année sabbatique.	40
2. Le soutien en début de carrière.	40
3. La formation continue en cours de carrière.....	42
4. Soutien aux enseignants en difficultés.....	43
5. Analyse partielle.....	45
CHAPITRE 5 : CONCLUSIONS DE LA PARTIE THÉORIQUE	47
PARTIE EMPIRIQUE : LES ACTEURS ET LA CARRIÈRE DE L'ENSEIGNANT.....	49
CHAPITRE 1 : METHODE DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES QUALITATIVES	49
CHAPITRE 2 : L'AVIS DES ACTEURS SUR LA CARRIÈRE DE L'ENSEIGNANT	51
1. M. Eugène Ernst (CSC ENSEIGNEMENT), acteur syndical.....	51
2. M. Joseph Thonon (CGSP ENSEIGNEMENT), acteur syndical.....	53
3. M. Étienne Michel (SEGEC), acteur patronal	55
4. M. Bernard Hubien et M. Michaël Lontie (UFAPEC), acteurs parents	57
5. Mme Paola Camillini et Mme Ekaterina Efimenko (ETUCE), actrices syndicales européennes.....	59
CHAPITRE 3 : COMPARAISONS TRANSVERSALES DES THEMATIQUES ABORDEES PAR LES ACTEURS ENTRETIENES	61
1. La pénurie, mythe ou réalité.....	61
2. Attractivité de la carrière de l'enseignant.....	61
3. Formation initiale des enseignants	62
4. Recrutement et entrée dans la carrière	63
5. Carrière en trois étapes.....	64
6. Méritocratie, promotion et évaluations.....	64
7. Développement professionnel continu.....	65
CHAPITRE 4 : CONCLUSIONS DE LA PARTIE EMPIRIQUE	67
PARTIE CONCLUSIVE.....	70

1. <i>Rappel de la question de recherche et les réponses mobilisées</i>	70
2. <i>Enjeux pour le futur</i>	71
BIBLIOGRAPHIE	73
INDEX DES FIGURES	76
ANNEXES	77

Introduction

Les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence se terminent. Le groupe central qui comprend les acteurs pouvoirs organisateurs, acteurs syndicaux, acteurs réseaux, acteurs parents, acteurs élèves, acteur ministre, acteurs experts académiques, acteurs Administration, acteurs OCDE, acteurs Union européenne... ont remis une version définitive de leur troisième et dernier avis. Cet avis est le fruit d'un compromis des travaux de différents groupes de travail traitant de plusieurs sujets sur l'enseignement. Ce dernier a été soumis à la consultation des différentes instances constitutives de ce groupe pour avis favorable ou défavorable. La volonté des travaux du Pacte était d'aller au-delà d'un accord néo-corporatiste (entre les représentants des travailleurs, des patrons et du gouvernement) et d'aller vers une logique de gouvernance et de participation plus large en amenant à la table des discussions les parents, les experts, les élèves...

À ce jour, le gouvernement reprend la main pour mettre en musique ces nouvelles réformes scolaires. C'est dans ce contexte que ce mémoire va étudier la carrière d'enseignant depuis sa formation initiale jusqu'aux évolutions possibles de celle-ci. Il y a vingt ans, le décret « Missions » du 24 juillet 1997 définissait les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire et organisait des structures propres pour les atteindre. Il définissait les missions, les programmes et les socles de compétences de l'enseignement fondamental notamment. Il abordait les thèmes suivants : le projet éducatif et pédagogique, le projet d'établissement, le conseil de participation, le rapport d'activités, le règlement des études, l'inscription, l'exclusion et la gratuité en prônant des valeurs d'épanouissement, d'égalité, d'équité et de citoyenneté. Aujourd'hui, ce Pacte pour un enseignement d'excellence, une des plus grandes réformes que le monde de l'enseignement a connue, promeut l'excellence pour tous. Les intentions de ce décret « Missions » et de ce Pacte sont différentes et furent soutenues par des majorités politiques différentes. Le premier fut soutenu par une ministre socialiste, Mme Laurette Onkelinx tandis que le Pacte a été initié par Mme Joëlle Milquet, ministre CDH, sociale-démocrate, et a été poursuivi par sa successeuse Mme Marie-Martine Schyns. Ce travail de recherche va mettre le focus sur les nouveaux enjeux de la carrière de l'enseignant tels que prévus en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en comparaison ceux de quelques pays européens. Les changements actuels que connaît la carrière de l'enseignant constitueront les principaux intérêts de cette étude : mutations de la société actuelle, croissance de la pénurie d'enseignants, augmentation du quasi-marché scolaire, nouvelles attentes des jeunes enseignants...

Au fil de la première partie du travail, un type de modèle de carrière semble émerger à une échelle transnationale via les instances de gouvernance européenne et internationale. Dans un contexte où l'on conçoit de plus en plus l'avenir comme saturé d'incertitudes et de risques (économiques, sociaux, environnementaux, politiques, etc.) et où l'on tend à voir l'éducation et la formation comme « solutions » face à ces risques, ce modèle considère les enseignants « efficaces » comme un instrument pour améliorer la performance des systèmes éducatifs et comme meilleur moyen d'agir sur l'élève. Ce modèle entend inciter les enseignants par la formation et par la carrière à tendre vers l'amélioration des résultats (l'excellence). Dans une dynamique autoréférentielle, les résultats obtenus (outputs) deviennent le point départ (inputs) pour piloter le système et construire l'avenir. Dans ce contexte, l'attractivité du métier devient un enjeu important.

Ce mémoire partira du constat de pénurie en FWB comme début d'une histoire d'une profession en pleine mutation qui à l'heure d'une nouvelle réforme doit tendre vers l'excellence. Il va

analyser et essayer de comprendre comment et pourquoi ce modèle tente de répondre à la pénurie, pourquoi se développe-t-il et quels sont les adjuvants et les oppositions à ce dernier. Pourquoi le métier d'enseignant doit-il être attractif ? Pourquoi cette attractivité est-elle conçue en opposition avec la linéarité de la carrière en lien ou non avec les rémunérations ? Ce modèle s'oppose à une conception de la carrière comme une vocation. Les questions de recherche seront : « Comment les idées de ce modèle sont-elles reprises en partie ou en totalité ou pas du tout dans les nouvelles évolutions en Fédération Wallonie-Bruxelles ? En Europe ? Quel est le modèle transnational européen de la carrière de l'enseignant ? Ces idées transparaissent-elles dans le Pacte pour un enseignement d'excellence ? Ce travail sera subdivisé en trois parties : une partie théorique, une partie empirique et une partie conclusive.

Le cœur de cette partie théorique est en lien avec une étude de la Commission européenne dans le cadre de son programme Éducation et formation 2020 : « Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe »¹, publiée en 2013. Elle avait comme objectif d'identifier les principaux facteurs qui influencent l'attractivité de la profession enseignante, de les analyser et de proposer des recommandations locales, régionales, nationales et européennes. Ce document me permettra de dégager les éléments et les tendances de la manière dont est organisé la carrière de l'enseignant dans différents contextes européens. Son rôle sera aussi d'être le révélateur du modèle transnational du fonctionnement de la carrière ainsi qu'une mine d'informations chiffrées qui pourront étayer ma recherche. Ce document se base également sur des données collectées par Eurydice 2009/2010 et 2011/2012 dans 31 pays européens et sur les données OCDE de 2011. Elle se fonde également sur une enquête réalisée en 2008 sur 90 000 enseignants dans 23 pays de l'Europe. Cette enquête, nommée « Enquête internationale OCDE sur l'apprentissage/ OCDE Teaching and Learning Survey » (TALIS) a été une source d'informations pour le sommet international de la profession enseignante en 2011. Ce document n'est pas neutre, il est le véhicule d'une certaine manière de concevoir le métier, la carrière car il axe toute son organisation sur l'attractivité du métier : l'idée est d'attirer et d'intéresser des individus, bien davantage que de constituer des collectifs. Derrière ces lignes, comme dans le Pacte, c'est l'idée d'excellence qui apparaît : ce sont les enseignants qui doivent être plus performants, les directions qui doivent être plus performantes, les élèves qui doivent être plus performants. Son statut dans ce travail de recherche sera central : il en sera la colonne vertébrale. En écrivant un tel document, l'Union européenne devient un acteur important dans l'organisation de l'éducation alors qu'elle n'a pas le pouvoir de gouverner l'éducation : ce document n'est pas strictement cognitif, mais aussi normatif dans le sens où à la fin de chaque chapitre il propose des recommandations pour les différents états membres. Le rapport Eurydice² 2015 rédigé également par la Commission européenne sur la profession enseignante en Europe complètera cette recherche afin de bénéficier des chiffres et des données les plus récentes possible quand elles existent.

Dans le premier chapitre, les documents étudiés feront le postulat que la pénurie d'enseignants est liée au manque d'attractivité du métier. Ce travail de recherche posera la question du mythe ou de la réalité de ce manque de professeurs. Le deuxième chapitre de cette recherche traitera de la formation initiale des enseignants (FIE) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et en Europe. Ces formations initiales seront comparées entre elles et étudiées pour dégager quelles sont leurs influences sur la carrière de l'enseignant.

¹ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volumes 1 et 2

² COMMISSION EUROPEENNE, La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques, 2015

C'est dans le troisième chapitre que la carrière proprement dite sera étudiée. Les documents consultés feront l'hypothèse que, l'accessibilité du métier, les salaires, les conditions de travail, les nouvelles responsabilités et missions des enseignants ont une influence sur l'attractivité du métier. Une section de ce chapitre traitera du postulat du mythe ou de réalité de la pénurie d'enseignants. Dans les sections suivantes, les positions politiques du syndicat européen CSEE donneront une vision européenne à nos postulats. En fin de chapitre, les mesures du Pacte pour un enseignement d'excellence seront approfondies à la lumière des sections précédentes. Le Pacte a pour objet l'excellence de l'école, alors que le décret « Missions » veut tendre vers une société plus égalitaire. Ces deux visions de l'école s'opposent, se complètent... en confrontation avec le vecteur principal de l'école : les enseignants et leur carrière. Nous étudierons cette histoire en Fédération Wallonie-Bruxelles et nous la comparerons avec ce qui se fait en Europe, plus particulièrement en France et en Angleterre. Le sens et les conséquences de la formation continue par le soutien et le développement professionnel au cours de la carrière seront étudiés dans un quatrième chapitre. Ce dernier tentera de situer son rôle tout au long de la carrière de l'enseignant.

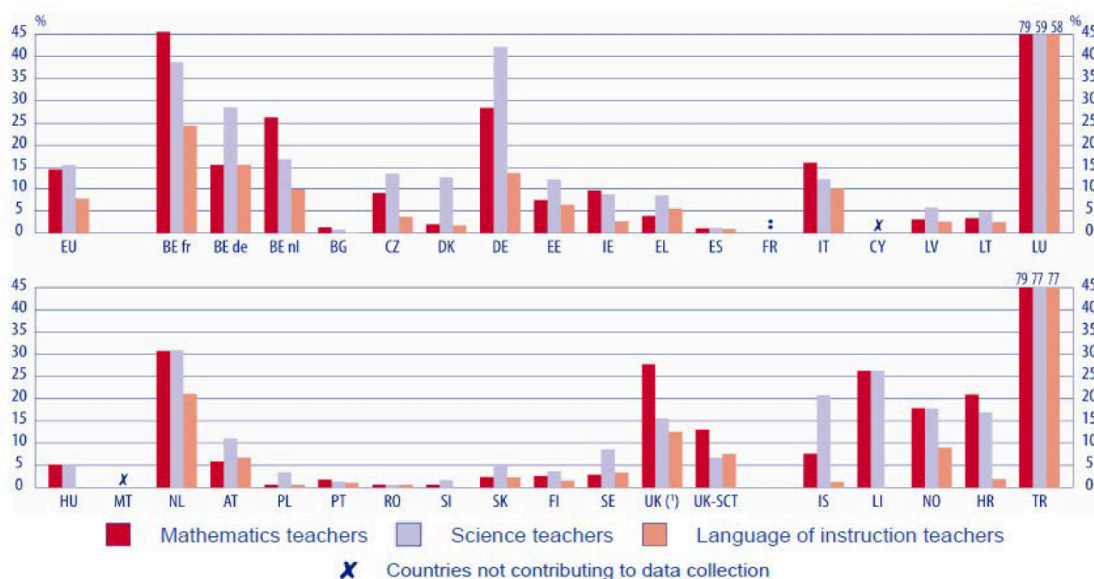
Dans la partie plus empirique de ce travail de recherche, on cherchera à décrire et comprendre le positionnement de différents acteurs de l'éducation à propos du métier d'enseignant, de la carrière enseignante et de ses évolutions. Le premier chapitre sera essentiellement consacré à la méthodologie utilisée pour comprendre et distinguer les différents types d'acteurs de l'enseignement autour de cette problématique de la carrière de l'enseignant. La grille d'entretien sera présentée et commentée. Les pages du chapitre suivant seront consacrées aux analyses des parties prenantes actuelles du monde de l'école : pour les acteurs syndicaux en FWB : Eugène Ernst (CSC Enseignement) et Joseph Thonon (CGSP Enseignement), pour les acteurs syndicaux européens : Paola Camillini et Ekaterina Efimenko (ETUCE-CSEE), pour les acteurs patronaux : Étienne Michel (SeGEC) et pour les acteurs parents : Bernard Hubien et Michaël Lontie (UFAPEC). Un dernier chapitre conclura cette partie empirique par une analyse thématique et croisée de ces différents acteurs.

Enfin, en partie conclusive, sur base d'une analyse transversale des différentes entretiens et sur base des concepts théoriques développés, ce mémoire va tenter de répondre à la question de recherche sur les enjeux de la carrière de l'enseignant en FWB et en Europe.

Partie théorique : les enjeux de la carrière de l'enseignant

Chapitre 1 : La pénurie d'enseignants en Europe, mythe ou réalité ?

Le point de départ de ce travail est le constat de la pénurie d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Cette idée de pénurie est mise en exergue dans certains pays européens, le document TALIS émet l'hypothèse que la pénurie est liée au manque d'attractivité du métier. Ce chapitre va tenter d'établir un cadastre de la pénurie, d'en établir la réalité ou le mythe et d'en définir les causes.



Source: OECD, PISA 2009.

Figure 1 Pourcentage d'élèves âgés de 15 ans qui fréquentent des écoles où l'enseignement est affecté par un manque d'enseignants qualifiés dans les matières de base en 2009

« A shortage of teachers seems to be a major problem in many of the respondents [countries] varying in intensity at different levels of the school system. (...) Only four countries – Bulgaria, Ireland, Portugal and Scotland – reported having no teacher shortages... »³ L'OCDE nous montre au travers du graphique ci-dessus que la pénurie varie fortement en fonction du système scolaire. Ce graphique indique le pourcentage d'élèves âgés de 15 ans touchés et qui fréquentent des écoles où l'enseignement est affecté par un manque d'enseignants qualifiés dans les matières de base en 2009 (mathématiques, sciences et langue de l'enseignement). Hormis la Turquie et le Luxembourg qui scorent aux environs des 80 % de pénurie, nous constatons en 2009 un manque de 45 % pour les professeurs de mathématiques, de plus de 35 % pour les sciences et d'un peu moins de 25 % pour la langue de l'enseignement en FWB. Ces chiffres sont deux à trois fois plus élevés que ceux de la moyenne de l'UE. Dans certains pays, la pénurie est cachée par l'engagement contractuel ou à temps partiel de personnes ne disposant pas de la certification pour les sujets qu'ils sont censés enseigner. Cette politique est vivement critiquée par les syndicats d'enseignants. La pénurie actuelle peut être considérée comme un indicateur parmi d'autres de l'attractivité décroissante de la profession enseignante, mais à l'inverse ce qui diminue l'attrait seul ne peut uniquement justifier la pénurie actuelle.

³ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.29

Pour étudier les causes de la pénurie des enseignants, il convient d'étudier différents facteurs : les facteurs démographiques, la baisse des étudiants qui choisissent l'enseignement, l'attrition des professeurs qualifiés, les procédures de recrutement et le temps de travail des enseignants.

Le vieillissement de la population enseignante est commun à tous les pays de l'OCDE. En moyenne, 30 % des enseignants du primaire ont plus de 50 ans dans les pays de l'OCED avec un taux de 50 % dans certains Landers en Allemagne, 49 % en Suède et 42 % en Italie.⁴ Les chiffres montrent également que les enseignants prennent leur retraite anticipée dès que possible dans l'enseignement obligatoire (CITE 1 à 3) alors que l'âge de la retraite a augmenté dans un tiers des pays européens.

La féminisation du métier d'enseignant joue un rôle non négligeable. Les femmes partiront plus tôt à la retraite que les hommes. (Dans de nombreux pays, l'âge de la retraite des femmes est inférieur à celui des hommes). Ce facteur démographique est considéré comme défavorable et semble prédire une pénurie croissante dans les pays où la population enseignante est vieillissante (plus particulièrement en Italie, en Allemagne et en Suède).

De nombreuses études ont montré que des enseignants qualifiés quittaient la profession. L'examen de ce phénomène est difficile à étudier car les différents ministères de l'Éducation communiquent difficilement sur le sujet de l'attrition des enseignants. C'est le cas de l'Allemagne qui ne communique pas ou peu sur ce sujet. En Belgique, environ 40 % des enseignants ont pensé abandonner avant la fin de leur cinquième année. Ce chiffre doit être nuancé. Selon une enquête⁵ du GIRSEF menée par Bernard Delvaux, il faut plutôt compter un taux d'abandon de 35,6 %, tous niveaux d'enseignement confondus. Ce chiffre a également tendance à montrer que c'est lors de la première année du noviciat que plus de la moitié des sorties s'effectuent. Ce taux s'explique entre autres par le rapport de compétition qui existe entre ces jeunes enseignants face à une progression statutaire différente et leurs relations avec les employeurs. Ces 35 % peuvent être expliqués par le fait qu'il faut parfois attendre de trois à dix ans pour avoir une situation stable en fonction du niveau d'enseignement, du réseau et de la pyramide des âges de l'équipe éducative. Enfin, la non-détention d'un titre pédagogique accroît le risque d'abandon.

⁴ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.38

⁵ DELVAUX, B et al., Les enseignants débutants en Belgique francophone, trajectoire, conditions d'emploi et position sur le marché du travail, les cahiers de recherche du GIRSEF n°92, avril 2013

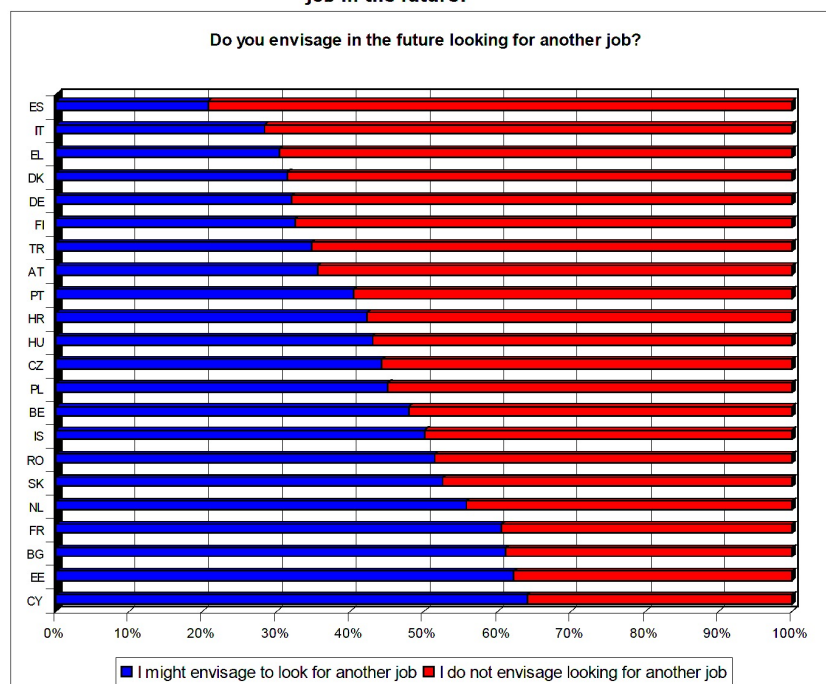


Figure 2 Réponses des enseignants à la question : « Envisagez-vous la recherche “un autre emploi dans le futur ? »

On remarque que dans un tiers des pays, plus d’un enseignant sur deux pourraient envisager la recherche d’un autre emploi alors que dans les autres deux tiers c’est le contraire. En étudiant les deux tableaux ci-après, on peut conclure que dans l’ensemble de l’Union européenne, la possibilité de changer d’emploi diminue avec l’ancienneté et que les hommes ayant moins de quatre années d’expérience sont les plus enclins (56,25 %) à envisager de chercher un autre métier.

Question asked to <u>female</u> teachers: Are you considering changing jobs?			
Length of service	Answers (%)		Total
	I do not envisage changing job	I might look for a different job	
Less than four years	52.61	47.39	100
Four years and over	59.22	40.78	100

Question asked to <u>male</u> teachers: Are you considering switching jobs?			
Length of service	Answers in%		Total
	I do not envisage changing job	I might look for a different job	
Less than four years	43.75	56.25	100
Four years and over	52.72	47.28	100

Figure 3 Tableaux selon les genres

L’étude nous informe que dans les pays où les enseignants sont recrutés par les municipalités et les chefs d’établissement, il n’y a pas de lien entre l’offre et la demande, mais ce qui est certain c’est que l’abondance de professeurs rencontrée il y a dix ans est terminée. Cette baisse d’étudiants est souvent considérée comme un indicateur d’une baisse de l’attractivité de la profession. Au niveau de l’enseignement supérieur, on constate une baisse significative du nombre de diplômes dans le domaine de l’éducation (moins 6,7 % au Portugal, moins 5,2 % en Hongrie et moins 4,5 % en Belgique). L’aspect sélectif du processus de recrutement doit être considéré comme une variable d’ajustement. L’un des systèmes d’éducation le plus performant, à savoir celui de la Finlande ne rencontre pas de problèmes de sélection et applique des critères très stricts comme le notait le rapport de la société de consultance McKinsey en 2010 :

« Teachers are required to obtain a master's degree in a five-year programme, and applicants are generally drawn from the top 20 per cent of high school graduates. »⁶

Sans augmentation nette du nombre de postes, le temps d'enseignement effectif a augmenté dans la plupart des pays européens en raison de l'élargissement des tâches demandées à l'enseignant. Ces tâches varient d'un pays à l'autre et vont du remplacement d'un collègue absent à l'aide apportée à un jeune professeur en début de carrière. Le nombre d'élèves par classe est inégalement réparti en Europe. Dans la zone Schengen, la mobilité des travailleurs et donc des enseignants a augmenté. Cette mobilité est accrue dans les zones transfrontalières. Cette compétition au recrutement est plus importante et exacerbée entre les régions d'un même pays, c'est pourquoi en Belgique par exemple, le manque d'enseignants est différent d'une région à l'autre. De grands centres urbains comme Bruxelles sont plus touchés par la pénurie que les régions rurales. D'autres facteurs comme le salaire et la compétition sur le marché du travail, la flexibilité et le management des ressources humaines interviennent dans les causes de la pénurie.

L'enquête TALIS nous explique que cette pénurie, en Europe, engendre de facto une augmentation du nombre d'élèves par classe, une augmentation du temps de travail et une hausse de l'âge de la retraite. L'enquête recommande d'engendrer des éléments qui pourraient contribuer à l'attractivité de la profession enseignante comme des salaires plus élevés en début de carrière. Sur base des données de l'enquête, on peut dire qu'une douzaine de pays sont touchés par la pénurie : Autriche, Belgique francophone, Danemark, Allemagne, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Suède et Turquie. Les autres ne sont pas touchés par la pénurie d'enseignants qualifiés.

La pénurie touche environ la moitié des pays européens. Les raisons de ce manque d'enseignants sont diverses comme nous venons de les définir ci-devant. Les pays européens en sont conscients et entament des campagnes de communication pour y remédier. Une autre réponse possible est certainement le manque d'attractivité du métier dû à des conditions salariales et de travail défavorables. Ce constat est le point de départ de ce travail et sera explicité au fil des pages suivantes.

⁶ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.48

Chapitre 2 : La formation initiale

Après avoir dressé le constat de pénurie comme point de départ de ce travail de recherche, il convient d'étudier les éléments qui contribuent à renforcer ou à diminuer ce constat. Le deuxième chapitre de ce travail présentera la formation initiale de l'enseignant en Europe et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Cette formation est le premier pas de l'étudiant vers la carrière de l'enseignant. Elle n'est pas appréhendée de la même manière dans tous les pays de l'Union européenne. Ce chapitre analysera en détail les changements en cours en FWB versus ce qui est établi en Europe.

1. Dans les pays de l'UE

Avant d'étudier la situation en FWB, l'objectif de ce premier chapitre est de décrire la situation dans les autres pays de l'Union européenne (UE). En Europe, la formation initiale des enseignants (FIE) est considérée comme étant d'une importance capitale pour l'attractivité de l'emploi et pour assurer la qualité de l'enseignement. Le contexte de la FIE a subi de nombreux changements au cours des dix dernières années. « Le niveau de qualification master (CITE 7) est le niveau minimum de FIE requis pour pouvoir travailler dans l'enseignement secondaire inférieur général dans 17 pays. C'est le cas en République tchèque, en Allemagne, en Estonie, en Espagne, en France, en Croatie, en Italie, au Luxembourg, en Hongrie, en Pologne, au Portugal, en Slovénie, en Slovaquie, en Finlande, en Suède, en Islande et en Serbie. Dans 15 pays, seul le niveau bachelor (CITE 6) est requis. Ces pays sont la Belgique (Communautés française et flamande), la Bulgarie, le Danemark, l'Irlande, la Grèce, Chypre, la Lettonie, la Lituanie, Malte, la Roumanie, le Royaume-Uni, le Monténégro, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la Norvège et la Turquie. Aux Pays-Bas et en Autriche, les enseignants peuvent obtenir une qualification du niveau bachelor ou master, mais avec différentes options professionnelles. Aux Pays-Bas, la qualification minimale obtenue à la fin de la FIE a un impact sur le niveau d'éducation dans lequel l'enseignant peut travailler. La qualification de niveau bachelor est suffisante pour enseigner dans l'enseignement secondaire inférieur (grade 2) ; les diplômés du niveau master (grade 1) peuvent enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur. En Autriche, le niveau minimum de qualification délivré dans le cadre de la FIE dépend du type d'école dans lequel les enseignants travailleront. Un diplôme de master est requis pour enseigner dans l'enseignement secondaire général académique (allgemeinbildende höhere Schule), tandis que seul un diplôme de bachelor est requis pour travailler dans l'enseignement secondaire général (neue Mittelschulen ou Hauptschulen) »⁷.

⁷ COMMISSION EUROPEENNE, La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques, 2015, p.32

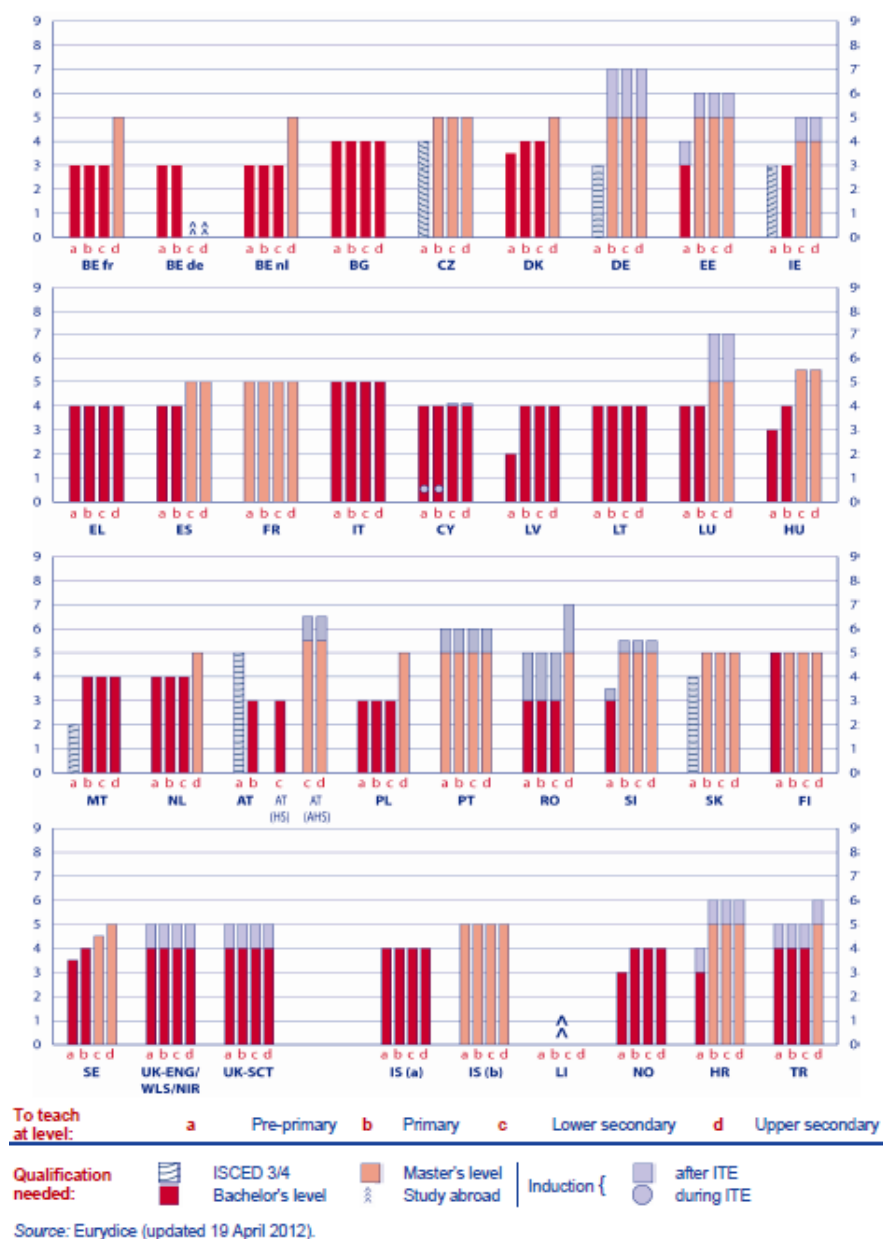


Figure 4 Niveau requis et durée minimale de la FIE pour les enseignants du préscolaire au deuxième cycle du secondaire (ISCED 0,1, 2 et 3) et durée de la période de stage, 2011/2012⁸

En 2011, un rapport européen (Teacher Education for Inclusion across Europe, European Agency for Development in Special Needs Education, p. 20) a conclu que la durée du programme de formation était « en augmentation »⁹. L'enquête TALIS indique que les enseignants qui ont fini leur FIE se sentent « bien préparés » pour accomplir leur travail en termes de contenu, théorie et pratique de l'enseignement. Par contre, la mention « très bien préparés » n'atteint le score que de 62 % pour le contenu, 41 % pour la théorie et 56 % pour la pratique. Ces pourcentages baissent d'une quinzaine de pour cent pour ceux qui n'ont pas achevé une FIE.

⁸ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.113

⁹ EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, Teacher for inclusion across Europe, 2011, p.20

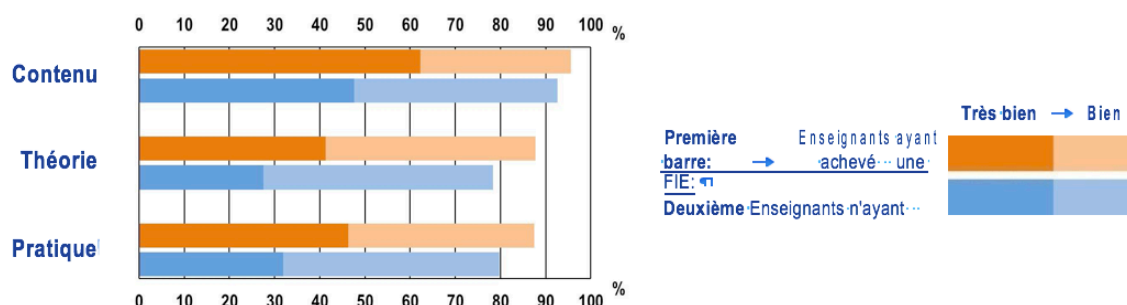


Figure 5 Sentiment des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) d'être préparés à accomplir leur travail en termes de contenu, théorie et pratique de l'enseignement, selon qu'ils ont terminé ou non une FIE, niveau de l'UE, 2013.

95,5 % des enseignants qui ont achevé une FIE se considèrent bien ou très bien préparés pour enseigner le contenu de leur matière, 87,8 % pour aborder les aspects théoriques de cet enseignement, et 87,5 % pour les gérer dans la pratique. Cela suggère que la FIE doit être renforcée, en particulier en ce qui concerne la théorie et la pratique de l'enseignement. Une maîtrise accrue de la matière enseignée semble être moins prioritaire.¹⁰

2. En Fédération Wallonie-Bruxelles

Actuellement, la Formation initiale des enseignants varie en fonction du public cible. Elle est déclinée suivant plusieurs filières qui conduisent aux titres de bachelier — instituteur préscolaire, de bachelier — instituteur primaire, de bachelier — agrégé de l'enseignement secondaire inférieur, de master à finalité didactique, d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur ou de professeur dans l'enseignement supérieur de type court et de type long. Ces formations sont dispensées dans des hautes écoles pour le bachelier instituteur-trice préscolaire et primaire, pour l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), pour le master à finalité didactique et pour l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES). Ces formations sont dispensées dans les universités pour le master à finalité didactique/Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)¹¹ En mai 2016, le groupe de travail dit des « quatre opérateurs¹² » de la formation initiale (GT4O) écrivait une proposition de réforme de cette formation initiale des enseignants.

Dans un premier temps, le groupe a distingué au sein de la FIE, la Formation à l'Enseignement (FàE) et l'habilitation à l'Enseignement (HàE). La FàE est une formation initiale qui combine la formation disciplinaire et la formation pédagogique. C'est le cas, actuellement de la formation des instituteurs, agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) et des masters à finalités didactiques. L'HàE, quant à elle se déroule après une formation disciplinaire comme dans le cas du Certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP) ou de l'agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur (AESS). Seule la FàE est concernée dans la proposition de réforme.

¹⁰ COMMISSION EUROPEENNE, La profession enseignante en Europe: pratiques, perceptions et politiques, 2015, p.41

¹¹ ENSEIGNEMENT.BE, La formation initiale des enseignants : les études pour devenir enseignant, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26826&navi=3427>, consulté le 11/02/17

¹² Le groupe des quatre opérateurs (GT4O) est un groupe paritaire initié par le Conseil Interuniversitaire de la Communauté française (CIUF) et regroupant, outre six membres désignés par lui, six membres issus de chacun des trois autres conseils représentant les organismes de formation d'enseignants en Communauté française, à savoir le Conseil général des Hautes-Ecoles (CGHE), le Conseil supérieur de l'Enseignement supérieur artistique (CESA) et le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale (CSEPS).

La réforme ne veut pas tomber dans une représentation simpliste qui consisterait à dire que la qualité de l'enseignement ne dépendrait que de compétences additionnées de ses professeurs. « Il faut toutefois convenir que pour faire face au défi d'un accroissement des compétences de tous les élèves, le système éducatif a besoin d'enseignants motivés, fiers de leur métier et compétents. »¹³ L'objectif de la réforme est double : former d'excellents professionnels dans leur corps de métier, mais aussi des professionnels dotés d'une relative autonomie afin de pouvoir chercher les réponses les plus adéquates face aux situations rencontrées. Le cœur de la réforme consiste en un avancement vers une formation de tous les enseignants correspondant au niveau 7 du Cadre européen de Certification (CEC) en 300 crédits et 2 cycles spécifiques (respectivement bachelier de transition et master en enseignement) à travers une « co-diplomation » impliquant les différents acteurs de l'enseignement supérieur.¹⁴

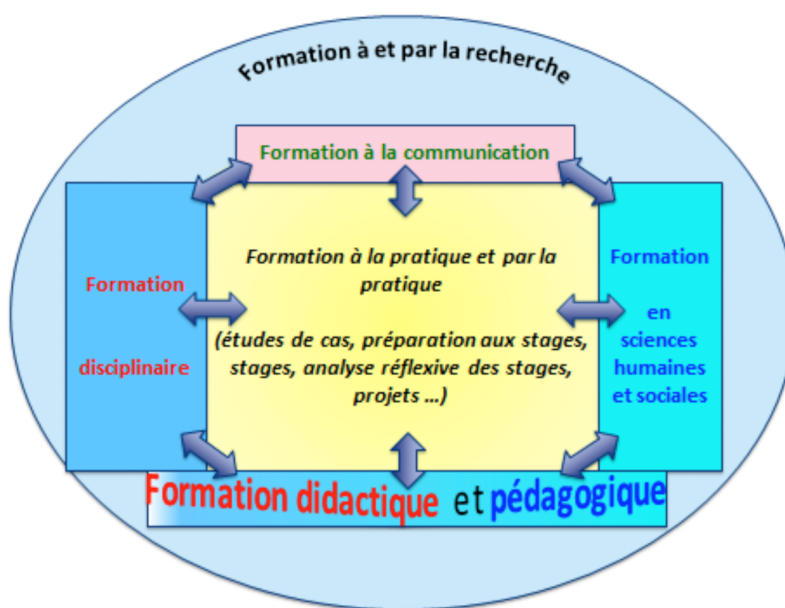


Figure 6 Les six axes de la formation¹⁵

Selon le Groupe de travail des quatre opérateurs (GT4O), cette réforme de la FIE devrait s'articuler autour de 6 axes :

Une formation à la communication : Il sera donc essentiel que l'enseignant maîtrise la langue de l'enseignement et comprenne les mécanismes d'interactions humaines pour gérer au mieux sa communication avec ses pairs, les élèves et leurs parents.

La formation disciplinaire est la base fondamentale du métier d'enseignant.

La formation didactique et pédagogique consiste le noyau central de sa FIE.

Une formation à la pratique et par la pratique permettra à l'étudiant de se construire une expérience dans le milieu professionnel.

Une formation en sciences humaines et sociales lui donnera la capacité de fonder son action sur ces disciplines contextualisées dans son futur métier.

Une formation étroitement liée à la recherche en éducation alimentera les cinq axes présentés ci-dessus.

¹³ GT4O, Propositions pour une réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, 19.05.2016 pp.3-4

¹⁴ Ibidem, p.4

¹⁵ Ibidem, p.9

Aujourd'hui, « en Fédération Wallonie-Bruxelles, il existe quatre filières de formation initiale des enseignants liée à la segmentation traditionnelle entre les trois niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire et le secondaire ¹⁶ Le GT4O propose un nouveau découpage non basé sur les étapes du système éducatif, mais plus en lien avec les prochaines propositions décrétales et sur un recouvrement de chaque filière sur la précédente et la suivante afin de réduire le risque de rupture à la fin de chaque étape et de réduire ainsi le principe d'« étanchéité » entre chaque filière. (Voir figure 7 ci-après) Ce principe de recouvrement faciliterait et lisserait pour l'élève le passage de l'une à l'autre étape-clé de sa scolarité en ayant face à lui des enseignants issus des deux filières. Les équipes enseignantes deviendraient de facto « mixtes (au niveau des filières) » augmentant ainsi la collaboration entre les membres du personnel d'une étape. Cet élargissement ouvrirait également de nouvelles possibilités de mobilités professionnelles et de mobilités de carrière.

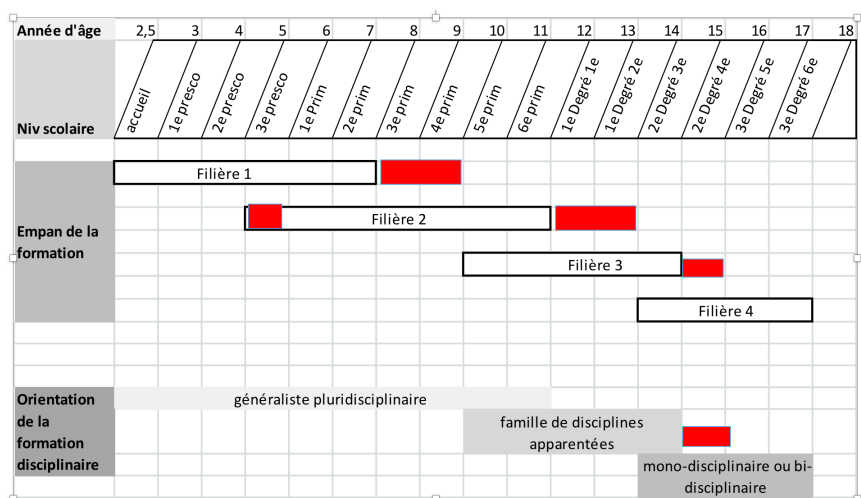


Figure 7 : Filières de formation, niveaux scolaires correspondants et orientation disciplinaire (en noir et blanc, la version du GT4O et en rouge celle proposée par le Cabinet du ministre Marcourt)

L'objectif de cette réforme est le renforcement de la formation et la revalorisation du métier comme l'écrivaient dans leurs recommandations le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF), l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES), de l'Université Saint-Louis et le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Des évaluations internationales ont pointé ces objectifs comme étant les plus importants leviers pour l'amélioration du système éducatif.

C'est dans ce cadre que s'inscrivent les recommandations du Pacte pour un enseignement d'excellence. En vue de valoriser et responsabiliser les enseignants dans la cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle de leur métier lié aux enjeux actuels de l'école, il est écrit dans les orientations et initiatives du projet d'avis n° 3 que « La question de la réforme de la formation initiale des enseignants est centrale par rapport à la réalisation de nombreux objectifs du Pacte. »¹⁷ De l'accompagnement qualitatif dans l'enseignement maternel jusqu'au tronc commun en passant par l'apprentissage du travail collaboratif, le projet d'avis n° 3 met en avant l'importance d'une FIE de qualité.

¹⁶ GT4O, Propositions pour une réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, 19.05.2016 pp.12

¹⁷ PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Projet d'avis n°3 du Groupe central, 02/12/16, p.151

3. Analyse partielle

Pour la formation initiale des enseignants de la maternelle au secondaire inférieur, ce premier chapitre a mis en exergue deux modèles de formation initiale différents au sein de l'Union européenne.

Le premier modèle est un modèle de type court (bachelor en 3 ans). Il n'est quasi plus présent en Europe sauf en Belgique (FWB, Communauté flamande et germanophone) alors que la formation initiale en quatre ans est la norme dans de nombreux pays, mais sans la maîtrise (Bulgarie, Danemark, Grèce, Chypre, Lituanie, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Norvège...). L'enjeu premier de ce modèle « bachelor en trois ans » est de permettre un accès plus rapide à la profession. Il permet également à plus d'étudiants d'avoir accès à la profession (notamment ceux qui craignent ou appréhendent un parcours universitaire).

Dans le deuxième modèle, le passage à quatre ans ou la maîtrise va construire un parcours permettant une entrée progressive dans le métier reposant sur de meilleures connaissances dans les six axes abordés ci-devant. Le risque posé par l'allongement de la FIE est que cette dernière ne soit plus accessible à tous, les plus modestes n'ayant pas la possibilité d'effectuer des études plus longues. Il est à noter que pour l'enseignement dans le secondaire supérieur, la maîtrise est la norme presque partout sauf en Grèce, Lituanie, Lettonie, et Norvège. Dans ses recommandations, l'enquête européenne TALIS sur laquelle se base ce travail de recherche constate que les personnes interrogées trouvent que le salaire, les conditions de travail, l'image de la profession sont plus importants que la formation initiale. Néanmoins, elle conclut qu'il existe un lien étroit entre la maîtrise des connaissances académiques et le transfert didactique des compétences. Elle insiste également sur le rôle des mentors (dont nous parlerons dans les prochains chapitres) en combinaison avec une réflexion dans le monde universitaire. C'est le modèle défendu par l'Europe.

On identifie différents types d'enjeux liés à cet allongement : le coût d'un allongement du cursus d'une part et l'impact la revalorisation barémique des enseignants d'autre part. D'après le ministre Marcourt, il est difficile aujourd'hui d'estimer combien d'enseignants et à quel moment les enseignants en place décideront de s'inscrire à ce master de spécialisation. Pour rendre le master de spécialisation attractif, une tension salariale suffisante doit être maintenue entre le barème au terme de la formation en quatre ans et le barème au terme de la formation en cinq ans.¹⁸ Dans son livre « Peut-on réformer l'école ? », M. Vincent Dupriez écrit : « Une formation professionnelle n'est pas seulement une formation professionnalisante »¹⁹. Il explique ainsi que la formation initiale que reçoit l'étudiant n'est pas une succession de recettes ou de procédures à compiler les unes avec les autres, mais que la formation professionnelle du jeune enseignant doit lui permettre de pouvoir agir sur son métier bien au-delà des savoirs à enseigner.

Au-delà de cet aspect théorique, dans les cinq entretiens de la partie empirique, ce travail de recherche confrontera et posera la question de la formation initiale aux cinq acteurs sélectionnés. Dans le chapitre suivant, nous étudierons la carrière de l'enseignant proprement dite.

¹⁸ MARCOURT.WALLONIE.BE, site du Ministre Jean-Claude Marcourt, <http://marcourt.wallonie.be/un-point-sur-la-reforme-de-la-formation-initiale/>, consulté le 18.02.17

¹⁹ DUPRIEZ, V., Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, De Boeck, 2015, p. 156

Chapitre 3 : La carrière de l'enseignant

Après avoir étudié les premiers pas vers le métier d'enseignant, ce deuxième chapitre traitera de la carrière de l'enseignant proprement dite. La deuxième section posera la question de l'attractivité de la profession sous l'angle des salaires et des conditions de travail. Les nouvelles missions et responsabilités de cette profession au XXI^e siècle prendront place dans la troisième section. Une quatrième section comparera la carrière de l'enseignant en France et au Royaume-Uni. Pour terminer ce chapitre et mieux comprendre les enjeux, nous confronterons nos constats aux réformes proposées par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

1. Les conditions d'accès et de recrutement

Suite aux accords de Bologne, le diplôme de Master est souvent demandé pour avoir accès aux niveaux CITE2 et CITE3 comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre de cette recherche. Cette question divise le cœur de l'Europe. L'enquête TALIS nous montre qu'en Pologne plus de 67 % des enseignants sont titulaires d'un master alors que seulement neuf pays ont 30 % de leurs enseignants qui possède ce niveau de qualification : Allemagne, Autriche, Bulgarie, Chypre, Espagne, Estonie, Hongrie, République tchèque et Slovaquie. À la question du nombre d'années d'études pour accéder à la profession, près de la moitié des pays interrogés répondent « quatre années d'études » ou « cinq années d'études ». La République tchèque, la Finlande, l'Irlande et le Portugal n'atteignent pas ce niveau, car ils ont une combinaison entre études universitaires et formation professionnelle. Seules la Belgique et l'Espagne plafonnent avec 29,67 % avec « trois années d'études », correspondants aux bacheliers préscolaires, instituteurs et AESI actuels.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les conditions d'accès sont les mêmes, quel que soit le réseau d'enseignement dans lequel le membre du personnel décide de postuler. En septembre 2016, la réforme des titres et fonctions²⁰ est entrée en vigueur. Dans la foulée de cette importante réforme, une application en ligne appelée Primoweb permet désormais de manifester sa disponibilité à un emploi dans l'enseignement pour tous les pouvoirs organisateurs et réseaux confondus. Ce nouveau service offert par l'Administration a pour objectif de mieux rencontrer l'offre et la demande en matière d'emploi et d'assurer une meilleure visibilité pour les candidats à un emploi dans l'enseignement (fondamental ou secondaire).

Il existe trois grandes procédures de recrutement utilisées pour la sélection de nouveaux enseignants : le recrutement par voie de concours, le recrutement sur une liste de candidats et le recrutement ouvert. Le recrutement par voie de concours implique souvent des épreuves écrites ou orales après l'obtention d'un diplôme d'une université ou d'une école professionnelle. L'épreuve conduit à un statut de fonctionnaire ou un statut équivalent. L'attribution des postes est effectuée suivant des règles internes. Ces personnes sont susceptibles de changer d'école durant leur carrière selon des règles de priorité à l'ancienneté. C'est le cas principalement en France et en Espagne. En Grèce et à Chypre, les enseignants sont invités à s'inscrire sur une liste d'attente après avoir été diplômés. Ils seront sollicités en fonction des besoins. Cette procédure peut prendre cinq à dix ans, ainsi lorsqu'ils rentrent dans leur métier d'enseignant leur formation pédagogique est souvent largement dépassée. Le recrutement sur base de listes s'organise en Allemagne, Autriche et Belgique francophone. En

²⁰ GALLILEX, Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, 11 avril 2014

Fédération Wallonie-Bruxelles, un statut de l'enseignant le protège, quel que soit le réseau d'enseignement dans lequel il travaille. Le statut du 1^{er} février 93 dans le réseau libre subventionné²¹, le statut du 6 juin 94 dans l'officiel subventionné²² ou l'arrêté royal du 22 mars 69 dans le réseau FWB²³ lui permettent d'acquérir après deux ans et un certain nombre de jours de prestation, une priorité à l'embauche pour les intérimis de longue durée. Cette priorité est une sécurité pour le jeune membre du personnel, car les directions ont l'obligation de faire appel à ces derniers en priorité. Si et seulement si la liste des candidats prioritaires est vide alors le recrutement peut être ouvert.

Pour l'enseignement subventionné, le recrutement ouvert est une procédure de recrutement décentralisée (sauf dans les grands pouvoirs organisateurs [grandes villes, provinces] qui centralisent le recrutement). Cette approche décentralisée est préférée par les directions et les autorités locales. Ce recrutement se construit sur une entrevue (qui peut prendre la forme d'un examen dans certains cas voire d'une démonstration en classe). L'entrevue vise à établir les compétences en matière de relations éducatives et humaines des futures recrues en relation avec leurs titres académiques. Par contre pour l'enseignement organisé par la FWB, la procédure de recrutement est centralisée. Chaque année, durant le mois de janvier, un appel aux candidats à une désignation à titre temporaire et temporaire prioritaire est lancé afin de pourvoir aux emplois à conférer au cours de l'année scolaire suivante. L'appel est publié au Moniteur belge. Une circulaire le reproduisant est transmise au même moment à chaque établissement scolaire du réseau. Le candidat postule pour enseigner dans une ou plusieurs fonctions à conférer en indiquant la ou les zones sollicitées et sa candidature permet de mettre à jour la réserve de recrutement.²⁴

Il y a débat actuellement en Europe sur les forces et les faiblesses de tel ou tel type de recrutement. Les concours sont pensés pour aider à identifier les capacités générales des enseignants alors qu'ils utilisent peu de critères professionnels. La méthode de l'entrevue utilisée dans le cadre d'une liste d'attente devrait permettre une meilleure adéquation entre les personnes et les emplois vacants même si ces critères d'ancienneté par exemple protègent des membres du personnel qui autrement seraient redirigés vers une voie de garage. Tous les pays de l'UE appliquent un critère basé sur la qualification et la certification académique pour le choix de leurs enseignants. La tendance récente à accorder plus d'autonomie aux institutions scolaires et le désir de voir évoluer leurs procédures de recrutement proche d'un business modèle peuvent avoir tendance à remettre en cause les systèmes de recrutements centralisés ou sous contraintes. Les résultats de PISA révèlent un lien positif entre le recrutement effectué par l'école et les résultats des élèves. Cette corrélation n'est pas évidente et dépend d'autres critères tels l'autonomie des méthodes d'enseignement et les budgets.²⁵ Dans certains pays, une période d'essai probatoire est prévue dans le contrat. Cette période d'essai fait partie de la FIE lorsque le système consécutif de formation pédagogique est appliqué, c'est le seul moment où la formation professionnelle est fournie. Ces enseignants sont généralement payés à ce moment.

²¹ GALLILEX, Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, 01/02/93, consulté le 20.02.17

²² GALLILEX, Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné, 06/06/94, consulté le 20.02.17

²³ GALLILEX, Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement gardien, primaire, spécial, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, 22/03/69 consulté le 20.02.17

²⁴ CSC Enseignement, Vade-mecum de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale en FWB, 2017, p.101

²⁵ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.136

Le statut de fonctionnaire accroît partout en Europe l'attractivité du métier d'enseignant même si ce statut d'engagement à vie est considéré comme « un manque d'incitations pour faire en sorte que les enseignants se sentent obligés de garder leurs connaissances à jour et d'améliorer leurs performances pratiques, surtout quand il y a peu de possibilités d'évaluer leur travail et leurs responsabilités »²⁶. Dans certains pays comme l'Autriche et certains Länders allemands, les enseignants ont perdu leur statut de fonctionnaire. Cela a eu un caractère désastreux, car les étudiants diplômés quittaient ces régions pour rejoindre d'autres où la mesure n'avait pas cours.²⁷

Au travers des conditions d'accès et des conditions de recrutement se dégagent deux modèles. Le premier modèle de type bureaucratique a un ancrage plutôt national en particulier dans certains contextes et tendrait à tout réguler et à centraliser les conditions d'accès et les conditions de recrutement. On l'observe tout particulièrement dans le cas de l'Espagne et de la France. Cette régulation dans le recrutement est une volonté de contrôler le système du haut vers le bas. L'autre modèle, plus libéral, serait un modèle basé sur l'autonomie des établissements qui pourraient recruter de manière ouverte sur la base de critères qui leur seraient propres. C'est le cas du système éducatif anglo-saxon (que nous étudierons plus en détail ci-après). La FWB occupe une position médiane, avec un modèle hybride, en cadenassant le primorecrutement sur base des titres du membre du personnel, mais en laissant aux réseaux (employeurs) une certaine autonomie de décision. Dans la prochaine section, nous étudierons les conditions de travail et de rémunération des enseignants en Europe.

2. Les salaires et les conditions de travail en Europe

Mme Agnès Van Zantem montre que le rapport au métier d'enseignant comme « vocation » est moins prédominant au sein des nouvelles générations de professeurs qui ont tendance à considérer la profession comme un métier parmi d'autres possible. Cette évolution du rapport au métier fait naturellement jouer un rôle plus prépondérant aux conditions d'emploi et de travail. Il existe de fortes disparités entre le salaire de départ dans les différents pays. L'Allemagne, l'Irlande, le Portugal et l'Autriche proposent un salaire élevé. A contrario, la Slovaquie, la Pologne et la Hongrie ont un salaire relativement faible (voir tableaux en annexe 1 : tableau des salaires des enseignants en Europe). Pour comparer les salaires, il convient également de connaître le nombre d'heures d'enseignement des enseignants. Il faut rester prudent avec ces chiffres, car il est très difficile de comparer stricto sensu le temps d'enseignement et le temps de travail obligatoire à l'école (comme en Suède par exemple). Ce temps de travail est défini dans le contrat de travail de chaque membre du personnel. En croisant le tableau des salaires et celui de la charge des enseignants, on peut calculer le salaire par heure d'enseignement de ceux-ci.

Les différences sont grandes entre les pays européens. On peut classer les pays en quatre groupes :

- Ceux qui ont un salaire horaire nettement supérieur à la moyenne de l'UE : le Luxembourg, le Danemark, l'Angleterre, l'Allemagne, l'Irlande, la Belgique francophone, la Finlande, l'Écosse, la Norvège, la Grèce et la Belgique flamande ;
- Ceux qui ont un salaire horaire légèrement supérieur à la moyenne de l'UE : l'Autriche, les Pays-Bas, l'Espagne et l'Islande ;

²⁶ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.137

²⁷ Ibidem, p.137

- Ceux qui ont un salaire horaire légèrement inférieur à la moyenne de l'UE : la Slovaquie, le Portugal, l'Italie et la Turquie ;
- Ceux qui ont un salaire nettement inférieur à la moyenne de l'UE : France, Pologne, République tchèque, l'Estonie, la Hongrie et la Slovaquie.

En comparant le rapport R3 (dernière colonne du tableau en annexe 1 figure 29), on peut voir la différence entre le salaire horaire dans le primaire et dans le secondaire. Dans un seul pays, l'Angleterre, le salaire du primaire est supérieur à celui du secondaire. Un seul pays présente le même ratio : l'Écosse tandis que dans tous les autres pays, le ratio est supérieur à un, ce qui indique un salaire supérieur dans le secondaire.

Selon l'enquête Eurydice, au terme de la dernière décennie, les autorités de l'éducation ont augmenté le salaire d'environ 40 %. Toutefois, cela ne signifie pas une augmentation en termes réels, compte tenu d'une augmentation du coût de la vie plus rapide. La crise financière de 2010-2012 a eu également un impact sur l'évolution des salaires. 'Sixteen European countries have reduced or frozen teachers' salaries in response to the economic downturn.'²⁸

Dans le premier tableau, nous avons observé que la progression du salaire d'un enseignant était très différente d'un pays à l'autre (voir ratio R1 et R2 en annexe 1 figure 27), mais un autre aspect est à prendre en considération : le nombre d'années pour atteindre le maximum salarial. Dans la plupart des pays, il faut attendre 15 à 20 ans pour atteindre le salaire maximal. En Autriche, en République tchèque, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Roumanie, en Slovaquie et en Espagne, il faut plus de trente ans pour l'atteindre alors qu'au Danemark, en Estonie et au Royaume-Uni, seules dix années permettent d'atteindre le plafond. Cette croissance rapide vers le salaire maximal est certainement un facteur d'attractivité de la profession enseignante. En contrepartie certains enseignants peuvent se voir frustrés de ne plus pouvoir grimper dans l'échelle barémique et dès lors quittent précocement la profession pour chercher un nouveau travail mieux rémunéré. La question d'un salaire basé sur le mérite est très controversée (surtout par les syndicats). De nombreux enseignants pensent que leur développement professionnel continu devrait être pris en compte pour leur progression de carrière, mais cela nécessiterait des critères d'évaluation de la qualité des services fournis.

Notons que selon l'enquête TALIS, une augmentation de salaire est perçue par toutes les catégories comme l'un des plus importants changements susceptibles d'accroître l'attractivité de la profession enseignante. « On the contrary, a salary raise is perceived by all categories as one of the most important types of change likely to increase the attractiveness of the teaching profession. »²⁹ Dans presque tous les pays, il a été mentionné que le salaire devrait tenir compte de la difficulté réelle du lieu de travail. Il a été également souvent mentionné que l'on devrait permettre à des travailleurs ayant exercé hors de l'école de l'intégrer plus facilement afin d'y apporter du sang neuf, comme cela se pratique au Royaume-Uni. La profession enseignante est un vase clos dans la plupart des pays. Les syndicats sont souvent réticents à ces entrées tout en regrettant qu'il n'y ait pas suffisamment de possibilités de reconversion professionnelle ou de mobilités pour les enseignants.

Mme Androulla Vassiliou, Commissaire pour l'Education, la culture, le multilinguisme et la jeunesse déclarait lors d'une conférence de presse le 5 octobre 2012 : « Teachers play a vital role in the lives of children and, as everyone knows, can make all the difference to their future.

²⁸ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.62

²⁹ Ibidem, p.64

Teachers' remuneration and working conditions should be a top priority in order to attract and retain the best in the profession. But attracting the best teachers is not just about pay: it is imperative that classrooms are well equipped and that teachers have a proper say on modernising curricula and education reforms."³⁰

Le terme « conditions de travail » est très vague et très vaste : cela va du nombre d'élèves par classe, aux infrastructures, à l'hétérogénéité des classes, à la qualité de l'environnement... Avoir de meilleures conditions de travail est classé comme l'un des trois premiers items choisis par les enseignants interrogés, après un salaire plus élevé, une meilleure reconnaissance sociale et moins d'élèves par classe. Le nombre d'élèves par enseignant, comme les salaires, varie d'un pays européen à l'autre. Toutes les réponses au questionnaire TALIS vont dans le même sens : une réduction du nombre d'élèves par classe est importante pour l'attractivité de la profession enseignante.

Malgré que l'hétérogénéité des classes soit un facteur positif pour l'élève, les répondants au questionnaire TALIS estiment que l'hétérogénéité des classes n'est pas un facteur particulièrement important, car cette dernière rend les classes plus difficiles à gérer. La charge de travail d'enseignement face à la classe varie de 14 heures en Pologne à 30 heures en Turquie. Néanmoins, lorsque l'on regarde le temps de travail global on arrive à environ 40 heures/semaine pour quatorze pays tandis que certains comme la Belgique, la Finlande, l'Irlande... ne donnent pas d'informations sur cet indicateur. Cette surcharge de travail est considérée comme problématique, car non reconnue par les institutions et par le grand public.

Les enseignants mentionnent souvent leur isolement surtout dans les pays où ils ne sont pas habitués à travailler collectivement. Le travail en équipe se manifeste particulièrement dans les petites et moyennes écoles avec un contexte particulièrement difficile où la solidarité et la collaboration entre enseignants sont essentielles. Dans de nombreux pays, des mesures ont été prises pour lutter contre l'individualisme. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ont également renforcé cette tendance. L'évolution des mentalités des élèves est influencée par une société basée sur l'individualisme et les valeurs matérielles plutôt que sur les valeurs collectives que promeut l'école et ses enseignants. La société de l'information a également contribué au changement du contexte éducatif en creusant chaque jour un peu plus la fracture numérique entre les enseignants (immigrés numériques) et leurs élèves (natifs numériques). Ces derniers étant devenus multitâches et communicants sur les réseaux sociaux à la vitesse de l'éclair, les enseignants perçoivent leur communication et leurs tâches éducatives comme obsolètes avec ces élèves. La fracture sociale, l'immigration et la crise économique ont rendu les élèves moins enclins à aller à l'école alors que tous les indicateurs prouvent qu'avoir un diplôme est le moyen le plus sûr de trouver un emploi.

L'accroissement du nombre d'outils pour l'évaluation des résultats scolaires au moyen de tests standardisés a entraîné la comparaison entre élèves, entre enseignants et donc entre écoles. Ces tests, en nette augmentation ces dernières années ont mis la pression sur les épaules des enseignants et ont restreint leur liberté pédagogique. L'enquête indique que l'attitude des élèves est aggravée par la mentalité des parents qui ne soutiennent plus les efforts des enseignants. Ceux-ci reportent sur les enseignants leur manque d'autorité sur leurs enfants.

Le stress, le risque de burnout ou d'épuisement professionnel sont croissants chez les enseignants. 'In October 1999, the European Trade Union Committee on Education (ETUCE)

³⁰ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.71

and Education International (EI), in collaboration with the World Health Organisation (WHO), (...) declare that the teaching profession is not free of risk and occupational illnesses. In fact, it was noted that an increasing workload on teachers is a tendency to be seen in several European countries which is leading to a rise in illness, particularly stress-related illnesses.”³¹ ‘Work-related stress must not be seen as a sum of many individual problems, but rather it is an issue to be approached from the perspective of the organisation.”³² Les causes de ce stress sont nombreuses : nouvelles compétences professionnelles (par exemple : l’arrivée des nouvelles technologies de l’information et de la communication (NTIC) dans l’école), pressions économiques (instabilité et insécurité d’emploi), attitudes et comportements des élèves (violence, augmentation de la taille des classes, diminution de la discipline, fixation d’objectifs...), relations difficiles avec les parents (nouvelles exigences...), mauvaise planification et organisation des réformes (forte hiérarchie administrative...) et pressions sociales et personnelles. L’école est un milieu de travail stressant par sa charge de travail excessive, le manque de temps, le manque d’autonomie, le bruit ambiant, une mauvaise ventilation, des problèmes avec l’hygiène et la sécurité, des formalités administratives excessives, le manque d’équipement des salles de classe... Ces nouvelles conditions de travail ont créé de nouvelles responsabilités et de nouvelles missions pour les enseignants ; nous les étudierons dans la section suivante.

3. Les nouvelles responsabilités et les nouvelles missions des enseignants au XXI^e siècle

Les responsabilités et les missions des enseignants changent. Les conclusions du Conseil européen du 21 novembre 2008 étaient : « The world of teaching will enable to adapt their pupils to an increasingly globalised, competitive, diversified and complex environment, in which creativity, the ability to innovate, a sense of initiative, entrepreneurship and commitment to continue learning are just as important as the specific knowledge of a given subject.”³³ Cette citation résume la demande de l’Europe en matière d’éducation. Elle nous dit que l’avenir est indéterminé car on ne connaît pas ce qui va nous arriver. Par ailleurs, on « sait » que « l’on ne sait pas » en conséquence de quoi il faut former des personnes adaptables, capables d’apprendre à apprendre. Tant que l’on pouvait concevoir l’avenir comme une version améliorée du passé, un certain nombre de questions relatives à ce qu’il convenait d’apprendre par exemple ne généraient pas de difficultés majeures. Dès lors que l’avenir est problématisé comme indéterminé et saturé de risques, cela a des conséquences sur l’ensemble de la structure de l’enseignement. De là provient la différence entre les savoirs comme un patrimoine venu du passé, curricula, et les compétences comme moyen de gérer l’avenir. Il s’exprime également dans la littérature anglo-saxonne dans le passage “from teaching to learning (d’enseigner des savoirs à l’acquisition des compétences)”.

Un modèle social européen émerge ainsi³⁴ qui se distingue du modèle de protection face aux risques advenus (perte d’emploi, maladie...) en pensant aux risques non encore advenus et inconnus. Pour la Commission européenne, si les nouveaux risques sont inconnus, la seule solution est de mettre l’éducation et la formation au milieu du nouveau modèle social : c’est la philosophie du “Life Long Learning” d’« Education & Training 2020 » : il s’agit d’amener les personnes à se protéger elles-mêmes en se formant et dès lors en transformant nos programmes éducatifs. Ainsi, l’éducation devient la solution à une série de problèmes, dont des problèmes

³¹ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.82

³² Ibidem, p.83

³³ Ibidem, p.85

³⁴ DELANTY G., RUMFORD C., Rethinking Europe, Social theory and the implications of Europeanization, London, Routledge, 2005

sociaux et économiques. Elle devient d'autant plus « la » solution que l'avenir est problématisé comme indéterminé. L'Europe, les instances de l'OCDE... pensent que le monde de demain sera différent, c'est pourquoi le rôle de l'Éducation devient celui d'une politique sociale qui va protéger les individus en les préparant à faire face aux changements et par voie de conséquence une politique économique qui va protéger notre économie en lui permettant de s'adapter à cet avenir inconnu et incertain. Donner ce rôle à l'éducation met le focus sur les enseignants qui doivent être en être l'instrument.

C'est ainsi que les enseignants sont en attente d'une clarification de leurs nouvelles missions et responsabilités. L'Europe dit que l'accent doit être mis sur une professionnalisation croissante de la profession enseignante alors que tout le monde prône une autonomie croissante des écoles qui ne conduit pas nécessairement à une plus grande autonomie des enseignants. Cette responsabilité se situe dans un nouveau contexte où l'enseignant a le choix de ses méthodes pédagogiques (même en France qui a une éducation relativement centralisée). Auparavant, l'enseignant devait transmettre un savoir, aujourd'hui il doit aider l'élève à réussir. Ce qui entraîne de facto un changement de sa formation initiale et de sa formation en cours de carrière. Les évaluations standardisées sont prévues pour mesurer l'efficacité de l'école. Les enseignants sont de moins en moins responsabilisés car ils n'exercent aucun contrôle sur ces évaluations externes normalisées. Au même titre, une crise d'autorité est déplorée par de nombreux enseignants. Cette autorité ne s'exerce plus comme avant. À ce propos, la Belgique a pris une position pour défendre toutes les personnes qui ont autorité (dont les enseignants) face à des actes de violence verbale ou physique. Des incidents, même mineurs et présents partout en Europe, renforcent le sentiment négatif du métier et en diminue l'intérêt.

Comme relayé par l'OCDE dans son enquête PISA³⁵, lutter contre les inégalités scolaires, reflet des inégalités sociales est considéré aujourd'hui comme une responsabilité des enseignants. Cette dernière peut être considérée par certains comme un fardeau et un frein dans la progression des apprentissages pour tous. Éduquer à la citoyenneté et fournir des outils nécessaires pour être autonomes est une des huit compétences-clés qui sont recommandées par l'Europe. « Pupils are increasingly expected to become more autonomous learners and to take responsibilities for their own learning. »³⁶ C'est tout le sens du programme « Education & training 2020 » explicité ci-devant.

Le bien-être des enfants et des adolescents fait également partie des missions attribuées aux enseignants. Toutes ces nouvelles responsabilités ont des répercussions sur leurs conditions de travail. Les enseignants ont besoin d'une identité forte. Un responsable hongrois déclarait : « « Most people seem to agree that teachers do a job that doesn't require any specific skills and that just about anybody could do. »³⁷ Mais un enseignant doit être plus qu'un « profane éclairé, il doit être investi d'une vocation, de la passion de son métier et du bonheur d'enseigner autrement cela ne fonctionne pas. »³⁸ Malgré cela l'enquête TALIS montre que bon nombre de professeurs ont tendance à se dénigrer et à se dévaloriser alors qu'au contraire ils devraient avoir une haute d'estime d'eux-mêmes pour « le travail le plus gratifiant dans le monde (the most rewarding job in the world »³⁹)

³⁵ OCDE, PISA 2015, Résultats à la loupe, 2016

³⁶ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.90

³⁷ Ibidem, p.90

³⁸ Ibidem, p.90

³⁹ Ibidem, p.91

Selon les recherches européennes, l'enseignant doit produire un travail collaboratif basé sur des relations parfois conflictuelles entre les membres de la communauté éducative, avec les familles et les autres parties prenantes de l'école.⁴⁰ Les attentes de ces dernières sont grandes et cette nouvelle gestion du capital humain n'est pas aisée si les enseignants ne sont pas correctement formés à ces nouvelles responsabilités et missions au risque de voir se développer un mal-être et un risque de burnout. Un responsable norvégien commentait : « the teaching profession is teamwork and not a one-man show⁴¹ ». L'enseignant doit être aujourd'hui un acteur social. « 75% of teachers do other things in class than transfer knowledge and wish this would be recognised. »⁴² Ce rôle à l'extérieur de la classe ne leur est pas souvent reconnu. Aujourd'hui, les réseaux sociaux comme Facebook ou autres s'invitent dans les classes : les enseignants ne peuvent y échapper et doivent en gérer les dangers. Il leur est aussi demandé à l'enseignant d'être un praticien réflexif sur ses méthodes. Il devra dès lors se mettre en recherche pour innover car il entre de plus en plus souvent en concurrence avec d'autres canaux d'enseignement que sont par exemple les médias et les nouvelles technologies.⁴³

L'École donne également aux enseignants la mission d'être des éducateurs pour leurs pairs. Ce rôle de mentor est très important pour l'encadrement des enseignants en début de carrière. Cette mission n'est pas évidente sans une formation préalable au mentorat. Un syndicaliste norvégien affirmait que le mentorat est l'une des meilleures mesures politiques prises ces dernières années et contribue à rendre la carrière plus attrayante.

En 2008, les ministres européens de l'Éducation ont affirmé que l'éducation scolaire était un moyen important de transmettre des valeurs. « One responsibility of teachers, perhaps the most important one, is indeed to communicate the values of democracy, citizenship and respect for others in an intercultural dialogue. »⁴⁴ Mais, l'enquête TALIS affirme que peu nombreux sont les pays qui ont mis en place les moyens de construire ce noble objectif européen. La section suivante approchera les différents aspects pour rendre plus attractive la profession à la base de cette éducation scolaire.

4. L'attractivité de la profession enseignante

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, dans un certain nombre de pays, la pénurie est attribuée au manque d'attractivité de la profession due à une diminution du prestige de la profession, à une détérioration des conditions de travail et à des salaires relativement bas comparés à d'autres professions intellectuelles. Dans l'enquête TALIS 2013, 90,2 % des enseignants européens déclarent être satisfaits de leur travail et 90,1 % de leur environnement scolaire ; par contre seulement 18,4 % des enseignants pensent que la société a beaucoup d'estime pour leur profession. Ce ne sont ni l'âge ni le genre qui influencent les chiffres de la satisfaction scolaire. Ce sont principalement les 30-49 ans qui estiment que leur profession n'est pas reconnue par la société avec une chute à 16,4 % pour les 50-59 ans.

L'image que reflètent les médias stimule ou affaiblit l'attractivité et forme l'identité professionnelle. Démotivés, par ce manque de reconnaissance, les enseignants ne peuvent pas expérimenter leur profession de manière positive. Au lieu de cela, ils sont fatalistes : ils évitent

⁴⁰ Ibidem, p.92

⁴¹ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.92

⁴² Ibidem, p.93

⁴³ Ibidem, p.93

⁴⁴ Ibidem, p.94

les difficultés, acceptent la réalité scolaire et acceptent le compromis. L'image que la presse donne des enseignants a aussi un impact sur leur identité professionnelle. La plupart des productions médiatiques ne remettent pas en cause l'image des enseignants sauf que dans certains cas elles fournissent une représentation négative de la profession dans un contexte social particulièrement difficile. L'enquête TALIS développe l'évolution des fictions médiatiques dans cinq pays. Citons par exemple au Royaume-Uni, « Grange Hill », une série anglaise filmée dans les quartiers du nord de Londres qui a couvert de nombreuses histoires controversées mêlant drogues, viols, crimes, tentatives de suicide. Cette série n'a jamais décrit les activités de base de l'apprentissage et ainsi n'a pas contribué à améliorer l'image de l'enseignant.⁴⁵ En France, la série « L'Instit » a mis l'accent sur le charisme d'un professeur intérimaire qui se résout à dénouer des situations sociales difficiles. Les difficultés sociales sont atténuées et représentées de manière plutôt intemporelle. « L'Instit » n'est jamais directement menacé et ne s'intègre jamais à l'équipe éducative du lieu de l'épisode. Ces épisodes étaient en opposition avec la réalité scolaire vécue en France début des années 2000, mais étaient perçus de manière nostalgique par les téléspectateurs français.⁴⁶ Certains films comme « La maîtresse d'école » avec Coluche ou « L'élève Ducobu » avec Élie Semoun donnent une image exagérément caricaturale du métier. Un autre film « le Cercle des poètes disparus » dans lequel un professeur de lettres anglaises aux pratiques plutôt originales encourage l'anticonformisme, l'épanouissement personnel et le goût de la liberté. Il donne l'image d'un professeur se battant seul contre une société traditionaliste américaine.

L'intérêt rapporté par les journaux sur des incidents tels que la violence entre élèves, les agressions entre élèves et professeurs, les suicides... a eu un impact très négatif. La paresse des enseignants, les grandes vacances payées sont des stéréotypes qui ont encore la vie dure dans certains médias. Notons que les médias spécialisés (principalement imprimés) essaient néanmoins de mieux comprendre le rôle de l'éducation en décryptant des analyses internationales telles PISA et les politiques d'éducation. Malgré cela, le grand public ne s'intéresse que fort peu aux « colonnes de l'éducation. » Seule exception, en Lituanie, la presse régionale offre une couverture positive de la profession enseignante en mettant en avant les projets et résultats scolaires.

Les parents apprécient souvent ce que font les enseignants avec leurs enfants. « Here is what the French press said at the start of the 2010 school year: "82% of the pupils' parents say they are globally satisfied with the quality and commitment of the teachers." »⁴⁷ À l'inverse, les personnes sans liens directs avec l'école ont une impression plus négative de l'enseignant et sont plus sensibles à ce qu'en disent les médias. En Espagne, les questions d'éducation sont souvent exploitées à des fins politiques, ce qui crée indirectement une image négative de la profession.

Alors qu'il y a cinq ans, la profession était considérée comme relativement prestigieuse et exigeante, force est de constater qu'aujourd'hui en Europe, l'impression dominante est que la situation s'est fortement dégradée. Tout le monde (autorité locale, éducateurs, enseignants et directions) admet que la profession a besoin d'un statut social et symbolique reconnu par la société (voir figure 8) néanmoins les enseignants et les éducateurs placent ce besoin sur une quasi-égalité.

⁴⁵ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.208

⁴⁶ Ibidem, p.208

⁴⁷ Ibidem, p.211

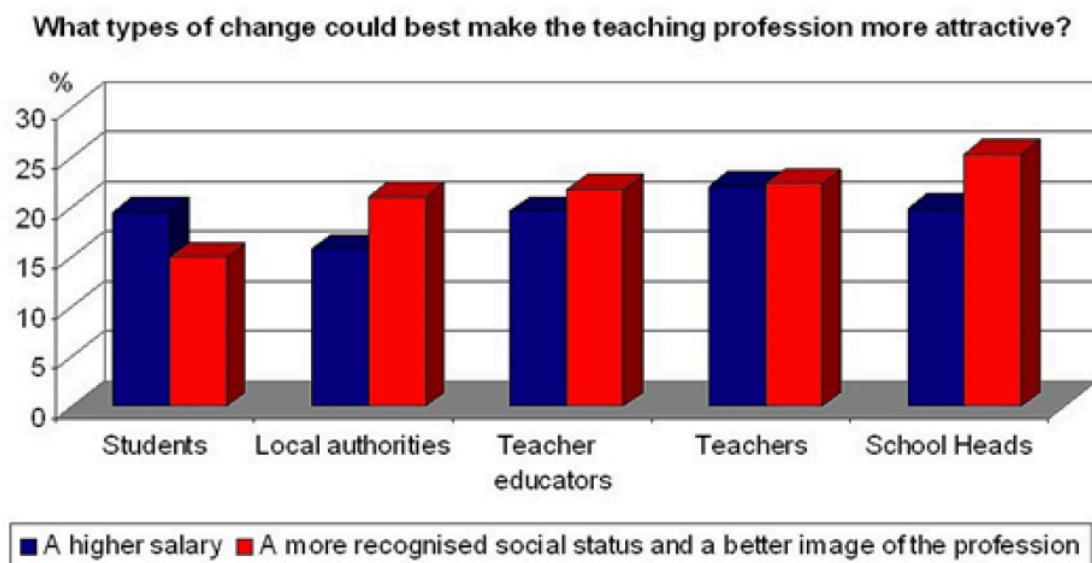


Figure 8 Quels types de changement seraient les meilleurs pour rendre la profession plus attractive ?

Une autre question de l'enquête (« Quels sont les aspects de la profession que vous souhaiteriez particulièrement améliorer ? » figure n°9 ci-dessous) montre un aspect géographique dans la réponse. Les enseignants du nord et de l'ouest de l'Europe se sentent accablés par la charge de travail et peu par le manque de reconnaissance tandis que l'Europe du Sud et les pays de l'Est demandent le contraire. Une enseignante finlandaise témoignait dans l'enquête que le cercle vertueux de respect de la profession, de l'autonomie effective en matière de recherche et d'innovation sur le terrain, de responsabilité et d'évaluations internationales favorables permettait de préserver une image positive des enseignants.

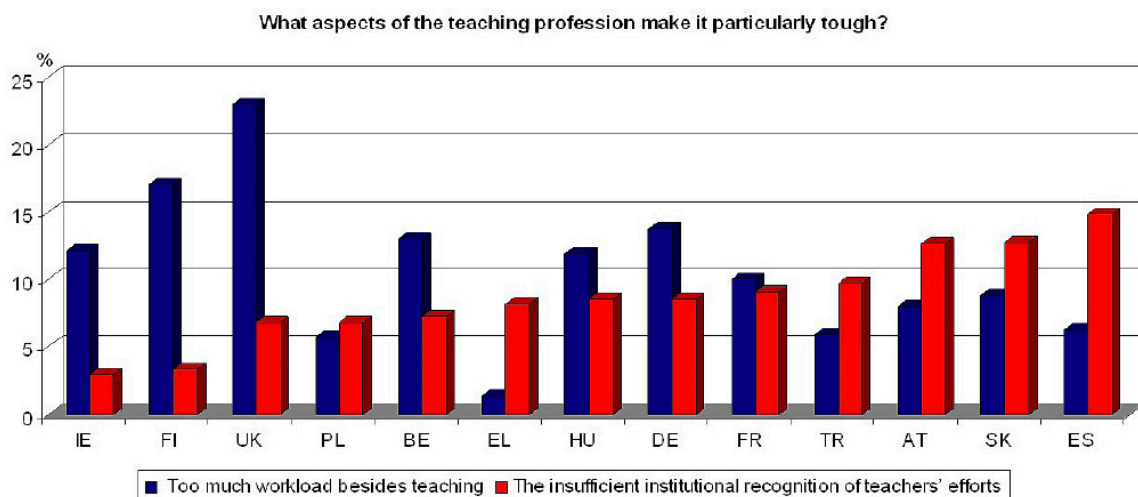


Figure 9 Quels sont les aspects de la profession que vous souhaiteriez particulièrement améliorer ?

Des mesures ponctuelles sont prises telles la journée de l'enseignant (Slovaquie) ou des journées pour l'entrée dans la profession ou la retraite (Allemagne, Land de Brandebourg). D'autres comme la France et la Belgique ont débuté des campagnes publicitaires pour recruter des enseignants. Ces mesures ponctuelles sont difficiles à évaluer dans la mesure où ces

campagnes doivent s'inscrire dans les mesures systémiques à plus grande échelle en vue de changer l'image de l'enseignant.

Dans un rapport du syndicat européen, ETUCE-CSEE écrivait : « It must be emphasised that teachers, as professional workers and their unions, are important actors in society and contribute to shaping social attitudes and policies. Certainly, they are not passive recipients of societal change. It is important for teachers to carry the consciousness of this proactive social role with them into their day-to-day professional role. They carry a major responsibility for forming the future society. »⁴⁸ Cette conclusion de l'acteur syndical européen souligne le rôle décisif des enseignants dans le processus de transformation sociale tout en soulignant leur position difficile, car ils ne sont pas les seules parties prenantes de ce changement systémique. Ils affirment que ce sera donc aussi à la formation initiale des enseignants de prendre en compte ces aspects liés à l'image de la profession. Un deuxième plan d'action sera lié aux politiques des ressources humaines qui mettront en avant la qualité et l'implication des acteurs. La qualité des exigences pédagogiques des acteurs et le recrutement sélectif augmentent automatiquement l'effet positif sur l'image que les enseignants ont d'eux-mêmes et sur leur image dans le public. En outre, les syndicats européens en arrivent à la conclusion que les pays où les enseignants sont impliqués dans ces changements systémiques réussissent particulièrement mieux que les autres. Selon eux, une troisième approche pour améliorer l'image de l'enseignant serait basée sur la redéfinition de la nature de la profession en la reliant avec les autres acteurs de la société.

5. La carrière de l'enseignant en France

Après avoir étudié la formation initiale, la carrière proprement dite et son attractivité dans le contexte du XXI^e siècle, nous examinerons deux modèles de carrière en Europe.

Chez nos voisins français, la carrière de l'enseignant est totalement différente de la nôtre. Les étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement doivent après la réussite du baccalauréat s'inscrire en licence. L'obtention de cette licence leur permettra d'accéder au master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Le choix de la licence est libre ; néanmoins certains choix sont à privilégier en fonction de l'objectif suivi. Un étudiant souhaitant se destiner à une carrière de professeur de français au Collège ou au Lycée aura intérêt à se lancer dans une licence de lettres pour acquérir des compétences solides dans cette discipline. « Dès la licence, les étudiants qui se destinent au professorat, à l'éducation ou à la formation ont la possibilité d'avoir un premier contact avec leur futur métier. »⁴⁹

Un master pédagogique (MEEF) prépare au métier en proposant des enseignements théoriques spécifiques sur la pédagogie, des thèmes communs autour des valeurs de la République et des grands thèmes d'éducation transversaux ainsi que de grands sujets sociétaux. La gestion professionnelle et la connaissance du parcours des élèves sont également enseignées au travers « des stages, dès la première année, et une deuxième année en alternance. La formation intègre également la préparation aux concours de recrutement qui ont lieu à la fin de la première année. Elle propose aussi une ouverture à l'international, à la recherche (avec un mémoire) et aux apprentissages numériques. »⁵⁰

⁴⁸ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.216

⁴⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Devenir enseignant,

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meeef.html>, consulté le 22.02.17

⁵⁰ Ibidem

Sur le site officiel du ministère de l'Éducation nationale, la ministre française de l'Éducation Najat Vallaud-Belkacem a écrit un courrier relatif à l'évolution de la carrière : « En 2012, François Hollande a fait de la jeunesse sa priorité. Vecteur principal de cette priorité, l'Éducation nationale a été au cœur de profonds changements ces quatre dernières années. (...) Désormais, les carrières seront mieux rémunérées et mieux accompagnées. L'avancement sera régulier et transparent. Cela nous permet de repenser l'évaluation des enseignants pour mettre en place une véritable politique de développement des compétences et de gestion des ressources humaines à l'échelle d'une carrière. »⁵¹ La carrière et ses différents avancements sont des outils managériaux de la gestion des ressources humaines des membres du personnel de son ministère. La carrière normale pour atteindre le dernier échelon barémique est fixée à 26 ans, une durée comparable à celle des autres fonctionnaires. Quatre « rendez-vous de carrière » sont prévus à finalités d'évaluation professionnelle. Ces évaluations, négociées avec les syndicats représentatifs, permettront au membre du personnel une accélération de carrière (évolution sur l'échelle barémique) ou des promotions plus rapides afin de valoriser le parcours et l'engagement professionnels.



Figure 10 Évolutions de la carrière en France

Par ailleurs, afin de garantir une meilleure attractivité du métier, il est prévu une rémunération plus favorable que les fonctionnaires du même niveau lors de leurs années de stage.

Ce modèle de carrière est un modèle totalement centralisé où le pouvoir régulateur tient une place importante, jacobinisme historique. Depuis quatre siècles, la France connaît un système d'organisation dans lequel la totalité des tâches administratives est réunie sous la coupole des organes centraux de l'État. Cette gestion veut imposer un système uniforme et autoritaire en refusant le développement des particularismes locaux.

6. La carrière de l'enseignant en Angleterre (Royaume-Uni)

À l'opposé, en Angleterre, nous trouvons un modèle totalement libéral basé sur l'autonomie des établissements. Ces institutions scolaires fonctionnent et sont gérées comme des petites entreprises locales. Cette gestion fut concrétisée lors de l'« Education Reform Act » de 1988, dernière réforme depuis l'« Education act » de 1944 qui avait fondé l'école anglaise moderne d'après-guerre. Cette nouvelle réforme permettait aux parents de choisir leur établissement et donnait aux directions d'écoles des fonds qu'ils pouvaient utiliser de manière autonome. La gestion de l'école (Local Management of Schools) se libéralise également. C'est Mme Margaret Thatcher (Première ministre du parti conservateur de 1979 à 1990) qui introduisit cette réforme. « Le Local Management of Schools Act accorde aux conseils d'administration des établissements d'enseignement (composés pour moitié de personnel enseignant, pour l'autre de

⁵¹ VALLAUD-BELKACEM, N., Site du ministère de l'éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr/cid102560/mieux-remunerees-mieux-accompagnees-les-nouvelles-carrieres-enseignantes.html>, consulté le 07.03.17

parents d'élèves) une liberté totale des ressources financières et de leur utilisation. En pratique, le salaire des enseignants pouvait être modulé au mérite, ce qui irrita fortement les syndicats d'enseignants. Cette mesure fut en revanche plébiscitée par les parents d'élèves, puisqu'en 1993, 75 % des écoles choisirent la rémunération au mérite »⁵²

Avec cette politique scolaire « néo-libérale » anglaise le New Public Management⁵³ s'est mis en place. On parlera dès lors de « capital humain » qui doit être géré comme une ressource : l'enseignement devient un marché qui doit rendre des comptes (« accountability »). Ce management vient du secteur privé. Cette gestion du tout à la performance a eu des conséquences sur les relations de travail et a accru le stress, le contrôle, la bureaucratie et la surveillance des travailleurs.⁵⁴ Les relations professionnelles sont ainsi devenues individualistes sans plus aucun contact social. « Ces politiques anglaises récentes (teintées de managérialisme et de marchandisation) tentent à mettre l'accent sur l'« accountability » (reddition de comptes), le besoin d'élever et de prédéfinir des scores standards et les « normes d'accomplissement des élèves ». ; il en résulte une pression à la « performativité » de l'activité enseignante et apprenante. »⁵⁵

Les enseignants sont nommés par les « locale authorities » de l'école. Dans le cas d'écoles, ils sont payés par l'autorité locale, sur la base générale de grilles nationales de salaire ; dans le cas d'académies et d'écoles libres, ils sont payés par l'école selon leur contrat. Aucun enseignant n'est titulaire de son poste, les « locale authorities » veillant — comme les inspecteurs du ministère — à la qualité de l'enseignement dans leur établissement. Les enseignants sont promus au mérite. Pour être employé comme enseignant dans une école du système d'état, il est nécessaire d'être enseignant qualifié, d'avoir un « Qualified Teacher Status » (QTS). Cela peut se faire soit en passant une licence comprenant une formation d'enseignant (trois ou quatre ans d'études) — soit en passant un PGCE, ou « Postgraduate Certificate of Education » (un an d'études après la licence). Les Académies, écoles libres et écoles du secteur privé peuvent embaucher des enseignants sans qualification officielle. La grille des salaires pour enseignants qualifiés va de 2300 € par mois à 5900 € par mois, et jusqu'à plus de 11 000 € mensuels pour les chefs d'établissement d'écoles secondaires.⁵⁶

7. L'avis du syndicat européen ETUCE-CSEE

Après l'étude de ces deux modèles opposés et en vue des entretiens de la partie empirique, ce travail de recherche va mettre le focus sur l'avis du syndicat européen, le Comité syndical européen de l'Éducation (CSEE) sur la question de la carrière des enseignants. Le CSEE est le partenaire social représentant les enseignants au niveau européen. La CSEE représente 131 syndicats sur 48 pays et compte environ onze millions de membres au travers de l'Europe. La CSEE est également la structure régionale de l'Internationale de l'Éducation (IER) pour l'Europe.

Lors de la conférence régionale de l'IE réunie à Belgrade en décembre 2016, la CSEE s'est intéressée à la carrière des enseignants en Europe et a voté une résolution afin de « garantir la

⁵² WIKIPEDIA, Margaret Thatcher, Education, https://fr.wikipedia.org/wiki/Margaret_Thatcher#C3.89ducation, consulté le 07/03.17

⁵³ EVERS, J., KNEYBER, R., Flip the system changing education from ground up, Routledge, 2016, p.40

⁵⁴ STEVENSON, H., The European Semester : the pathway to privatization ?, Conférence ETUCE, Roe, septembre 2016

⁵⁵ MAROY, C., Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, Revue française de pédagogie, avril-juin 2006

⁵⁶ DECOUVRIR L'ANGLETERRE, L'éducation en Angleterre, <http://angleterre.org.uk/civi/education.htm#Historique>, consulté le 07.03.17

qualité des systèmes éducatifs au travers du renouvellement des effectifs et de la collaboration avec les autres professionnel(le)s du secteur »⁵⁷. En écho avec le rapport 2015 d'Eurydice « La profession enseignante en Europe », la CSEE déclare : « Il convient de considérer la formation du personnel enseignant et l'investissement de l'ensemble des professionnel(le)s du secteur comme étant l'un des facteurs essentiels pour renforcer le prestige de la profession enseignante. Selon l'avis des expert(e)s, la profession enseignante est menacée. La diversité toujours plus importante des élèves, la recrudescence des comportements perturbateurs dans les classes, les problèmes d'intolérance parmi les élèves, l'absence de personnel de soutien pédagogique dans les établissements scolaires, de même que le statut social peu élevé du personnel de l'éducation et le transfert des responsabilités éducatives habituellement prises en charge par les familles, sont autant de facteurs qui, cumulés, rendent cette profession globalement peu attrayante et difficile aux yeux du public. »⁵⁸ La CSEE demande « que les enseignant(e)s puissent s'appuyer sur d'autres professionnel(le)s afin de bénéficier d'un soutien dans l'exercice de leurs fonctions. »⁵⁹. Elle demande d'alléger la carrière des plus âgés. « Les circonstances exceptionnelles dans lesquelles travaillent actuellement les effectifs requièrent une bonne santé physique et mentale. Il conviendrait, à partir d'un certain âge, de réduire les heures d'enseignement du personnel, afin de lui permettre d'exercer d'autres fonctions au sein des établissements scolaires »⁶⁰ et de garantir à ceux-ci « le maintien de la retraite volontaire anticipée (...), prévue par les gouvernements, afin d'encourager le recrutement d'effectifs plus jeunes et mieux adaptés aux nouveaux défis, et améliorer l'emploi dans le secteur. »⁶¹

Le Comité syndical européen pour l'Éducation (CSEE) a une vision progressiste du métier d'enseignant. Il ne prône pas nécessairement l'excellence comme le prônent les recommandations de l'enquête TALIS à la base de notre recherche. Dans son rôle d'acteur syndical, il se place comme un adjuvant dans l'amélioration de la carrière de l'enseignant. La CSEE n'a pas de pouvoir direct sur les politiques mises en place dans les différents pays de l'UE, mais a un pouvoir de lobbying sur les décisions européennes. Il peut également aider les organisations syndicales adhérentes à promouvoir les valeurs progressistes européennes. Dans la partie empirique de ce travail de recherche, nous aurons l'occasion d'étudier leur position sur la question.

8. La mobilité transnationale

Avant-dernière section de ce chapitre sur la carrière de l'enseignant en Europe et en FWB, la mobilité transnationale est une des priorités de l'Union européenne via entre autres son programme Erasmus+. « Dans ses conclusions du 12 mai 2009, le Conseil de l'Union européenne a souligné la nécessité de développer progressivement la mobilité transnationale, notamment pour les enseignants, « de façon à ce que les périodes de formation à l'étranger — tant en Europe que dans le reste du monde — deviennent la règle et non l'exception »⁶². Les mobilités transnationales sont une chance pour les enseignants, car elles permettent un contact direct avec d'autres systèmes éducatifs et une opportunité de confronter ses pratiques

⁵⁷ CSEE ETUCE, Garantir la qualité des systèmes éducatifs au travers du renouvellement des effectifs et de la collaboration avec les autres professionnel(le)s du secteur, résolution adoptée par la Conférence du CSEE - la Conférence régionale de l'Internationale de l'Éducation - réunie à Belgrade du 6 au 8 décembre 2016, https://www.csee-etuce.org/images/attachments/RS_GuaranteeingQualityintheEducationSystem- FR-ADOPTED.pdf, page 1, consulté le 22.02.17

⁵⁸ Ibidem, page 1

⁵⁹ Ibidem, page 1

⁶⁰ Ibidem, page 2

⁶¹ Ibidem, page 2

⁶² COMMISSION EUROPEENNE, La profession enseignante en Europe, Pratiques, perceptions et politiques, rapport Eurydice, juin 2015, p.85

pédagogiques avec des collègues européens. Ces pratiques profitent notamment aux élèves et aux étudiants via les NTIC.

Cette mobilité transnationale peut avoir différents objectifs : accompagnement d'étudiants en visite, apprentissage des langues, étude à l'étranger dans le cadre de la FIE, établissement de contacts avec des établissements scolaires à l'étranger et enseignement à l'étranger. Le tableau ci-après (figure 11) montre que ce sont les programmes de l'UE qui financent principalement les mobilités à l'étranger.

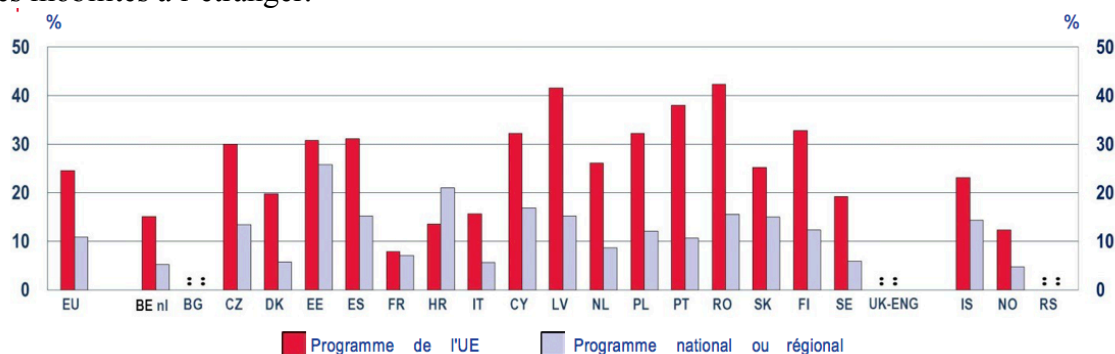


Figure 11 Pourcentages d'enseignants de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui se sont rendus à l'étranger à des fins professionnelles avec l'appui d'un programme de mobilité, 2013.

9. Les propositions du Pacte pour un enseignement d'excellence

Les propositions du Pacte pour un enseignement d'excellence réformeront la carrière des enseignants. Nous étudierons dans cette section comment ce dernier prévoit de modifier la carrière des enseignants. Dans son orientation stratégique 2.3., le Pacte pour un enseignement d'excellence veut valoriser et responsabiliser les enseignants dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle de leur métier aux enjeux actuels de l'école.

Le métier d'enseignant doit s'inscrire dans une dynamique collective et institutionnelle, mais conformément à ce que disait le GT III.2, « il importe également d'insister sur trois autres dimensions qui doivent orienter une vision prospective du métier d'enseignant et donc les réformes à mettre en œuvre dans le cadre du Pacte : le cœur du métier d'enseignant consiste à organiser et accompagner des apprentissages, généralement dans des situations de groupe, en vue de permettre l'acquisition de connaissances. (...) Le métier d'enseignant est évolutif dans ses contenus, ses méthodes et ses conditions ; il doit être pensé et anticipé dans sa dynamique temporelle (...) L'enseignant est un acteur social et culturel. »⁶³

Tout au long de sa carrière, l'enseignant est invité à se créer un dossier de développement personnel, le « portfolio »⁶⁴. Ce dossier reprendra son projet personnel de formation, des traces qu'il juge utiles et qui lui permettront de valider ses compétences tout au long de sa carrière. Le groupe central (GC) veut optimiser la gestion des emplois vacants de manière à offrir plus rapidement des offres d'emploi permettant une meilleure stabilité et d'éviter un morcellement de la charge à l'enseignant débutant. Au début de carrière, l'enseignant bénéficiera d'un accueil privilégié par des « enseignants référents » dûment formés à cette nouvelle tâche. Le travail collaboratif sera développé pour promouvoir l'efficacité et l'équité du système scolaire ainsi

⁶³ PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Projet d'avis n°3 du Groupe central, 02/12/16, p.149-150

⁶⁴ Un portfolio est un dossier personnel dans lequel les acquis de formation et les acquis de l'expérience d'une personne sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par un établissement d'enseignement ou un employeur. (WIKIPEDIA, Portfolio, consulté le 21.05.17)

que des soutiens tout au long de la carrière (conseillers pédagogiques, plateformes numériques, soutien psychosocial.)

La charge du métier d'enseignant doit être clarifiée. « La définition actuelle du temps de travail rend peu explicite tout le travail effectué par l'immense majorité des enseignants en dehors de la classe et peut susciter des malentendus au sein de l'opinion publique qui contribue à la dévalorisation du métier. »⁶⁵ Cette charge devrait être constituée de cinq fonctions : le travail en classe, le service à l'école et aux élèves, le travail collaboratif, le travail autonome et la formation continuée.

Enfin, « La carrière enseignante est décrite, en FWB, comme une “carrière plane” qui manque d'attractivité et qui permet peu de souplesse. La recherche d'une diversification accrue de la carrière enseignante semble souhaitable, en lien avec trois objectifs :

- la revalorisation du métier, l'amélioration de son attractivité et de la satisfaction professionnelle (en rompant avec la carrière “plane” peu attractive et source d'insatisfaction chez certains enseignants) ;
- le soutien aux difficultés rencontrées à certains moments de la carrière (en permettant, par exemple une mobilité intraétablissements ou un allègement de la charge de travail en classe en fin de carrière) ;
- la nécessaire diversification des fonctions pédagogiques à exercer au sein des établissements

Le GC propose dans ce cadre de redéfinir la carrière des enseignants sur la base d'une séquence de trois étapes. Les deux premières étapes de la carrière (enseignant temporaire puis enseignant nommé) ne sont pas modifiées. Par contre, une troisième étape est prévue dans la carrière, celle “d'enseignant expérimenté” (“enseignants ayant une certaine expérience auxquels des missions spécifiques pourront être confiées »⁶⁶). L'accès au titre d'enseignant expérimenté n'a pas d'impact sur la situation pécuniaire ou barémique de l'enseignant, mais celui qui accède à une mission d'enseignant expérimenté (...) Il pourra avoir moins d'heures de cours face à la classe. »⁶⁷

Les organisations syndicales représentatives en FWB ont réagi par rapport à ce projet d'avis n° 3. La CSC-Enseignement indique que « La carrière définie en trois étapes peut être un élément positif si les débutants ont une charge réduite devant les élèves et si l'ancienneté n'est pas le seul critère pour définir l'enseignant expérimenté. Il ne s'agit pas de créer de nouveaux postes de sous-chefs. Une transparence quant à la désignation des membres du personnel devra être établie sur base de critères objectivables (expérience, formation...). »⁶⁸ Le Syndicat de l'Enseignement libre subventionné (SEL-SETCA) a affirmé « que les fonctions de coordination pédagogique et de soutien aux collègues, dans le cadre du travail collaboratif, doivent avoir l'aval des pairs, doivent être octroyées pour une période déterminée et doivent être liées à des compétences attestées et reconnues par les pairs. Elles ne doivent donner aucune autorité hiérarchique. »⁶⁹

Tous les syndicats présents autour de la table ont marqué des inquiétudes face au Pacte pour un enseignement d'excellence. Ils considèrent que le travail n'est pas terminé et qu'il faut poursuivre les négociations. A ce stade, ils restent vigilants dès lors qu'il n'y a pas d'adhésion et pas de confiance aux réformes envisagées. Soucieux de ne pas laisser des chaises vides et

⁶⁵ PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Avis n°3 du Groupe central, 07/03/17, p.178

⁶⁶ Ibidem, p.18

⁶⁷ Ibidem, p.186-187

⁶⁸ CSC, Communiqué de presse, février 2017

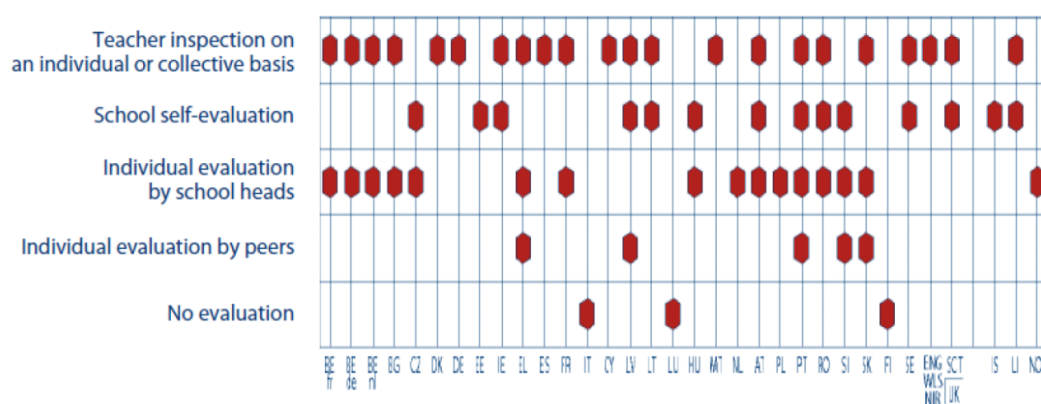
⁶⁹ SEL-SETCA, Communiqué de presse, février 2017

laisser les autres acteurs décider à leur place, les syndicats décident de rester autour de la table du Pacte, mais procèderont régulièrement à une évaluation de leur participation.

Au terme de ces neuf premières sections, ce travail de recherche a mis en exergue les éléments de la carrière de l'enseignant face à la pénurie actuelle. L'enquête TALIS a pu montrer les stratégies mises en place au niveau européen et au niveau de la FWB pour modifier la carrière plane des professeurs tous niveaux confondus. Dans la prochaine section, nous étudierons l'impact de l'évaluation dans le processus de progression au sein de la carrière.

10. L'avancement dans la carrière

L'évaluation des membres du personnel prend toute sa place dans la carrière de l'enseignant. Elle peut prendre plusieurs formes : évaluation sanction, évaluation formative ou reddition de comptes au niveau hiérarchique supérieur. L'évaluation peut avoir lieu de manière individuelle ou collective, par les pairs, externe, interne ou par le niveau hiérarchique plus un. Des études récentes (comme celle de PISA par exemple) tentent à prouver le lien entre la qualité des enseignants et les résultats de leurs élèves. Certains pays comme le Royaume-Uni mettent le focus sur ce qui passe dans chaque école tandis qu'en France on a fixé la qualité de l'enseignement pour expliquer la réussite des élèves. Un tel choix a des conséquences idéologiques où la responsabilité est portée dans un cas sur l'école comme un collectif ou dans l'autre sur l'enseignant comme individu. La Commission européenne a approuvé des conclusions qui soulignent que la qualité des enseignants est significativement et positivement corrélée avec le résultat des élèves. »⁷⁰



Source: Eurydice.

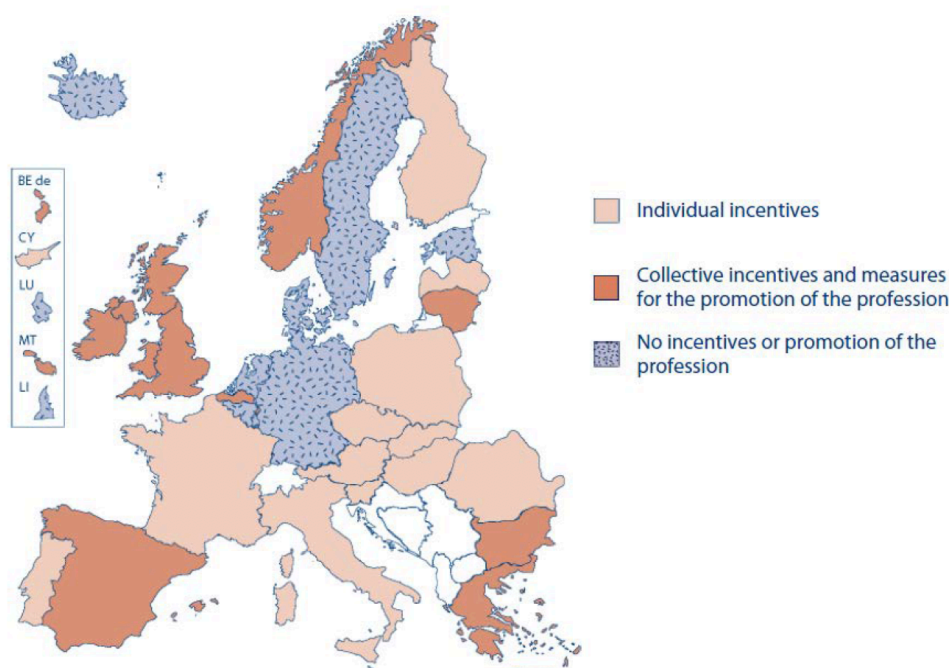
Figure 12 Évaluations individuelles ou collectives et leur occurrence en Europe

Le tableau ci-dessus (figure 12) montre les différents types d'évaluations et leur occurrence dans les pays de l'UE. L'auto-évaluation n'est pratiquée qu'en complément avec un ou plusieurs autres types d'évaluation. Dans 16 pays, elle est réalisée par le chef d'établissement. En France, ce type d'évaluation n'a jamais été acceptée par les syndicats qui préfèrent une évaluation externe par un service d'inspection. Dans cinq pays, cette évaluation peut être prise en charge par des pairs. Ces dernières années, la tendance est de réduire de manière significative les évaluations individuelles pour des évaluations collectives. Les enseignants de tous les pays sont demandeurs d'inspection objective qui ne laisse pas de place au favoritisme, mais sont mal à l'aise avec le poids de la hiérarchie et de l'inspection. Ces évaluations ne sont pas

⁷⁰ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.96

nécessairement liées à l'avancement dans la carrière et peuvent être formatives. Rarement, selon l'enquête, une évaluation conduit à des sanctions. Un responsable français des ressources humaines disait : « We may have to change the culture that states that people inside the system should never be subject to a lack of consideration. There have never been sanctions for professional underperformance. »⁷¹ Notons qu'en Italie, Finlande et Luxembourg, il n'y a pas d'inspection formelle.

Concrètement, le groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence envisage « le dispositif d'évaluation des enseignants en tenant compte à la fois de la primauté des fonctionnements collectifs et participatifs dans la nouvelle gouvernance scolaire, du fait que la responsabilité collective renvoie toujours in fine à une responsabilité individuelle et de la volonté d'éviter des lourdeurs administratives inutiles »⁷²



Source: Eurydice.

Figure 13 Incitations et mesures individuelles pour la promotion de la profession (2006/2007)

En Europe, la nécessité d'un plan de carrière en fonction de critères de promotion négociés semble être généralement acceptée. La contradiction entre l'accroissement des tâches et l'augmentation de la responsabilité sans aucun bénéfice pour la carrière doit être résolue, pourtant cet avancement dans la carrière semble faire opposition. Ce plan de carrière impliquerait de facto une certaine forme d'évaluation. Ce changement de paradigme et d'évolution de carrière « au mérite » s'oppose à l'évolution barémique de la carrière par l'ancienneté. En Finlande, il n'y a pas d'évaluation, mais le chef d'établissement peut attribuer des « bonus » à certains enseignants en fonction de leur engagement et de leur efficacité.

Les enseignants, et plus particulièrement leurs syndicats sont extrêmement sensibles aux risques de décisions arbitraires en dénonçant le caractère méritocratique de telles décisions. Ils n'acceptent pas le lien entre les évaluations par les inspections et les avantages dans la carrière.

⁷¹ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.100

⁷² PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Avis n°3 du Groupe central, 07/03/17, p.181-184

Dans l'enquête TALIS, les enseignants déplorent l'absence de mesures de promotion dans leur pays (voir carte ci-devant figure 13 page 37) et proposent des différences dans l'avancement de la carrière en fonction du milieu dans lequel ils travaillent, de la présence de migrants ou non, de l'enseignement dans une langue étrangère ou non, de la prise en charge d'enfants à besoins spécifiques ou non, de l'utilisation novatrice des TIC ou non... Certains réclament l'octroi de crédits en fonction de leur formation continuée ou leur formation universitaire, sur l'acceptation ou pas de la mobilité, pour la formation au mentorat... pour se déplacer plus haut et plus vite sur l'échelle barémique. « Performance-based pay implies rewarding something other than credentials and years of experience, both of which have been shown to be poor indicators of teachers' effectiveness. »⁷³ Selon cette enquête européenne, les analyses empiriques de la rémunération à la performance sont difficiles à évaluer tellement les critères sont nombreux et différents.

À travers de l'enquête PISA, on apprend que près de la moitié des pays de l'OCDE récompensent les performances soit de manière individuelle en progressant sur l'échelle barémique, soit via une prime annuelle, mais cette rémunération ne révèle aucun lien entre les résultats d'un pays et la rémunération au mérite.

Payer plus individuellement certains enseignants n'est pas facile à mettre en place, car il est difficile de mesurer exactement l'influence de tel ou tel enseignant sur les résultats globaux et les évolutions de ces résultats au fil des années. Cet individualisme met en concurrence les enseignants entre eux et les encourage à ne pratiquer que les bonnes pratiques qui donnent de bonnes évaluations au détriment de l'innovation pédagogique et de la recherche. Par contre, augmenter collectivement un groupe d'enseignant au sein d'une équipe pédagogique promeut l'esprit d'équipe, de cohésion et de solidarité. Cela encourage la collaboration, mais diminue la performance individuelle et crée des électrons libres qui sont valorisés parce que leur équipe tient le haut du pavé.

Les pays qui ont réussi le salaire au mérite l'ont accompagné d'un meilleur statut pour les enseignants en prônant l'autonomie, la responsabilité comme des professionnels et des acteurs de changement. Cela a aidé les enseignants à être innovants et ne pas devenir de petits moutons délivrant juste un curriculum pédagogique.

11. Analyse partielle

Au terme des dix sections précédentes, nous avons pu établir ce qui faisait corps dans la carrière de l'enseignant depuis l'entrée en fonction jusqu'à l'enseignant expérimenté. Deux modèles de carrière émergent de ces différentes analyses : un modèle basé sur une vision libérale qui dit que l'élève doit être une sorte d'entrepreneur de lui-même, doit apprendre à apprendre, apprendre tout au long de sa vie et un modèle basé sur une vision bureaucratique de l'école. L'Europe au travers des recommandations de l'enquête TALIS promeut une vision entrepreneuriale basée sur l'innovation et la liberté. Le Pacte en promouvant l'excellence semble s'inscrire au moins partiellement dans cette lignée, mais en conservant néanmoins une base bureaucratique et régulée importante.

Déjà, le 21 septembre 1792, Condorcet et Rabaut Saint-Étienne opposaient leur vision de l'école et donc de la profession enseignante. Jean-Paul Rabaut Saint-Étienne, siégeant sur les bancs des Girondins à la Convention déclara : « Il faut distinguer l'instruction publique de

⁷³ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.105

l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur. La première doit donner des lumières et la seconde des vertus ; la première fera le lustre de la société, la seconde en fera la consistance et la force »⁷⁴ Condorcet défend l'instruction et défend la liberté des familles dans l'éducation. Rabaut de Saint-Étienne insiste pour que l'État prenne en charge l'Éducation pour que perdure l'esprit de la Révolution.

Tel Condorcet au XVIII^e siècle qui prônait strictement l'instruction publique, le premier modèle de carrière des enseignants est un modèle libéral de la carrière, on parlera de modèle « anglo-saxon ». Il se caractérise dès l'entrée en fonction par le choix libre laissé à l'employeur pour engager son membre du personnel. En toute autonomie et en toute liberté, l'enseignant est vu comme un facilitateur de la transmission des savoirs et des connaissances. En recherchant les causes du manque d'attractivité de la profession enseignante, l'enquête TALIS sur laquelle se base ce travail recommande cette autonomie et cette liberté dans la gestion des établissements scolaires. C'est en Angleterre (Royaume-Uni) que ce modèle de carrière atteint son paroxysme. L'école n'est plus considérée comme une entité étatique, mais comme une petite entreprise où les principes managériaux et de rentabilité ont pris place. Les professeurs doivent rendre des comptes et sont évalués suivant leurs performances et les résultats de leurs élèves. Cette vision de la carrière est caractérisée par des évaluations permettant une progression barémique.

Par contre, tel Rabaut Saint-Étienne, le second modèle de carrière, caractérisé modèle « progressiste », promeut un modèle plus social où la carrière de l'enseignant s'inscrit dans un projet de société plus juste et plus équitable. Cette justice s'inscrit par exemple dans la protection des travailleurs de l'école par un statut qui garantit leur recrutement après quelques années. C'est également la vision que défendent les syndicats européens qui veulent garantir la qualité des systèmes éducatifs par la qualité de ses effectifs. Ces derniers disent que cette vision de la carrière plane et égalitaire pour tous garantit la non-concurrence entre les membres du personnel et évitent l'esprit de compétition entre ceux-ci au profit d'un esprit de coopération. Pour eux, l'évaluation se veut formative et n'a aucune conséquence sur le plan barémique.

En évoquant les conséquences du pacte pour un enseignement d'excellence, Bernard Delvaux, chercheur au GIRSEF et membre actif du mouvement « Tout Autre École » ciblait dans une carte blanche⁷⁵ quatre forces en tension à cheval sur les deux visions de carrières citées ci-dessus. Une première force managériale s'inscrit clairement dans le modèle libéral avec une nouvelle gouvernance, une reddition de compte, une gestion par objectifs... et une carrière qui s'y inscrit pleinement. Cette carrière veut s'inscrire dans une école principalement soumise aux besoins du système économique en adéquation avec le marché. La seconde force s'inscrit dans un modèle social de carrière où l'enseignant doit exercer son métier avec un objectif d'égalité et de citoyenneté. La troisième force est la tension entre les deux premières : chacun des acteurs tendant selon sa position institutionnelle à défendre un modèle plus libéral ou plus social. Enfin, la quatrième force en tension, selon Bernard Delvaux habite tous les protagonistes : c'est la forme scolaire fortement enracinée par les dizaines de scolarité derrière nous.

Au travers des cinq entretiens de la partie empirique, nous rencontrerons la vision des acteurs de l'enseignement face à la carrière proprement dite. Dans le prochain chapitre, nous développerons les soutiens au début et en cours de la carrière.

⁷⁴ D'OTREPPE, B., « Entre une vision libérale et une vision sociale de l'école, le Pacte n'a pas tranché », La Libre, 21 mars 2017

⁷⁵ DELVAUX, B., « Projet de Pacte : réel levier pour nous sortir de l'enlisement ? », La Libre, 4 décembre 16

Chapitre 4 : L'année sabbatique, le soutien et le développement professionnel continu

Pour répondre à la question de la pénurie d'enseignants, après avoir étudié la formation initiale et le déroulement de la carrière, nous allons tenter de voir et comprendre les mécanismes mis en place pour soutenir les enseignants au cours de celle-ci. Nous étudierons plus particulièrement dans ce chapitre le soutien au début, en cours de carrière et lorsque des difficultés se présentent ainsi que le projet de création d'une année sabbatique.

1. L'année sabbatique.

Dans l'Avis n°2 sur les orientations relatives aux objectifs du Pacte, une année sabbatique était prévue pour diversifier les possibilités de carrière de l'enseignant en alliant stabilité professionnelle, diversification des métiers et des évolutions de carrière. « Cette année serait consacrée d'une part (50 %) à sa formation ou à un projet de développement professionnel (participation à une recherche, voyage d'études et d'observation professionnelle à l'étranger...) et, d'autre part (50 %), au remplacement d'enseignants temporairement absents (dans le cadre de la constitution d'un « pool d'enseignants remplaçants »)⁷⁶. Ces enseignants libèreraient leur place afin de permettre une plus grande stabilité aux jeunes en début de carrière. Cette possibilité d'année sabbatique a disparu dans le projet d'avis n° 3 en raison des difficultés pragmatiques de sa mise en place.

2. Le soutien en début de carrière.

Après une rencontre informelle des ministres européens de l'Éducation à Göteborg en septembre 2009, le Conseil européen a déclaré en novembre de la même année : « In view of the increasing demands placed upon them and the growing complexity of their roles, teachers need access to effective personal and professional support throughout their careers, and particularly during the time they first enter the profession. [...] In particular, efforts should be made to ensure that all newly qualified teachers receive sufficient and effective support and guidance during the first few years of their careers.»⁷⁷ Ainsi, de nombreux pays ont marqué un vif soutien à soutenir le programme d'aide et de soutien aux enseignants qui débutent.

Pour faire face à ces départs en début de carrière, l'induction est souvent un programme pour aider les nouveaux entrants dans la profession enseignante. Les formes de ce programme varient. Dans certains pays, cette induction se déroule durant la dernière phase de la formation initiale et est évaluée au terme du processus. Dans d'autres, elle est une phase de coaching durant les premiers moments de l'entrée en fonction.

⁷⁶ PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Orientations relatives aux objectifs du Pacte AvisN°2 du Groupe central, 03/05/16, p.43

⁷⁷ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.141

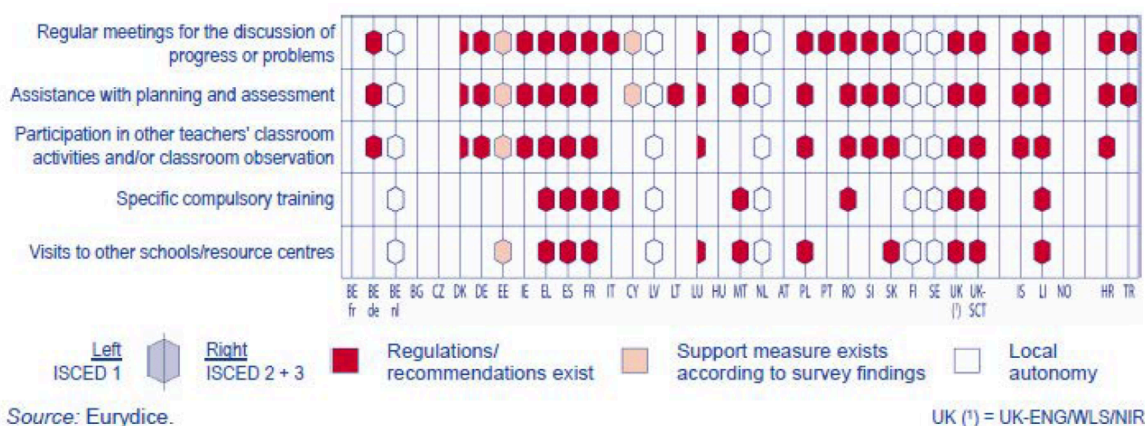


Figure 14 Types de soutien disponible pour les nouveaux entrants dans la profession enseignante

Ce soutien dans la carrière précoce (ECS) ou programme d'induction est très important, car il augmente l'attractivité de la profession en rassurant l'étudiant qui termine et permet le maintien de jeunes professeurs qui peut-être perdus, auraient quitté le navire. Le ministre belge de la Région flamande déclarait : « « We are faced with a lot of teachers who drop out during the first 5 years – between 20 and 30%. Two factors seem to be at play: replacement fatigue and the “class shock”, i.e. a brutal immersion in the profession.”⁷⁸ Tandis que le président d'un syndicat francophone enseignant déclarait : « 40% of new teachers quit within the first five years. This is due to a lack of support for young teachers who receive no form of coaching or tutoring.”⁷⁹

Toutes les personnes interrogées dans l'enquête TALIS déclarent que la formation initiale était insuffisamment pratique et que cette dernière devrait être plus interconnectée avec la formation continue des enseignants. Pour la Commission européenne, il est essentiel que les jeunes enseignants « bénéficient d'une charge réduite sans réduction de leur salaire »⁸⁰ et une réduction du nombre d'élèves par classe. Les jeunes enseignants se retournent naturellement vers leurs collègues plus expérimentés, mais cette tutelle spontanée ne suffit pas. Il faut que ce mentorat soit donné par des professeurs expérimentés qui auraient reçu une formation adéquate à ce coaching. Ces ressources par les pairs peuvent également être partagées via les TIC.

Dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, « L'insertion professionnelle des enseignants débutants est une problématique fondamentale. Il est renvoyé à l'avis du groupe central (GC) sur la phase de diagnostic du Pacte pour plus de détails sur cet enjeu majeur. Il est proposé d'agir d'une part sur les conditions de travail et d'emploi des enseignants débutants et d'autre part sur l'accueil et l'accompagnement lors de leur entrée en fonction. Le GC considère que cette problématique doit continuer à être approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte.

À ce stade, il s'accorde sur les conditions de travail et d'emploi des enseignants débutants. Afin d'optimiser la gestion des emplois vacants de manière à offrir plus rapidement des offres d'emploi et y répondre plus rapidement, au mieux, dès le début de l'année scolaire (...) d'étudier les mesures permettant de stabiliser plus rapidement l'enseignant débutant et de limiter le morcellement de sa charge de travail (...) et d'étudier les mesures permettant de faire en sorte que les écoles à encadrement différencié ou à indice socio-économique (ISE) faible

⁷⁸ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.147

⁷⁹ Ibidem, p.147

⁸⁰ Ibidem, p.148

bénéficient d'une proportion plus importante d'enseignants expérimentés et d'une plus grande stabilité des équipes pédagogiques (...)

Le groupe central s'accorde également sur l'accueil et l'accompagnement des débutants lors de leur entrée en fonction. Il apparaît essentiel d'améliorer l'accueil et au-delà l'accompagnement des enseignants débutants pour les aider à surmonter les nombreuses difficultés rencontrées et à améliorer leurs pratiques. À cet égard, les mesures suivantes sont préconisées : (1) Développer la phase d'accueil. Cela semble incontournable pour expliquer le projet pédagogique de l'école et présenter le "milieu" scolaire où le débutant va exercer. (...) (2) Créer des fonctions d'"enseignants référents" pour accompagner les enseignants débutants. Il s'agit d'accompagner les enseignants débutants durant les cinq premières années de leur carrière. Ces fonctions pourraient être confiées aux enseignants "expérimentés". Une mise en réseau des enseignants référents devra être organisée via notamment la formation continuée et les outils numériques. (3) Apporter un accompagnement spécifique pour les enseignants sans formation pédagogique »⁸¹. De plus, le groupe central crée la fonction de mentorat via les enseignants « expérimentés » en troisième phase de carrière. Il propose ainsi que ces derniers soient formés et se mettent en relation via les NTIC.

Par contre, rien n'est prévu pour diminuer la charge horaire à salaire égal ou la taille des premières classes des jeunes enseignants. Cette situation bien qu'idyllique n'est pas applicable en FWB, car le jeune qui commence s'inscrit la plupart du temps dans l'intérim d'un professeur absent et doit donc dès lors poursuivre dans sa trace. Une volonté d'une diminution du morcellement de sa charge est programmée.

3. La formation continue en cours de carrière

Pour débiter son chapitre sur le développement professionnel continu⁸² (Continuous professional development CPD), la Commission européenne indique que l'Europe a besoin d'enseignants formés et capables de répondre aux nouveaux besoins de l'école d'aujourd'hui et aux besoins de l'école de demain. Selon les résultats de l'enquête, le développement professionnel continu n'est pas une priorité dans la majorité des pays d'Europe, mais doit le devenir. Au Royaume-Uni, en Belgique et en Pologne, cette politique de formation est développée. Le rapport TALIS montre que 11 % n'ont pas pris part à des formations dans les dix-huit mois qui ont précédé l'enquête. Le faible taux de participation est plus important chez les hommes que chez les femmes ainsi que chez les jeunes versus les plus anciens.

« With the exception of Belgium, teachers believe that training has a positive effect on their development. Their consistently positive view of the impact of all types of development is striking. On average teachers report that the most effective forms of development are individual and collaborative types of research, informal dialogue to improve teaching and qualification programs. Qualification programs are deemed by 90% of the teachers to be the main factor for their development. »⁸³

⁸¹ PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Projet d'avis n°3 du Groupe central, 02/12/16, p.163-167

⁸² EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.160

⁸³ Ibidem, p.162

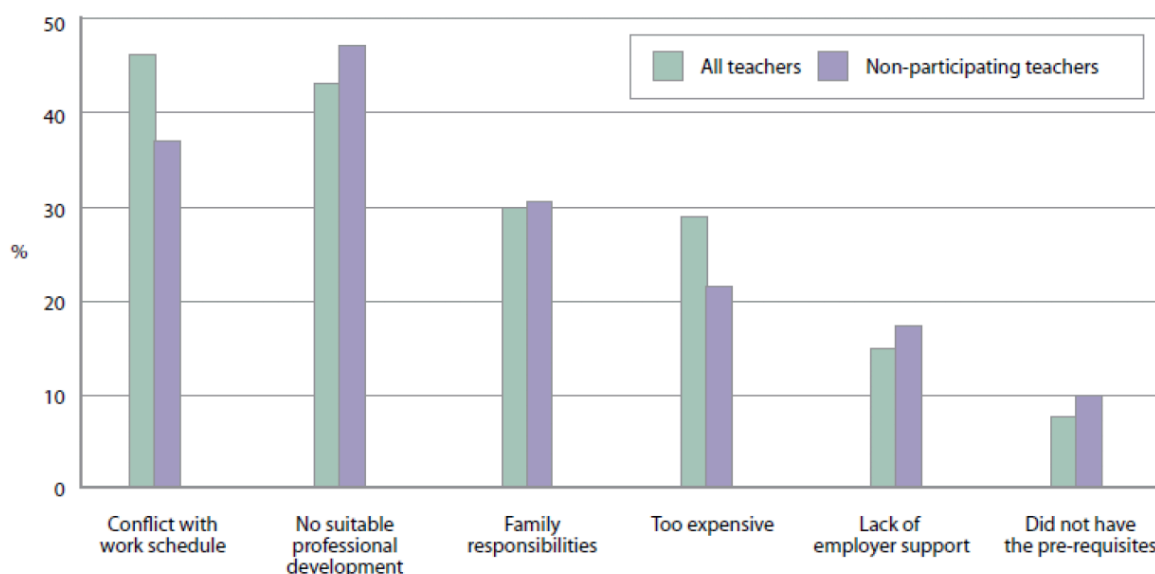


Figure 15 Raisons de la non-participation à des programmes de formation continue dans l'enquête TALIS

Le graphique ci-devant (figure 15) montre les obstacles rencontrés lors d'un perfectionnement professionnel. On observe qu'environ 45 % des enseignants ont des problèmes de compatibilité horaire, mais surtout que plus de 45 % des non-participants aux formations argumentent qu'ils ne sont pas intéressés par le développement professionnel. Le coût de la formation, le manque de remplaçants et de soutien de son employeur apparaissent également comme des causes plausibles de non-participation.

Dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, « outre la formation initiale, la formation en cours de carrière des enseignants constitue également à la fois un levier de changement important et une composante structurelle de l'exercice d'un métier dont on dit qu'il était par nature évolutif. Le développement professionnel des enseignants dans un cadre collectivement défini est un des meilleurs leviers pour garantir la qualité du système éducatif. L'impact du développement de la formation continuée des enseignants sur l'efficacité et l'équité du système scolaire est incontestable. Les orientations définies ci-dessous pour la formation en cours de carrière des enseignants s'appliqueront mutatis mutandis aux autres personnels de l'enseignement. »⁸⁴

Le document projet d'avis n° 3 consacre treize pages à la formation continue ce qui montre l'importance qu'elle revêt aux membres du groupe central. La volonté d'intégrer ces formations dans le cadre du temps de travail des enseignants montre la priorité de ce point. Le « portfolio » permettra d'inscrire ces formations dans la durée et de développer la réflexivité chez l'enseignant.

4. Soutien aux enseignants en difficultés

L'enquête TALIS a montré que les difficultés rencontrées par les enseignants européens ne sont pas dues à des raisons personnelles, mais à leurs missions d'enseignement. Ces difficultés créent du stress. « This stress is felt at all education levels and especially among women teachers. Not only does stress among teachers pose the risk of induced pathologies like

⁸⁴ PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Projet d'avis n°3 du Groupe central, 02/12/16, p.149-162

migraine, asthma, digestive problems and depression, it also affects the quality and efficiency of their classes, because it leads to “demotivation” and a higher absenteeism.”⁸⁵

Les causes de ce stress sont la détérioration des conditions de travail, les difficultés de l’adaptation au changement, la perte d’autonomie et de marge de manœuvre pour les initiatives, la détérioration de l’image des enseignants dans la société. Les difficultés peuvent se classer en quatre ordres comme nous le montre le tableau ci-après (figure 16): les difficultés personnelles (principalement le stress), les conflits interpersonnels (avec des élèves, parents et/ou collègues, les problèmes d’enseignement (nouvelles méthodes, NTIC...) et le travail avec des élèves à besoins spécifiques. Ces résultats corroborent que trois facteurs sur quatre sont externes à l’individu. Les réponses apportées par l’Europe varient très fortement d’un pays à l’autre, mais tous centrent leurs solutions sur les difficultés externes et seulement treize pays prévoient des soutiens pour les problèmes personnels.

	BE fr	BE de	BE ni	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	IS	LI	NO	TR			
A	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
B	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
C	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
D	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
●	Existence of regulations, recommendations and/or guidelines (at central/regional/local level)																				A		Personal problems														
○	Support exists but is not formal (not systematically organised)																				B		Conflicts														
○	Support exists but is not formal (not systematically organised)																				C		Teaching problems														
■	Kind of support not provided																				D		Work with pupils with additional needs														
UK (1): UK-ENGWLSNR																																					
Source: Eurydice.																																					

Source: Eurydice (Key data on Education in Europe) 2009, pp. 165, 166

Figure 16 Existence de règlements et/ou recommandations sur certaines formes de soutien pour les enseignants de l’enseignement primaire et secondaire général 2006/2007

En 2016, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la ministre Joëlle Milquet a fait voter au Parlement un décret⁸⁶, dit « fourre-tout » concernant l’accompagnement des écoles en difficultés en leur proposant un dispositif de rattrapage afin de rejoindre la moyenne des résultats. Ce pilotage « par les résultats » n’est pas partagé par tous. M. Etienne Michel, du Secrétariat général de l’enseignement catholique (SeGEC) affirmait dans La Libre en février 2016, qu’ » il existait donc bien une marge de progression pour de nombreuses écoles. (...) Dans le cadre des évaluations externes, la progression des résultats des établissements qui ont été accompagnés est notable. »⁸⁷. A l’inverse, M. Xavier Dumay, Professeur en sciences de l’éducation à l’UCL, et chercheur au GIRSEF (Groupe de recherche sur l’éducation, la formation et la socialisation de l’UCL) se montre très prudent sur la gouvernance par les résultats. « Nous percevons les prémices d’une forme de basculement dans la manière dont nous utilisons ces évaluations externes qui servent désormais des politiques d’évaluation et de contrôle. »⁸⁸ Selon lui, on est très loin des objectifs de l’Ecole définie dans le décret Missions. Les enseignants vont mettre en place des stratégies pour réussir les évaluations externes et non pour améliorer le système éducatif.

Le Pacte pour un enseignement d’excellence, dans le cadre de son orientation stratégique 2.3. veut « développer les soutiens et accompagnements utiles à l’enseignant : C’est un lieu commun de dire que le métier d’enseignant est un métier complexe. Au-delà de la dynamique collective

⁸⁵ EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2, p.169

⁸⁶ GALLILEX, Décret portant diverses dispositions en matière d’enseignement, 04/02/16, consulté le 21.05.17

⁸⁷ D’OTREPPE, B., “Aider les écoles difficultés : les risques du plan Milquet”, La Libre, 8 février 2016

⁸⁸ Ibidem note précédente.

à développer au sein des écoles (pratiques collaboratives, leadership distribué, etc.) L'enseignant doit pouvoir bénéficier tout au long de sa carrière de soutiens et d'accompagnements. Il en va d'autant plus ainsi que le Pacte prône l'approche inclusive des apprentissages. L'enseignant ne peut sans soutiens appréhender tous les besoins spécifiques diversifiés des élèves de sa classe et concevoir des parcours individualisés adéquats, le tout au sein d'une dynamique qui doit rester celle d'un groupe. À cet égard, les initiatives suivantes doivent être prises : (1) La formation continuée doit être renforcée. (2) Des fonctions de soutien doivent pouvoir être exercées au sein des établissements par des enseignants expérimentés au profit de leurs collègues. C'est le cas par exemple des coordinateurs pédagogiques (3) Il apparaît nécessaire d'optimiser les ressources consacrées à l'accompagnement assuré par les conseillers pédagogiques. (4) Le développement de plateformes numériques d'échanges de bonnes pratiques et d'outils pédagogiques est une nécessité. (5) La question du soutien psychosocial pour les élèves à besoins spécifiques doit être appréhendée en lien avec les nécessaires évolutions des CPMS et de l'enseignement spécialisé. Il en va de même du soutien de l'enseignant par rapport à la remédiation et à l'approche éducative de l'orientation selon le modèle de l'« approche orientante »⁸⁹

Le Pacte résout le soutien aux enseignants en difficultés inhérentes au métier d'enseignant par le renforcement de la formation continue afin d'outiller le membre du personnel, en l'assistant d'abord localement par un collègue « expérimenté » (coordinateur pédagogique) ou par un conseiller pédagogique externe. Il pourra être trouvé de l'aide sur des plateformes numériques. Comme dans de nombreux pays, la réponse au problème du stress et de ses conséquences n'est pas envisagée par le Pacte.

5. Analyse partielle

Ce quatrième chapitre montre quatre éléments (année sabbatique, soutien en début de carrière, formation continue et soutien aux enseignants en difficultés) qui pourraient atténuer la pénurie et augmenter l'attractivité du métier. Si la formation initiale, même dans ces futurs aménagements, se veut la plus complète possible, il n'en reste pas moins que l'étudiant fraîchement diplômé n'a pas terminé son cursus de formation. Le constat est identique partout en Europe. En Fédération Wallonie-Bruxelles, M. Bernard Delvaux écrivait « la mise en évidence de ce taux d'abandon à cinq ans tend en effet à masquer que plus de la moitié de ces sorties s'effectue endéans la 1^{re} année de noviciat. »⁹⁰ Les techniques du mentorat ou du tutorat peuvent aider le jeune enseignant à prendre ses marques. Plus de stabilité en début de carrière lui permettrait aussi de pouvoir se fixer de manière plus durable dans une équipe pédagogique. La pyramide des âges du corps enseignant qui tend à s'élever n'est pas un facteur facilitant l'intégration des jeunes enseignants néanmoins ce phénomène doit être contrebalancé par une démographie en hausse du nombre d'élèves fréquentant les établissements scolaires.

Le développement professionnel est défini par M. Day⁹¹ en 1999 comme un « processus par lequel, individuellement ou collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents du changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique

⁸⁹ PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Projet d'avis n°3 du Groupe central, 02/12/16, p.149-162

⁹⁰ DELVAUX, B., Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, Les cahiers du Girsef n°92, avril 2013 p. 137

⁹¹ DAY, C., Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Psychology Press, 1999

de qualité, tout au long de la vie professionnelle.»⁹² Cette définition s'inscrit déjà dans la philosophie de ce que promeut l'Europe dans son programme « Éducation & training 2020 » à savoir le Long Life Learning, apprentissage tout au long de la vie.

Comme pour la carrière de l'enseignant, deux modèles coexistent dans le cadre du développement professionnel. (1) Un modèle plus individualiste où chaque enseignant va compléter seul son curriculum dans des séminaires d'un ou deux jours où il peut « recycler »⁹³ ses connaissances, voire découvrir de nouvelles méthodes. (2) L'autre modèle est un modèle anglo-saxon, appelé « Mouvement des communautés d'apprentissage ». Sur le long terme, l'enseignant est appelé à travailler avec ses pairs dans des petits groupes. Dans ces communautés d'apprentissage, les professeurs entament des discussions critiques autour de leur pratique et des apprentissages de leurs élèves. Cette manière de procéder peut chez certains enseignants être source de renforcement, de développement professionnel et d'innovation pédagogique. En Fédération Wallonie-Bruxelles, ces communautés d'apprentissage sont expérimentées par le réseau libre dans un programme de coaching appelé « Prof'essor ». Parent pauvre du développement professionnel, la recherche pédagogique doit être promue et est très difficile à mettre en place tant les réalités du terrain varient fortement des modélisations théoriques. Enfin, comme le montre le graphique de la figure 15 page 43, la gestion du temps de la formation pendant le temps scolaire s'avère très compliquée à mettre en place, car elle est perçue par l'enseignant comme un abandon de sa mission principale qu'est « le face » à la classe.

À propos du soutien aux enseignants en difficultés en début et en cours de carrière, l'enquête TALIS 2013, dans un de ses nombreux exemples cités, met en avant un système d'assistance innovant mis en place par l'Académie de Montpellier en France. Ce programme s'enracine dans un double objectif : le mentorat en début de carrière et l'aide au personnel lors de difficultés (liées ou non avec un incident). Les membres du personnel en souffrance peuvent être réaffectés dans une carrière administrative dans l'Académie ou dans un autre service public. Les enseignants en difficultés sont invités à se signaler eux-mêmes via une hotline ou sont appelés dans ce processus via un médecin du travail, un inspecteur ou un chef d'établissement. Ils rencontrent ensuite anonymement un conseiller de carrière qui établira un contrat avec lui. Il sera suivi par un psychologue et dirigé vers des formations pour développer ses compétences professionnelles. Ce processus permet à une centaine de professeurs d'être accompagnés en vue de remettre le pied à l'étrier ou de se réorienter professionnellement.

⁹² DUPRIEZ, V., Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, De Boeck, 2015, p. 140

⁹³ Ibidem p. 146

Chapitre 5 : Conclusions de la partie théorique

La carrière de l'enseignant peut être comparée à une histoire aux nombreuses péripéties qu'il rencontrera ou pas tout au long de sa carrière. Au fil de ces chapitres, ce travail de recherche a montré que la pénurie d'enseignants était conçue entre autres comme liée au manque d'attractivité du métier. La pénurie crée du stress, elle reporte les manques de ressources humaines sur les autres membres du personnel et augmente le nombre d'élèves par professeur. L'attrition des personnels, les procédures de recrutement et le manque de stabilité du métier sont des facteurs qui l'aggravent. Cette pénurie n'est plus un mythe, c'est une réalité qui touche plus de la moitié des pays européens, dont la Belgique francophone. La pénurie peut être considérée comme un indicateur parmi d'autres de l'attractivité décroissante de la profession enseignante, mais à l'inverse ce qui diminue l'attrait seul ne peut uniquement justifier la pénurie. Alors que les principaux bénéficiaires de l'école (élèves et parents) vantent le mérite des enseignants, le prestige de la fonction a été fortement mis à mal par des médias. L'image des enseignants fut parfois même caricaturée à l'extrême dans certains films ou séries. Outre l'attractivité du métier, la réforme de la formation initiale avec sa mastérisation va redonner des lettres de noblesse à une carrière en difficultés. Le soutien au début et en cours de carrière sont autant d'adjuvants pour un parcours professionnel heureux et épanoui.

Suite à la recherche des enjeux de la carrière de l'enseignant, deux modèles se sont confrontés au fil des chapitres. Un modèle de carrière plane avec la sécurité d'emploi. Les enseignants y ont souvent un statut de fonctionnaire leur garantissant un emploi de qualité. Ce modèle est remis en cause par certains qui voudraient une plus grande flexibilité et une plus grande mobilité du corps professoral en fonction de l'offre et de la demande. L'autre modèle est le modèle anglo-saxon, plus libéral, qui voit l'aspect de la carrière sous un angle plus managérial. Il permet une plus grande liberté de choix pour l'employeur ; la carrière n'est plus plane sur le plan salarial mais peut se voir gratifier de bonus en fonction du mérite et des résultats.

Aucun avancement au mérite n'est prévu en Fédération Wallonie-Bruxelles, gardant ainsi une stricte égalité salariale entre les membres du personnel d'une même ancienneté. Aucune avancée dans cette différenciation dans l'avancement comme en France n'est prévue en ce sens. L'autonomie que le Pacte pour un enseignement d'excellence donnera aux établissements ne permettra pas un scénario totalement libéral à l'anglaise. Néanmoins, la reddition de comptes « soft accountability » est présente et poursuit donc un modèle de gestion basé sur le new public management. Notons que dans son avis n° 127 « Du contrat pour l'École à un Pacte pour un enseignement d'excellence » du 27 mars 2015, le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) recommande « de revoir la formation dans une logique de "développement professionnel" qui permet aux membres du personnel d'envisager leur carrière autrement que "plane" qui passe par plus qu'une simple progression barémique en fonction de l'ancienneté »⁹⁴

Enfin au terme de cette partie théorique, à la lumière de Mintzberg⁹⁵, nous pouvons toujours affirmer que les enjeux sont grands et que division du travail au sein de l'école reste dans une double logique contradictoire bureaucratique et professionnelle. Le caractère bureaucratique renvoie à la division du travail en fonction du public auquel on enseigne et à une division très claire des rôles au sein de l'école (enseignants, directeurs, personnels administratifs...) tandis que le caractère professionnel se caractérise par une forte autonomie des enseignants. Ce travail

⁹⁴ CEF, Du contrat pour l'Ecole à un Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis et recommandations du CEF, Avis n°127, 27 mars 2015, p.5

⁹⁵ NIZET, J. et PICHAULT, F., Introduction à la théorie des configurations. Du "one best way" à la diversité organisationnelle, Coll. Management, De Boeck Université, Bruxelles, 2001, p. 135 et suivantes

a montré que ces configurations étaient en mouvement. Hier, la carrière de l'enseignant était basée sur la vocation (configuration missionnaire) alors qu'aujourd'hui elle devient de plus en plus professionnelle avec la responsabilisation plus grande des acteurs. Au même titre, la configuration bureaucratique évolue avec la réforme de la formation initiale qui permettra des empires plus larges et des superpositions des différentes carrières. Ces différents modèles et configurations seront testés dans le cadre de cinq entretiens semi-directifs.

Partie empirique : Les acteurs et la carrière de l'enseignant

Après avoir établi les bases théoriques à propos de la carrière de l'enseignant, ce travail de recherche va entrer dans une partie exploratoire des acteurs de terrain. Nous interrogerons pour les acteurs syndicaux en FWB : M. Eugène Ernst (CSC Enseignement) et M. Joseph Thonon (CGSP Enseignement), pour les acteurs syndicaux européens : Mme Paola Camillini et Mme Ekaterina Efimenko (ETUCE), pour les acteurs patronaux : M. Étienne Michel (SEGEC) et pour les acteurs parents : M. Bernard Hubien et M. Michaël Lontie (UFAPEC). Ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits en annexe. L'analyse se déclinera par une étude de chaque acteur dans le deuxième chapitre puis par différents thèmes transversaux dans le troisième.

Chapitre 1 : Méthode de collecte et de traitement des données qualitatives

L'entretien sera semi-directif. Il n'interrogera pas l'acteur en tant que personne, mais en tant que représentant de son organisation. Les questions seront ouvertes à semi-ouvertes afin de laisser à l'acteur la possibilité d'exprimer au mieux la position défendue par l'organisation qu'il représente. L'entretien s'est toujours déroulée sur le lieu de travail de la personne sauf pour M. Thonon qui m'a reçu à son domicile. Les entretiens se dérouleront toujours en tête-à-tête sous la forme d'un dialogue sauf dans le cas des parents et du syndicat européen où une troisième personne était présente. Cette troisième personne n'interfère pas sur les réponses de son collègue, elle le complète ou donne des informations supplémentaires.

La grille d'entretien⁹⁶ comportera les thèmes abordés dans la partie théorique. Le premier thème sera lié à une présentation brève de l'organisation représentée par l'acteur choisi. Il pourra dès le début de l'entretien écrire cinq mots qui représentent au mieux la carrière de l'enseignant. Ces cinq mots pourront évoluer au cours de l'entretien en fonction des thèmes abordés. Le deuxième thème traitera de la formation initiale des enseignants avec entre autres les propositions du GT4O et de la maîtrise à l'échelle européenne et en FWB. La personne interrogée devra réagir à une citation de M. Vincent Dupriez qui écrit : « Une formation professionnelle n'est pas seulement une formation professionnalisante ». ⁹⁷ Le troisième thème questionnera sur l'entrée dans la carrière en FWB en le comparant avec le système de progression français. Nous étudierons avec lui les forces et faiblesses du système actuel en FWB basé sur des statuts propres à chaque réseau. Le quatrième thème traitera de la carrière proprement dite, de sa planitude. Nous la comparerons avec le système anglais qui après l'Éducation Reform Act de Mme Margaret Thatcher en 1988 a rendu les écoles autonomes dans leur gestion financière et managériale. Ce sera l'occasion d'avoir l'avis des acteurs sur la méritocratie. En lien avec le cœur de ce travail de recherche, les cinquième, sixième et septième thèmes aborderont la pénurie, les nouvelles missions, les changements et l'attractivité de la carrière d'enseignant. Le huitième thème utilisera un photolangage composé d'une quinzaine de photos représentant des enseignants dans diverses situations. L'acteur interrogé devra choisir une ou deux images et les commenter en justifiant pourquoi ces choix correspondant à l'image actuelle de l'enseignant. Le Pacte pour un enseignement d'excellence et sa proposition pour une carrière en trois étapes seront abordés dans le neuvième thème. Les dixième et onzième thèmes aborderont respectivement la formation, le soutien au début et en cours de carrière ainsi que l'évaluation des membres du personnel.

⁹⁶ La grille complète se trouve dans l'annexe 2.

⁹⁷ DUPRIEZ, V., Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, De Boeck, 2015, p.156

C'est par différents thèmes relatifs à ce mémoire et semi-induits des entrevues que ce travail de recherche analysera ces données qualitatives. Les entretiens seront relues, chaque thème étudié sera identifié par un code couleur. Si tous les acteurs abordent de manière plus ou moins exhaustive un thème, il sera étudié dans la partie transversale de cette partie empirique (chapitre 3). Nous analyserons leurs réactions face à la pénurie, l'attractivité de la carrière enseignante, le recrutement et l'entrée dans la carrière, la carrière en trois étapes, la méritocratie et le développement professionnel continu. A l'opposé, si un thème n'est pas présent de manière transversale, il sera abordé dans le chapitre 2 consacré à une présentation synthétique de chaque acteur. Ce chapitre 2 contiendra également les cinq mots-clés choisis par chacun d'entre eux pour illustrer au mieux la carrière de l'enseignant ainsi que les images choisies lors du jeu du photo-langage. Le chapitre 4 conclura ces analyses individuelles et synthétiques.

Chapitre 2 : L'avis des acteurs sur la carrière de l'enseignant

Dans ce deuxième chapitre, ce travail de recherche analysera individuellement chaque acteur au nom de son organisation respective. Dans les trois premières sections, nous étudierons les entretiens des parties prenantes néo-corporatistes. Développé au milieu des années septante, le paradigme de néo-corporatisme⁹⁸ envisage un tripartisme d'une relation triangulaire entre l'Etat (ici la Fédération Wallonie-Bruxelles, le patronat (ici le Secrétariat général de l'enseignement catholique SeGEC) et les syndicats (Ici la CSC Enseignement et la CGSP Enseignement). Comme la volonté du Pacte était d'élargir de manière pluraliste la consultation des acteurs, l'acteur parents représenté par l'UFAPEC sera étudié dans la quatrième section. Enfin, au vu de la dimension européenne de ce travail de recherche, l'avis du syndicat européen ETUCE-CSEE sera présenté dans la cinquième et dernière section. D'autres acteurs, comme les experts académiques, la Ligue des familles, le délégué aux droits de l'enfant... ont aussi écrit l'histoire du Pacte, mais ne seront pas étudiés dans ce mémoire.

1. M. Eugène Ernst (CSC ENSEIGNEMENT), acteur syndical

C'est au nom de la CSC Enseignement que M. Eugène Ernst, secrétaire général, nous répond. Son organisation « est présente dans tous les combats pour une École plus juste, plus égalitaire et pour la défense des intérêts des personnels qui lui font confiance. Ces combats, la CSC-Enseignement les mène dans les organes de démocratie sociale, dans les structures de négociation avec les autorités publiques et les pouvoirs organisateurs (et leurs représentants), dans la rue aussi lorsque les rapports de force l'exigent. »⁹⁹

Mots choisis par M. Ernst pour caractériser la carrière de l'enseignant :

*Évolution/Entrée en fonction/Nomination Engagement à titre
définitif/Responsabilité/Initiatives*

Selon cet acteur pour exercer la responsabilité d'enseignant, il est évident que la formation est un élément clé indispensable. M. Ernst pense que l'entrée en fonction contrairement à d'autres métiers est une entrée brutale parce que l'immersion est immédiate dans le métier. L'engagement à titre définitif permet d'accéder à une forme de stabilisation. « C'est comparable à un CDI pour un autre travailleur »¹⁰⁰. La nomination lui permettra d'accéder à des possibilités qui ne lui sont pas permises avant. Chaque travailleur a le droit et le devoir de continuer sa formation en fonction de l'évolution du métier, car l'École et les publics évoluent. Enfin, selon lui, une des richesses quotidiennes d'un enseignant est de pouvoir prendre des initiatives sans être jugé (projets, classes ateliers...). Ces initiatives permettent à des enseignants d'être dynamiques sont souvent le fruit d'un réel travail collaboratif.

⁹⁸ ARCQ, E., MARQUES-PEREIRA, B., Néo-corporatisme et concertation sociale en Belgique. In: Politiques et management public, vol. 9, n° 3, 1991. La souveraineté éclatée : les nouveaux cadres de l'action publique - Actes du Quatrième Colloque International Bruxelles - 11/12 octobre 1990 - (Deuxième partie) - Mutation des espaces : marché, logiques locales, négociation sociale. p. 159

⁹⁹ CSC ENSEIGNEMENT, Qui sommes-nous ?, <https://csc-enseignement.csc-en-ligne.be/csc-enseignement/la-csc-e/connaître-la-csc-e/qui-sommes-nous.html>, consulté le 25/05/17

¹⁰⁰ Retranscription entretien page 62 ligne 24

À propos de la citation de M. Vincent Dupriez « Une formation professionnelle n'est pas seulement une formation professionnalisante ». ¹⁰¹, M. Ernst nous dit « qu'effectivement cette capacité de réflexivité, cette capacité d'analyser tout un environnement, c'est pas qu'un travail purement professionnalisant où il y a des gestes que l'on a bien appris, qu'on a imposés. » ¹⁰²

M. Eugène Ernst se positionne dans le modèle de carrière transnational qui voit les enseignants comme des instruments pour améliorer l'équité des systèmes éducatifs et dès lors comme meilleur moyen d'agir sur l'élève. « Aujourd'hui, les accès à la connaissance sont multiples. Mais tous les élèves n'ont pas les mêmes accès à la connaissance. Devant des accès à la connaissance qui sont multiples, il faut des guides. Et donc, je pense que l'enseignant par rapport à ces guides et par rapport à toutes les missions qu'on a évoquées précédemment dans une société de plus en plus hétérogène dont c'est une véritable richesse, mais qui rend aussi l'exercice du métier difficile, il est évident que l'enseignement est un facteur clé. » ¹⁰³

M. Ernst souligne que si tous les enseignants ont un parcours de formation plus ou moins identique, un nouveau challenge de mobilité au sein d'une carrière n'a pas encore été envisagé. Il permettrait par exemple à une institutrice maternelle qui à l'heure actuelle se voit bloquée dans ses trois années maternelles de pouvoir changer de métier à un moment de sa carrière et de par exemple travailler à un autre niveau. Il compare ces changements à ses collègues militants qui ont pris des responsabilités syndicales et qui ont recouvré ainsi un dynamisme et une reconnaissance de la part de leurs collègues.



Figure 17 Photolangage Source : <https://www.bigstockphoto.com/fr/image-8293531/stock-photo-geography-lesson>

M. Ernst a d'abord choisi cette photo (voir figure 17 ci-contre) dans le protolangage, car il y voit une enseignante qui a du plaisir à enseigner. Ces dimensions désir et plaisir sont des dimensions essentielles auxquelles il faut rester attentif. Les

élèves et les étudiants ont souvent un souvenir ému de leur enseignant : cet élément affectif est selon lui important. M. Ernst croit que malgré toute la difficulté du métier, il reste nombreux à être heureux et bien dans leur métier. Mais, il ne lie pas spécifiquement ces enjeux de bien-être avec les politiques actuelles dans l'organisation des carrières, du métier et du système.



Figure 18 Photolangage Source : Couverture CSC Educ octobre 2014

Malheureusement, pour certains enseignants, c'est le sentiment de surcharge et de dépassement qui prime. Ce dessin exprime le désarroi de l'enseignant accablé par la charge de travail. (voir figure 18 ci-contre)

Enfin au fil de l'entretien, M. Ernst promeut une carrière « progressiste » où la carrière de l'enseignant s'inscrit dans un projet de société plus juste et plus équitable.

¹⁰¹ DUPRIEZ, V., Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, De Boeck, 2015, p.156

¹⁰² Retranscription entretien page 68 lignes 20-22

¹⁰³ Retranscription entretien page 74 lignes 27-31

À la dernière question « Et si vous étiez ministre de l'Enseignement, quelle mesure prendriez-vous ? », M. Eugène Ernst nous informe qu'il mettrait tous les acteurs de l'enseignement autour d'une table pour organiser un service d'enseignement par commune pour le fondamental, au niveau d'un arrondissement pour le secondaire et au niveau d'un pôle¹⁰⁴ académique pour le supérieur. Il insiste en parlant du service d'enseignement : « Mais entre nous, il n'y a pas de concurrence. Entre nous, nous sommes complémentaires et nous offrons un service d'enseignement. Quelle que soit notre origine d'opérateur, je reste persuadé qu'on peut changer le paradigme. Alors, et ça, je reconnais que c'est une vision un petit peu à long terme. »¹⁰⁵

2. M. Joseph Thonon (CGSP ENSEIGNEMENT), acteur syndical

M. Joseph Thonon, secrétaire général, nous répond au nom de la CGSP Enseignement qui « lutte pour une société solidaire dans laquelle chacun peut participer au partage de la richesse produite. Pour la CGSP, la démocratie politique n'est pas complète sans la démocratie sociale et économique. La Justice, l'Égalité et la Démocratie sont des valeurs de base durables, qui favorisent le développement et le renforcement d'une société progressiste, orientée vers l'avenir et où il fait bon vivre. »¹⁰⁶

Mots choisis par M. Thonon pour caractériser la carrière de l'enseignant :

Plane/Individualisme/Solitude/Début et fin compliqués/Fatigue

Second intervenant syndical, M. Thonon choisit également cinq mots pour caractériser la carrière de l'enseignant. Le premier mot choisi est « plane » parce que dès que l'enseignant entre dans sa carrière, il est certain que sa fonction restera quasi identique, sauf pour certains, mais très peu, qui s'orientent vers la direction, l'inspection ou le détachement pédagogique. Alors que la majorité des enseignants aiment le contact avec la classe, selon M. Thonon l'enseignant reste très individualiste et se retourne sur lui-même et collabore peu finalement. C'est dans le même état d'esprit que le mot « Solitude » est choisi, surtout pour les enseignants en début de carrière malgré les décrets encadrant l'entrée en fonction. Le problème est le même selon lui en fin de carrière, le professeur est fatigué. « Parce qu'il fatigue. Il n'y a rien à faire, l'âge est là. La patience diminue même si on est encore passionné. Le décalage en âge avec les élèves augmente. Et donc, ils ont souvent envie d'arrêter ou de diminuer leur charge ce qui est de plus en plus difficile dans les conditions d'aujourd'hui avec les gouvernements actuels. »¹⁰⁷ À la fin de l'entretien, M. Thonon nous confiait que comme syndicaliste, il avait vu le côté négatif de la carrière. L'enseignement reste un beau métier mais il regrette régulièrement de ne plus côtoyer ses élèves de 18 à 19 ans qui lui apportaient une certaine jeunesse, une certaine fraîcheur dans leur façon de penser et de réfléchir.

¹⁰⁴ Un Pôle académique est une association sans but lucratif dont les membres sont des établissements d'enseignement supérieur, parmi lesquels au moins une Université, fondée sur la proximité géographique de leurs implantations. Tout établissement d'enseignement supérieur appartient à un ou plusieurs Pôles académiques, selon le lieu de ses implantations (Source ARES)

¹⁰⁵ Retranscription entretien page 77 lignes 20-23

¹⁰⁶ CGSP ENSEIGNEMENT, Nos valeurs, <http://www.cgsp-enseignement.be/156-non-categorise/327-valuerscgsp>, consulté le 25/05/17

¹⁰⁷ Retranscription entretien page 88 lignes 26-29

L'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) va selon M. Thonon révolutionner la manière d'enseigner. « On vit dans un monde de plus en plus numérisé. Je pense que l'approche du numérique n'est pas que la technique. Vous m'auriez questionné il y a 10 ans, j'aurais dit, il faut savoir utiliser un ordinateur. Maintenant, je vous dirais, il faut savoir maîtriser les réseaux sociaux. »¹⁰⁸

M. Thonon approuve la citation de M. Vincent Dupriez « Une formation professionnelle n'est pas seulement une formation professionnalisante ». ¹⁰⁹ Car selon ses retours, le jeune enseignant ne sait pas dans quelle situation il va être placé dans son futur métier avec ses savoirs et ses compétences, mais ne sera pas armé pour affronter des situations réelles. Cela confirme son choix dans les six axes de la formation initiale (voir figure 6 page 17) vers une base solide dans les disciplines ainsi qu'une base de connaissance en sciences humaines.

À propos de la construction du Pacte, M. Thonon est très critique. « Les enseignants sont là. Ce n'est pas ça qu'il faut faire. Il faut revenir ici, il faut faire ce qu'on appelle dans le jargon managérial un Z, il faut revenir au point de départ, inclure les enseignants, leur demander ce qu'ils veulent et ensuite mettre les réformes en route. C'est ce qu'on appelle en management, la théorie du Z. »¹¹⁰ Il aurait souhaité que les enseignants soient plus impliqués dans les réformes pédagogiques, partageant ainsi le même avis que M. Ernst, acteur syndical interrogé ci-devant.



Figure 19 Photolangage Source : Couverture CSC Educ novembre 2014

M. Thonon a choisi deux photos contrastées pour illustrer la carrière de l'enseignant. Côté pile, il choisit l'enseignante qui crache de la fumée par les oreilles. (voir figure 19 ci-contre) Cette photo illustre, selon lui, une enseignante débordée à qui on rajoute des couches et des couches. Elle illustre aussi le désarroi de ces jeunes qui enchaînent les intérim à temps partiel de courte durée et qui

souhaiteraient se lancer dans la carrière, mais qui faute de stabilité se voient contraints de rester chez leurs parents. Côté face, c'est un professeur heureux qui échange avec ses élèves. (voir figure 20 ci-après)

¹⁰⁸ Retranscription entretien page 109 lignes10-25

¹⁰⁹ DUPRIEZ, V., Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, De Boeck, 2015, p.156

¹¹⁰ Retranscription entretien page 110 lignes14-17



Figure 20 Photolangage Source : <http://www.mediabakery.com/CRB0085379-Teacher-Happy-with-Eager-Class.html>

À la dernière question « Et si vous étiez ministre de l'Enseignement, quelle mesure prendriez-vous ? » M. Thonon essayerait de réguler les réseaux et de supprimer, voire réduire l'influence de ceux-ci sur l'École. « Pour moi je rêve toujours de ce réseau unique qui simplifierait beaucoup de choses. »¹¹¹

3. M. Étienne Michel (SEGEC), acteur patronal

Dernière partie du triangle néo-corporatiste étudié, l'organisation patronale choisie dans ce travail de recherche sera le SEGEC représenté par M. Etienne Michel, son directeur général. « Le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC) en Communautés française et germanophone de Belgique a pour objectif d'aider les Pouvoirs organisateurs (PO) et les établissements scolaires qu'il fédère à remplir leur mission de service public fonctionnel en matière d'éducation et d'enseignement ; ceci dans le respect du projet éducatif de l'enseignement catholique tel que défini dans le document Mission de l'École chrétienne. »¹¹²

Mots choisis par M. Michel pour caractériser la carrière de l'enseignant :

Enseignement/Faire apprendre/Tenir sa classe/Motiver/Animer.

Comme dans les précédentes entretiens, M. Michel choisit également cinq mots qui caractérisent la carrière de l'enseignant. Les premiers sont « enseignement » et « apprendre », car c'est pour lui le premier objectif d'un enseignant : apprendre à maîtriser un certain nombre de compétences cognitives, mais pas seulement. « Tenir sa classe » est son troisième choix, car c'est « la base de tout »¹¹³. M. Michel reviendra sur ces points à plusieurs moments au cours de la rencontre notamment lors des axes de la future réforme de la formation initiale. Ses deux derniers choix de mots « motiver » et « animer » complèteront son troisième choix de mots, car selon lui : « arriver à les motiver et à animer son cours, c'est-à-dire trouver un souffle pour son cours, trouver dans ce souffle le sens que ce cours peut avoir pour l'élève. Ce sont des questions essentielles. »¹¹⁴

¹¹¹ Retranscription entretien page 113 lignes 14-15

¹¹² SEGEC, Les missions du SeGEC, <http://enseignement.catholique.be/SeGEC/index.php?id=53>, consulté le 25/05/17

¹¹³ Retranscription entretien page 119 ligne 44

¹¹⁴ Retranscription entretien pages 119-120 ligne 47-2

Confronté à la citation de M. Vincent Dupriez « Une formation professionnelle n'est pas seulement une formation professionnalisante ». ¹¹⁵, M. Michel est assez d'accord avec l'idée générale que les enseignants se construisent comme des praticiens réflexifs. Il ajoute néanmoins : « Maintenant, il ne faut pas non plus que tous les enseignants deviennent des docteurs en sociologie d'éducation. Vous voyez donc. Tout ça pour moi, c'est une question de mesures, mais pas une question de principe. »

Au fil de l'entretien, M. Michel explique qu'un grand changement attend les enseignants avec le développement des pratiques collaboratives dans les établissements. Ce changement est attendu par les enseignants parce qu'ils se rendent compte qu'ils ne trouvent pas de solutions dans le cadre d'un métier exercé de manière trop individualisée. Mais ajoute-t-il : « cela a aussi des exigences en termes de présence à l'école, en termes d'implication personnelle dans son travail coopératif, etc. » ¹¹⁶

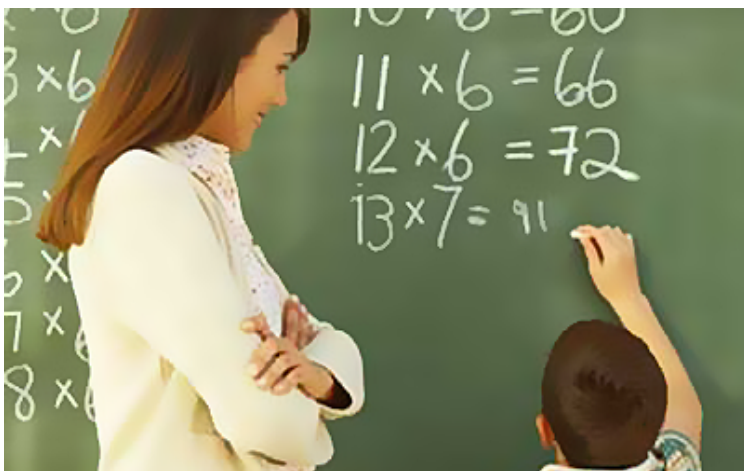


Figure 21 Photolangage Source : <https://www.bigstockphoto.com/fr/image-8293531/stock-photo-geography-lesson>

Dans son choix de photos (voir figures 21 et 22 ci-contre), M. Michel choisit deux femmes, car — explique-t-il — c'est un métier plus féminin aujourd'hui qu'hier. La première donne une représentation assez traditionnelle de l'enseignement. « On apprend les tables de multiplication de manière assez systématique. Et la systématisation des apprentissages est encore nécessaire aujourd'hui comme hier » ¹¹⁷



Figure 22 Photolangage Source : <http://canadianweb.org/images/education/kids.jpg>

Il choisira la seconde, car elle représente une approche plus inductive d'un travail socio-constructif.

¹¹⁵ DUPRIEZ, V., Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, De Boeck, 2015, p.156

¹¹⁶ Retranscription entretien page 130 lignes19-20

¹¹⁷ Retranscription entretien page 131 lignes16-18



Figure 23 Photolangage Source : <http://www.mediabakery.com/CRB0085379-Teacher-Happy-with-Eager-Class.html>

M. Michel ajoutera cette troisième photo (voir figure 23), car on peut être un prof sérieux et ne pas manquer d'humour. « L'humour, ça aide à vivre, partout et en classe aussi »¹¹⁸

M. Michel terminera cet entretien en réinsistant sur la dimension collective du métier : « Il y a une dialectique culturelle qui est en train de se nouer entre la conception individualisée du métier et une dimension plus collective du métier ; un vrai enjeu et des vraies attentes, mais aussi des contraintes. Et une autre thématique qui est : je ne rends de compte à personne, et je suis seul maître à bord dans ma classe versus j'accepte de rendre compte, et je construis ainsi un espace de dialogue où j'ai aussi la possibilité de voir ce que je fais mieux reconnu »¹¹⁹

4. M. Bernard Hubien et M. Michaël Lontie (UFAPEC), acteurs parents

Après les trois acteurs néo-corporatistes, l'UFAPEC est une des actrices pluralistes des réformes actuelles de l'enseignement. Messieurs Bernard Hubien, secrétaire général et Michael Lontie, secrétaire général adjoint la représenteront. L'UFAPEC est une « organisation représentative des parents et des associations de parents de l'enseignement libre à caractère confessionnel, sa mission prioritaire est de favoriser les bonnes relations entre la famille et l'école, en inscrivant ces relations dans la perspective d'un partenariat positif, élément indispensable à l'épanouissement et à la réussite scolaire de tous les enfants. »¹²⁰

Mots choisis par M. Hubien pour caractériser la carrière de l'enseignant :

Essentiel/Passeur/Transmission/Éducation/Avec d'autres

Selon M. Hubien, le premier mot est « essentiel », car s'il n'y a pas d'enseignants, il n'y a pas de société. « C'est essentiel qu'il y ait des enseignants pour que les enfants deviennent des jeunes qui puissent entrer dans une compréhension du monde à partir de différents regards. »¹²¹ « Passeur » a été choisi par M. Hubien, car l'enseignant est un passeur de l'état d'enfance à l'état adulte. Il a également choisi le mot « transmission », car le rôle d'enseigner c'est de transmettre des savoirs et des compétences. M. Hubien nous confie que « La première responsabilité de tout adulte par rapport à des enfants et des jeunes, c'est la responsabilité d'éducation. Et, si les parents sont les premiers responsables de l'éducation, les enseignants ont une part à prendre dans cette éducation. Et donc, ça caractérise pour moi très fort ce (...) métier d'enseignant, et je sais que beaucoup d'enseignants récusent cela, mais je pense que c'est tout à fait important. Et notamment, au-delà de la transmission des savoirs et compétences

¹¹⁸ Retranscription entretien page 131 ligne 33

¹¹⁹ Retranscription entretien page 133 lignes 1-6

¹²⁰ UFAPEC, Qui sommes-nous ?, <http://www.ufapec.be/qui-sommes-nous/>, consulté le 25/5/17

¹²¹ Retranscription entretien page 19 lignes 17-18

spécifiques, c'est aussi dans ses comportements, dans sa manière d'être avec les jeunes, qu'il est éducateur. »¹²² M. Hubien termine son choix avec les mots « avec d'autres », car souvent les enseignants ne sont pas là pour être contre lui, mais avec lui pour éduquer leurs enfants.

Mots choisis par M. Lontie pour caractériser la carrière de l'enseignant :

Attention/Développement/Soutien/Souplesse/Rigueur

Pour M. Lontie, l'« attention » est la qualité première d'un enseignant. Il doit être attentif à ce qu'il fait, pourquoi il le fait et sur une attention globale vis-à-vis de la classe mais surtout une attention particulière à chaque élève. « Développement » a été choisi par M. Lontie, car c'est le point de rencontre le plus important du jeune avec le monde des adultes. L'enseignant doit être un « soutien » pour l'enfant mais « il ne doit pas prendre toute la place, il faut que la société prenne conscience que l'enseignement n'a pas à prendre toute la place du monde de l'enfant »¹²³ Si M. Lontie choisit le mot « souplesse », c'est parce que c'est à la fois une souplesse vis-à-vis des matières enseignées, mais aussi une souplesse face au public auquel l'enseignant fait face ; néanmoins il choisit le mot « rigueur » pour terminer sa liste, car pour permettre à un enfant, à un adolescent, à un jeune d'adhérer à ce qu'il apprend, il lui faut de la rigueur et de la cohérence.

À propos des changements qui affectent le XXI^e siècle, l'école n'est pas imperméable au fait que la société devient de plus en plus individualiste, voire solipsiste c'est-à-dire que le monde se construit autour de lui. Au fil de l'entretien, l'UFAPEC, au travers de ses deux représentants insiste pour que l'école redevienne le lieu du désir et du plaisir d'apprendre. L'UFAPEC précisera également qu'elle est favorable à ce qu'il y ait dans les cours des allers-retours vers l'extérieur de l'école sans crainte d'être pénalisé, mais aussi de permettre à des personnes n'ayant jamais enseigné de rejoindre l'école sans devoir recommencer une carrière à zéro.



Figure 24 Photolangage Source
: <http://canadianweb.org/images/education/kids.jpg>

M. Bernard Hubien a choisi cette photo (voir figure 24 ci-contre) parce que ce sont des gens heureux. Ils ont l'air détendus sans stress dans une relation de confiance. Il pense que cela doit être agréable d'être dans cette classe avec cette enseignante. Cette photo illustre bien le plaisir

d'apprendre.

¹²² Retranscription entretien page 20 lignes 35-45

¹²³ Retranscription entretien page 19 lignes 49-50

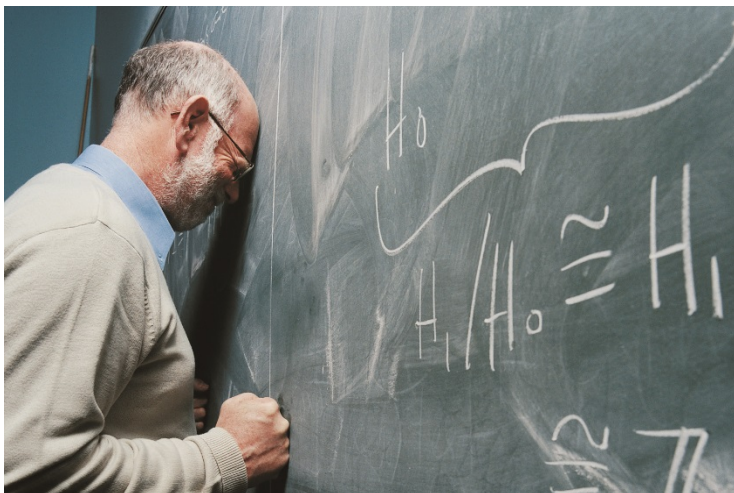


Figure 25 Photo langage Source : <http://otramedicina.imujer.com/4695/como-controlar-el-enojo>

À l'inverse, M. Michael Lontie choisit cette photo (voir figure 25 ci-contre) d'un enseignant stressé. Elle représente le fait que l'on vient tous à l'école avec ses valises, avec plusieurs valises dont la valise de la fatigue, mais aussi avec des moments d'euphorie et des moments où il est plus performant.

En réaction à la citation de M. Vincent Dupriez « Une formation professionnelle n'est pas seulement une formation professionnalisante ». ¹²⁴ M. Bernard Hubien conclut que l'on apprend sur le métier tout le temps. Il oppose cette notion d'apprentissage continu à la notion de nomination qui fige quelques enseignants. « On connaît tous des exemples, de profs qui une fois nommés sont devenus de mauvais profs, alors qu'avant ils étaient de bons profs avant. » ¹²⁵

À la dernière question « Et si vous étiez ministre de l'Enseignement, quelle mesure prendriez-vous ? » M. Hubien stabiliserait l'entrée en fonction des jeunes enseignants en leur offrant une place stable et accompagnée pendant trois années. Sur base volontaire, les enseignants expérimentés prendraient en charge les remplacements avec un allègement de la charge. Cela leur permettrait avec leur expérience de prendre des remplacements au pied levé. M. Lontie revient quant à lui sur une mesure qui permettrait aux enseignants de quitter le monde de l'école dans lequel ils sont depuis l'âge de 2,5 ans.

5. Mme Paola Camillini et Mme Ekaterina Efimenko (ETUCE), actrices syndicales européennes

Pour terminer ces entretiens, l'éclairage du syndicat européen nous est apparu intéressant. « Le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) est le partenaire social représentant les enseignants au niveau européen et le défenseur des intérêts des enseignants auprès de la Commission européenne. Le CSEE a été fondé en 1977. Il représente 132 syndicats d'enseignants dans 49 pays. Au total, le CSEE représente 11 millions de membres de tous les pays d'Europe ». ¹²⁶ Mesdames Paola Camillini, Coordinator Social dialogue, Economic Policy & Governance et Ekaterina Efimenko, Programme Officer Working conditions, human rights and education ont répondu à nos questions.

¹²⁴ DUPRIEZ, V., Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, De Boeck, 2015, p.156

¹²⁵ Retranscription entretien page 28 lignes 3-5

¹²⁶ CSEE_ETUCE, A propos du Comité syndical européen de l'éducation, <https://www.csee-etuce.org/fr/a-propos/a-propos-du-csee>, consulté le 25/05/17

Mots choisis par Mme Cammilli
pour caractériser la carrière de l'enseignant :

professionalism/Salary/ Working conditions / Status/ Mobility

Mots choisis par Mme Efimenko
pour caractériser la carrière de l'enseignant :

*Working conditions / professional development / Teachers and school
autonomy / Quality assessment / Promotion/Teaching methods*

« Professionalism » est le mot clé pour Mme Paola Cammilli, car il est la clé de la carrière de l'enseignant. Le salaire, les conditions de travail et les statuts participent également à améliorer selon elles l'attractivité de la carrière de l'enseignant. ETUCE-CSEE ne participe pas directement aux négociations avec les ministres de l'Enseignement de l'Union européenne. Il n'est donc pas en ligne directe avec les salaires, les conditions de travail et les statuts. Néanmoins, ETUCE-CSEE agit comme un lobbying auprès des instances européennes qui donneront des recommandations aux pays membres pour les politiques en matière d'éducation. Mme Efimenko a également insisté sur les mécanismes d'évaluation des membres du personnel. « It should be multi-levels, it should be both internal and external and self-assessment is very important as a part of the assessment mechanism. »¹²⁷



Figure 26 Photolangage Source : www.isjcf.be

Pour conclure l'entretien, Mme Cammilli et Mme Efimenko ont choisi cette image (voir figure 26 ci-contre), car l'enseignant, le professeur d'éducation physique, encourage les élèves à réaliser ensemble et avec lui une figure acrobatique. Elle illustre bien le processus d'apprentissage mutuel.

¹²⁷ Retranscription entretien page 28 ligne 14

Chapitre 3 : Comparaisons transversales des thématiques abordées par les acteurs interviewés

Après la brève présentation individuelle de chaque acteur dans le chapitre précédent et avant de conclure ce travail de recherche, nous allons poser un regard transversal sur sept thématiques étudiées dans la partie théorique. Dans les différentes sections de ce chapitre, nous examinerons comment les cinq acteurs réagissent face à la pénurie, à la formation initiale, au recrutement, à la carrière en trois étapes, à la méritocratie et au développement professionnel continu.

1. La pénurie, mythe ou réalité

Par la voix de Mme Ekaterina Efimenko, le syndicat européen ETUCE-CSEE résume la situation actuelle de l'enseignement en Europe. « I'll say that one of the reasons is the, in general, aging workforce and because in combination with the not very good image of the teaching profession, young people just don't go there. It's not attractive to them enough. So that's how the age goes up, but nothing comes from the younger generation. Again, economic reasons. Not good salaries. And there's also gender inequality where there are a lot of women working in the profession and much fewer men going there. »¹²⁸ M. Bernard Hubien, pour l'UFAPEC confirme que la pénurie est une inquiétude permanente des parents. L'UFAPEC « genre » la problématique de la pénurie principalement masculine en la liant au salaire et à la considération sociale de la profession.

M. Joseph Thonon de la CGSP quant à lui explique que nos faibles résultats aux enquêtes PISA sont corrélés aux manques de professeurs, car selon lui à force d'assouplir les engagements, les écoles engagent des gens qui ne sont pas compétents et les enseignants se démotivent. M. Eugène Ernst renchérit sur le fait que la pénurie n'est pas un mythe lorsqu'un grand nombre de professeurs quittent le navire pour trouver dans d'autres secteurs plus de stabilité. Il constate également que le nœud se trouve chez les rhétoriciens qui à l'aube d'entamer une carrière dans le supérieur ne choisissent pas l'enseignement. Comme son collègue de la CGSP, le secrétaire général de la CSC Enseignement souligne que lorsque qu'une société considère l'investissement dans les services collectifs comme un coût et non comme un investissement dans le futur, elle ne contribue pas à revaloriser le métier sur l'aspect matériel, mais aussi moral et collectif.

M. Etienne Michel ne nie pas la problématique de la pénurie dans certaines catégories. Même si, selon lui, les enseignants évoquent le niveau de salaire comme une question prégnante c'est pour la référence à la représentation du métier qu'ils en font. M. Michel pense qu'une législation trop exigeante et trop complexe conduit à un fractionnement de la charge. Cela n'est pas un facteur d'attractivité du métier.

2. Attractivité de la carrière de l'enseignant

Si M. Michel attribue entre autres la pénurie à la législation sur les titres et fonctions, force est de constater que les partenaires sociaux du banc syndical ne voient pas la problématique du même œil. M. Ernst pense que les titres et la formation ont une certaine importance. « Savoir que les personnes ont un titre de master par exemple, je pense que c'est une reconnaissance du métier. Et qu'indirectement, ça peut créer un attrait »¹²⁹. La rémunération correcte et une

¹²⁸ Retranscription entretien page 8 lignes 13-18

¹²⁹ Retranscription entretien page 67 lignes 42-44

stabilisation plus rapide sont des éléments importants pour l'attractivité de la profession. Comme son confrère syndical, M. Joseph Thonon pense que ce sont les conditions de travail et la charge de travail qui réduisent l'attractivité du métier. La taille des classes parfois ingérable selon lui expliquerait aussi le manque d'attractivité. ETUCE-CSEE, par la voix de Mme Paola Cammilli, explique que sur 41 pays étudiés, seuls six n'avaient pas de problème d'attractivité, mais que les trente-cinq autres étaient concernés. Le statut de la profession enseignante, les salaires ont diminué dans ces pays alors que les heures de travail ont augmenté. Ce gel des salaires est commun à toute l'Europe, principalement dans les services publics. Tel M. Ernst, elle insiste que pour restaurer une plus grande attractivité, il faut miser sur la formation initiale et continue.

M. Bernard Hubien, pour l'UFAPEC explique l'attractivité du métier de manière « genrée ». « Ce qui est attractif, selon lui, c'est que pour les femmes, l'horaire professionnel correspond à l'horaire des enfants. Il y a des femmes qui le disent très clairement ; disponibilité pour les enfants. Je n'ai pas cours le mercredi après-midi, j'ai mes enfants le mercredi après-midi. Pendant les congés scolaires, je peux m'arranger »¹³⁰.

3. Formation initiale des enseignants

M. Etienne Michel, du SeGEC, constate qu'il y a une volonté très largement partagée de faire évoluer la formation initiale dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. Il nous confie : « Certains pensent qu'il faut se limiter à les officialiser en 4 ans. C'est d'ailleurs ce qui se trouve dans la déclaration de politique communautaire. Et certains pensent que cette formation en 4 ans pourrait prendre la forme d'un bac en 4 ans. Et d'autres pensent que la consécration de cette formation par un master est incontournable. Je pense que si on veut être honnête, il s'agit surtout de question barémique plus que de questions de diplôme. En tout cas moi, j'ai la faiblesse de penser qu'on peut très bien former des enseignants dans les deux options »¹³¹ M. Michel est également sceptique sur le fait que le « tuilage » entre les différentes catégories d'enseignants soit déterminant pour améliorer la lutte contre l'échec scolaire et la maîtrise des compétences de base. Par contre, il envisage comme hypothèse intéressante l'entrée progressive dans la carrière et juge cela peut-être plus pertinent qu'étudier 5 ans.

L'UFAPEC ne veut pas se prononcer sur la mastérisation. M. Hubien pense que le problème n'est pas là, mais la question est : « Quelle formation nous semble indispensable à quelque enseignant que ce soit, à quelque niveau que ce soit pour que, cet enseignant, cette enseignante puissent correctement exercer son métier. »¹³² Il se pose également la question de savoir si certains jeunes ne vont pas être écartés du fait de la mastérisation, mais il insiste sur la connaissance des savoirs de base et d'une formation forte en sciences sociales et humaines.

M. Ernst, représentant la CSC Enseignement se positionne pour une réelle mastérisation en cinq ans de la formation initiale, car en prévoyant un master 4 pour les trois premières sections, on recrée une forme de hiérarchisation au sein des sections. C'est selon lui, une vraie difficulté dans le projet qui est sur la table. Par contre, la mise en place des empan, même s'ils sont discutables, est considéré comme un gros avantage par rapport à la situation actuelle. Ces chevauchements vont éviter le cloisonnement actuel et permettre la communication entre les niveaux. M. Ernst me narre un exemple vécu : « En 2000, donc sur ce qu'on a fait, notre journée d'étude sur la formation initiale, on avait invité un responsable syndical suisse. Et il disait : « il

¹³⁰ Retranscription entretien page 44 lignes 4-7

¹³¹ Retranscription entretien page 121 lignes 43-49

¹³² Retranscription entretien page 23 lignes 12-14

vaut mieux être un canari qu'un élève. Pour soigner un canari, il faut faire cinq ou sept ans d'études. Tandis que pour un élève, il faut parfois faire deux ou trois ans d'études. Je pense qu'il faut adapter la formation à un niveau d'exigence plus élevé parce que le métier s'est complexifié. »¹³³

M. Thonon juge aussi que la réforme de la formation initiale est indispensable si l'on veut améliorer le système scolaire tant en efficacité qu'en équité. Comme l'UFAPEC, il juge que la dimension disciplinaire et la formation sociale doivent être mises en avant. Son rêve est d'avoir un seul niveau d'enseignant avec des niveaux et des élèves différents, mais avec un seul barème, l'universitaire partout. Selon lui, passer au master 4 est un pis-aller lié au contexte budgétaire actuel et à la déclaration de politique communautaire de ce gouvernement.

Au niveau européen, ETUCE-CSEE insiste sur le rôle crucial de la formation initiale. Mme Cammilli nous disait : « What we have to say, and what we have to repeat when we negotiate, when we try to influence the DG EAC, the commission policies or the parliament, is the initial training, the induction programs are right for the teacher. So, they should be more financed. It's true that teachers are faced now when they are in schools with increasing challenges, ICT challenges, societal challenges, integration of migrants with different languages, backgrounds, so they need this training and they should have the right to this training. »¹³⁴

4. Recrutement et entrée dans la carrière

Alors que la formation initiale est un sujet clé pour nos cinq acteurs, le recrutement et l'entrée dans la carrière n'en sont pas moins des sujets sensibles sur lesquels ces derniers ne partagent pas tous la même position. M. Bernard Hubien de l'UFAPEC ne demande pas une autonomie totale dans le recrutement tel que défini dans le modèle anglo-saxon. Il conviendrait d'un mix entre le recrutement sur listes et un recrutement ouvert qui nous confie-t-il : « Je ne suis pas sûr que ce soit le plus adapté, à notre système en fédération Wallonie-Bruxelles »¹³⁵. M. Michael Lontie explique que le recrutement doit se faire selon les objectifs d'un établissement, selon sa culture. Ils réfutent tous les deux l'idée d'un concours.

Le banc patronal, par la voix du directeur du SeGEC, pense qu'en FWB on a un système de recrutement qui privilégie la combinaison des logiques de titres et des logiques d'ancienneté. Si M. Michel comprend les logiques d'ancienneté et les intentions syndicales y afférentes, il trouve qu'elles n'ont plus une très grande pertinence ; il trouve que l'on devrait plus ouvrir le jeu sur les exigences de titre et donner plus d'importance au profil de fonction.

ETUCE-CSEE connaît les trois systèmes de recrutement dans divers pays de l'Union européenne. Selon ses deux représentantes, il n'y a pas de bon ni de mauvais système tant que l'enseignant n'est pas mis en compétition. Même dans les systèmes les plus autonomes (Royaume-Uni) où le recrutement ouvert est poussé à son paroxysme, le statut social de l'enseignant permet d'accepter ce libre choix des chefs d'école. Au contraire, les systèmes les plus centralisés créent une gouvernance très complexe à mettre en place.

M. Ernst trouve le modèle de la liste des candidats le plus intéressant, car il laisse aux établissements une certaine latitude de choix parmi des candidats statutairement égaux. Les

¹³³ Retranscription entretien page 66 lignes 21-25

¹³⁴ Retranscription entretien page 4 lignes 4-9

¹³⁵ Retranscription entretien page 33 lignes 42-43

statuts sont selon lui des victoires syndicales pour retirer une part d'arbitraire au recrutement des personnels. Il regrette néanmoins que comme dans le privé, un enseignant ne puisse pas faire valoir une expérience utile dans un autre PO, un autre réseau pour pouvoir être recruté. C'est selon ses termes « un système de féodalité scolaire où un certain nombre de directeurs se comportent comme des seigneurs scolaires. »¹³⁶ M. Thonon tient les mêmes propos que son collègue syndicaliste : « On pourrait imaginer une liste de candidats valables pour tous les réseaux, je rêve. Je sais que je rêve. (...) Je rêve complètement. Mais ce serait le système idéal. Je m'inscris. Je pose ma candidature pour être enseignant dans une fonction bien précise. Et voilà, je suis recruté, dans n'importe quel réseau. Et je vais là où on me dit d'aller »¹³⁷

M. Michel pense que ces difficultés en début de carrière devraient être mises en parallèle avec d'autres secteurs d'activités où il constate une assez importante mobilité au cours des cinq premières années. « Moi je pense que des départs assez importants, une mobilité assez importante au cours des cinq premières années de la carrière professionnelle, vous rencontrez ça dans un très grand nombre de secteurs d'activités. Aujourd'hui les carrières ne se construisent plus comme par le passé. Donc, on doit modifier la représentation reçue de sa vie professionnelle. Aujourd'hui, les jeunes rentrent dans une carrière en faisant des périodes de cinq, six années. C'est vrai dans tous les secteurs d'activités, et ça doit être aussi dans l'enseignement. Donc, moi, je ne suis pas convaincu qu'il y ait un problème spécifique avec l'enseignement. »¹³⁸

5. Carrière en trois étapes

Dans son troisième avis, comme explicité dans la partie théorique, le Pacte promeut la carrière en trois étapes : débutant, confirmé et expérimenté. M. Eugène Ernst pense que cela part d'une bonne intention du Groupe central, mais une intention qui risque de créer de nombreuses frustrations, car la concrétisation risque d'être difficile : être confirmé ne signifie pas spécialement être nommé et donc aspirer à une certaine stabilité. « On aurait dû pouvoir arriver à faire en sorte que le confirmé soit au moins stabilisé. Et, il ne l'est pas. Alors, l'expérimenté, je pense que le fait de pouvoir faire un peu autre chose que du face à face en classe quand on devient expérimenté est une chose qui va dans le bon sens »¹³⁹ M. Thonon regrette qu'au fil du Pacte l'allègement de la charge pour le débutant n'ait pas été retenu mais il comprend que pragmatiquement parlant c'était impossible à organiser. M. Michel confirme que les parties prenantes à cette discussion ont pu avoir des points de réflexions assez pertinentes sur ce point dans le Pacte.

6. Méritocratie, promotion et évaluations

Si la méritocratie n'est pas actuellement à l'ordre du jour, le sujet n'en est pas moins présent chez nos cinq acteurs. La question de la nomination et de l'évaluation est un sujet clivant. À propos de la nomination, M. Lontie de l'UFAPEC affirme : « Je ne suis pas sûr que la nomination soit le meilleur cadeau qu'on fasse à la carrière de l'enseignant ; parce que justement, ça l'enferme dans un schéma linéaire et que je, enfin, je pense que ça convient à certains, mais il y en a beaucoup à qui ça ne convient pas. »¹⁴⁰ Et son collègue M. Bernard Hubien de renchérir : « De plus la nomination agit sur le nommé comme une espèce de bouclier

¹³⁶ Retranscription entretien page 70 lignes 11-13

¹³⁷ Retranscription entretien page 96 lignes 20-27

¹³⁸ Retranscription entretien page 129 lignes 27-34

¹³⁹ Retranscription entretien page 80 lignes 25-28

¹⁴⁰ Retranscription entretien page 47 lignes 13-16

à toute évaluation possible. Il faut quand même quoi ? Avoir tué père et mère pour être un peu inquiet une fois qu'on est nommé. »¹⁴¹

À propos de l'évaluation, l'UFAPEC promeut une évaluation formative, car c'est un moment de progression dans son métier même s'il y a toujours une petite réticence de la part de l'enseignant. M. Hubien comparera l'évaluation des membres du personnel et celle des élèves : « C'est là aussi où l'évaluation, elle doit mettre en évidence, l'excellence de certaines compétences et c'est, c'est une évaluation d'abord au bic vert »¹⁴²

M. Eugène Ernst de la CSC Enseignement se pose la question du comment le chef d'établissement évalue les mérites. Il nous explicite ainsi son questionnement : « Moi, j'ai une manière un peu péjorative. J'ai déjà dit qu'un certain nombre de PO dans l'enseignement libre évaluait les enseignants sur le nombre de saucisses qu'ils étaient capables de cuire au barbecue ; et que ça n'avait rien avoir avec l'exercice d'un métier. Et donc, il y a des gens qui font, par exemple, preuve de beaucoup de disponibilités et c'est certainement quelque chose de positif. Mais d'autres prennent par contre toute une série d'initiatives et sont hypercréatifs ; on est là dans des registres différents. »¹⁴³ C'est, selon lui, toute la problématique de l'objectivité de l'évaluation entre ces deux registres. Par contre, toujours selon M. Ernst, l'évaluation collective et formative que propose le Pacte lui paraît intéressante, car elle favorise le travail collaboratif et l'évaluation d'objectifs fixés ensemble. Le caractère méritocratique individuel tel que vécu en France lui paraît tout à fait insupportable.

M. Joseph Thonon s'étonne du fait que l'on considère la nomination de l'enseignant acquise à vie. C'est selon lui une caricature de la fonction publique. Néanmoins, M. Thonon confirme qu'il faut maintenir la nomination car elle assure une certaine stabilité au sein des écoles.

Le troisième sommet du triangle néo-corporatif, le SeGEC est relativement dubitatif face au système méritocratique mis en place dans certains pays de l'Union européenne. « J'avoue que je suis sceptique pour une raison quand même assez simple. Il faut faire quelque chose de relativement objectif. Et qu'est-ce que le mérite d'un enseignant. C'est quand même quelque chose qui n'est pas facile à établir. Pourquoi ? Parce que le mérite d'un enseignant, il va être fortement relatif aux élèves qu'il a devant lui. Vous pouvez être un excellent enseignant avec certaines catégories d'élèves et peut-être ne pas vous en sortir avec d'autres élèves. J'avoue que le concept me laisse un peu dubitatif. Moi je ne suis pas très convaincu que ça soit la voie à suivre. »¹⁴⁴

7. Développement professionnel continu

L'UFAPEC pense que l'enseignant devrait avoir la possibilité de valoriser l'investissement qu'il prend pour son métier sur son temps libre. M. Lontie explique que tout ne devrait pas spécialement être monnayé, mais la situation actuelle ne motive pas quelqu'un à se former lorsqu'il voit que pendant ce temps ses collègues préparent leurs vacances au soleil.

M. Michel se rend bien compte qu'un des obstacles au développement professionnel continu c'est le remplacement des enseignants lorsqu'ils sont dans leur classe. M. Michel constate que les formations hors temps scolaire sont assez bien suivies et drainent des centaines de

¹⁴¹ Retranscription entretien page 47 lignes 18-20

¹⁴² Retranscription entretien page 52 lignes 35-36

¹⁴³ Retranscription entretien pages 71-72 lignes 43-3

¹⁴⁴ Retranscription entretien page 127 lignes 39-46

personnes. Il constate cependant pour l'enseignement qualifiant de grosses difficultés à motiver les enseignants à participer à des stages en entreprise.

ETUCE-CSEE réalise le même constat que le SEGEC à propos de la formation continue : « In many countries in Europe, they do this during their spare time, so during summer holidays, or on Saturdays and Sundays, or after work, or paid with their own money. So these are the many, many challenges they have today for me. If you want to add more gender. »¹⁴⁵ Pour la CSC Enseignement, M. Eugène Ernst propose de placer la formation individuelle sur une décade : « Dire que les gens sur 10 ans, ils ont un mois de formation. Mais un mois pendant lequel je n'ai plus aucune autre charge. Ce qui évitera les conflits avec mon agenda habituel. Ce qui évitera les conflits avec mes responsabilités familiales. Je pense que c'est un droit de formation continue et donc, ça ne devrait pas être trop dépensier parce que ça doit à quelque chose qui m'est payé. Et je devrais pouvoir le valoriser, être certifié là-dedans pour pouvoir en profiter dans mon développement professionnel. Je trouve que la formation sur laquelle on devrait viser, c'est une période beaucoup plus longue, moins fréquente qu'une formation professionnelle. »¹⁴⁶

Pour la CGSP, M. Thonon est convaincu que l'offre de formation ne correspond pas à ce que le professeur demande. Il est également important qu'il y ait un suivi de ces formations. Selon lui, il existe deux types de formations : des formations matières qui sont assez bien suivies et des formations sociologiques, en gestion de conflits... qui ne sont pas suffisamment développées.

¹⁴⁵ Retranscription entretien page 9 lignes 35-38

¹⁴⁶ Retranscription entretien page 81 lignes 83-50

Chapitre 4 : Conclusions de la partie empirique

Au terme de ces cinq entretiens avec sept acteurs comptant dans le monde actuel de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous pouvons établir quelques terrains d'entente et quelques dissensions entre eux. Les entretiens ont abordé les mêmes thèmes et se sont déroulés dans le même ordre sauf pour l'entretien d'ETUCE-CSEE pour lequel la question du Pacte pour un enseignement d'excellence a été moins creusée.

Tous les acteurs ont accepté de se prêter au brainstorming de début d'entretien en donnant à chaud cinq mots qui évoquaient pour eux la carrière de l'enseignant. Même si M. Thonon de la CGSP s'est montré le plus négatif dans ses choix (il me l'a confié en off de l'entretien), les quatre autres intervenants ont directement mis le doigt sur les éléments clés de la carrière de l'enseignant développés dans ce travail de recherche. M. Etienne Michel, du point de vue des employeurs cite les mots « faire apprendre » ce qui le rapproche de la notion « learning » européen (voir partie théorique chapitre 3 section 3) alors que M. Bernard Hubien, du point de vue des parents, parle de « transmission » le rapprochant plus du modèle « teaching ». Les mots « Professionnalisme », « responsabilité » et « autonomie des écoles et des enseignants » sont cités par les représentantes syndicales européennes et M. Eugène Ernst du syndicat chrétien. C'est donc certains éléments du modèle transnational qui sont mis en avant par les acteurs interrogés, ce qui indiquent que ces éléments « percolent » dans le contexte belge. Ce modèle conçoit des enseignants efficaces comme un instrument pour améliorer la performance des systèmes éducatifs. Il est à noter qu'aucun des sept acteurs ne reprend le terme « excellence » ou « Pacte ».

Le concept du bonheur d'enseigner de manière collaborative a convergé dans tous les choix des images du protolangage : Messieurs Ernst, Hubien et Michel ont extrait la photo de la jeune enseignante découvrant avec ses élèves le globe terrestre, Messieurs Michel et Thonon choisissant ce professeur souriant face à une classe participative tandis que Mesdames Cammilli et Efimenko choisissaient le professeur d'éducation physique aidant un groupe d'élèves à réaliser une acrobatie. Même si l'étendue de ce panel n'est absolument pas représentative, il reflète néanmoins la volonté de tous de placer le plaisir d'enseigner dans leurs priorités. « Renouer avec le plaisir et le plaisir d'apprendre »¹⁴⁷ sont les maîtres-mots de l'axe stratégique n° 1 du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Les acteurs sont unanimes pour constater la réalité de la pénurie actuelle d'enseignants. L'ETUCE-CSEE, syndicat européen, nous confirmait que le manque d'attractivité de la profession était à l'origine de la pénurie. M. Thonon et M. Ernst, représentants syndicaux du triangle néo-corporatiste confirment la situation de pénurie, mais l'attribuent au sous-investissement dans l'enseignement de ces dernières années. Au sommet patronal du triangle néo-corporatiste, M. Michel pense que les dernières réformes dont la réforme des « titres et fonctions » crée un morcellement de la charge et ne favorise pas l'attractivité du métier. Pour l'acteur parents, le manque d'attractivité est lié aux conditions salariales et à la considération sociale de la profession. Cet avis parental est partagé par les deux organisations syndicales interrogées.

Tous les acteurs rencontrés sont conscients qu'il faut redéfinir la formation initiale autour de deux socles communs, la formation disciplinaire et la formation sociale et humaine. Ils s'accordent pour une maîtrise (sauf l'UFAPEC qui ne se prononce pas et qui craint que le

¹⁴⁷ PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Avis n°3 du Groupe central, 07/03/17, p.32

métier ne soit plus accessible à tous). La durée de cette mastérisation est une pierre d'achoppement entre le banc syndical et le banc patronal. Si les syndicats réclament le passage à cinq ans, le SEGEC souhaite se limiter à quatre ans pour respecter les lignes budgétaires de la FWB et sa déclaration de politique communautaire de 2014.

C'est une vision plus anglo-saxonne de la carrière de l'enseignant qui est défendue par l'UFAPEC, acteur parent, en privilégiant une plus grande autonomie des établissements pour le recrutement afin de mieux correspondre à la culture de l'école. Même s'il ne remet pas en cause les statuts de l'enseignement libre, M. Michel, acteur employeur, préférerait une vision plus managériale du recrutement basée sur un profil de fonction et non sur l'ancienneté acquise par le membre du personnel. M. Hubien, représentant des parents et M. Michel, représentant des employeurs s'inscrivent dans un modèle de carrière plus libéral, tel que Condorcet le voyait déjà au XVIII^e siècle. Au contraire, Messieurs Ernst et Thonon, représentants syndicaux, préconisent un modèle de carrière plus « progressiste » et plus centralisé tel que le prône Rabaut Saint-Étienne¹⁴⁸ : ils voient tous les deux des listes de candidats interréseaux comme solution au recrutement des jeunes membres du personnel. Ils sont néanmoins tous les deux conscients que ce pas serait actuellement difficile à franchir. Les visions du modèle transnational qui promeut des enseignants efficaces comme un instrument pour améliorer la performance des systèmes éducatifs et dès lors comme meilleur moyen d'agir sur l'élève sont perçues de manières différentes par les employeurs, les parents et les syndicalistes. Les uns, les employeurs et parents, voient l'efficacité managériale comme levier clé de l'excellence de l'Éducation alors que les autres, les représentants des travailleurs voient le professionnalisme et la responsabilité des acteurs du terrain comme le détaillaient M. Jelmer Evers et M. René Kneyber dans leur livre « Flip the system ».¹⁴⁹

La carrière en trois étapes est prévue dans le Pacte d'excellence. Si tous les protagonistes s'entendent au fil des entretiens sur l'aide et le soutien à donner aux jeunes en début de carrière (dans la phase « débutant »), il n'en reste pas moins le regret pour les organisations syndicales que la phase « confirmé » n'ait pas correspondu avec une étape statutaire que pourrait être la nomination. Le Pacte définit les nombreuses et nouvelles missions qui seront dévolues aux expérimentés, mais comme pour les débutants, M. Ernst pense que cela risque d'être le miroir aux alouettes car les élus seront peu nombreux.

La méritocratie, telle qu'appliquée en France n'est pas à l'ordre du jour. Notons néanmoins la dissension entre les acteurs par rapport à la nomination. Si tous s'accordent sur le fait que la nomination est un facteur de stabilité et d'attractivité pour le membre du personnel et pour les équipes éducatives, l'UFAPEC par la voix de son secrétaire général adjoint M. Michael Lontie pense que « ce n'est pas le meilleur cadeau qu'on fasse à la carrière d'enseignant »¹⁵⁰ car cette dernière renforce la planitude de la carrière en figeant à tout jamais l'enseignant dans son poste.

Le dernier point abordé de manière transversale avec les cinq organisations rencontrées fut le développement professionnel continu. Si d'aucuns ne remettent pas en cause le processus même de formation continue, tous s'accordent sur la difficulté de la mettre en place pendant le temps scolaire. M. Ernst propose une solution décennale qui sortirait l'enseignant de sa classe pour qu'il puisse se former sans la contrainte du remplacement. La proposition de l'année sabbatique avait été proposée dans les précédents avis relatifs au Pacte pour un enseignement d'excellence,

¹⁴⁸ Voir page 40

¹⁴⁹ EVERS, J., KNEYBER, R., *Flip the system changing education from ground up*, Routledge, 2016

¹⁵⁰ Retranscription entretien page 47 lignes 13-16

mais n'a pas été retenue dans le projet d'avis n° 3. Aucun des intervenants ne l'a évoquée lors des entretiens.

Ces cinq rencontres avec sept des acteurs qui comptent actuellement dans le monde de l'École furent très riches et enrichissantes. Au travers de ces sept heures d'entretiens se construit le modèle de carrière de demain, mix entre une carrière « libérale » dans laquelle la rémission de comptes et le management privé transparaissent et une carrière « progressiste » dans laquelle s'inscrit un projet de société plus juste et plus équitable. Les brainstormings, questions semi-ouvertes et photo langages ont permis aux différents intervenants d'aller au cœur du sujet et d'exprimer au mieux la position de leur organisation.

Partie conclusive

Ce mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de Master en politique économique et sociale est l'aboutissement de trois années fopésiennes. Il se veut un concentré de tous les savoirs et compétences appris au fil des cours, des sous-groupes, des travaux et des séminaires. Ce travail de recherche a commencé en novembre 2015 après le WE « mémoire » organisé par la FOPES et se termine en juin 2017. Ces vingt mois de travaux, de lectures et de projets ont abouti à ce mémoire.

Ce 22 mai, au moment de finaliser ces lignes, la Commission européenne publie son semestre européen¹⁵¹ 2017. Dans son quinzième chapitre, elle écrit : « Moreover, Belgium faces a shortage of qualified teachers. The main reasons are the difficulty of attracting the most suitable students and candidates to the profession; the high exit rate of starting teachers; and the unavailability of a proportion of teachers for teaching. Also, at 3 years currently, the course length for initial teacher training is relatively short in Belgium. Education and training reforms are key to improving the labour market participation of low-skilled young people and to supporting the transition to a knowledge-intensive economy »¹⁵² La Commission pointe le problème de l'attractivité de la profession comme principale raison de la pénurie d'étudiants et de candidats à la profession. Elle constate qu'avec son niveau bachelier la Belgique a une formation initiale courte eu égard à la transition vers l'économie du capital humain. L'Europe prône ainsi une vision libérale en adéquation avec les besoins du marché.

La conclusion de ce travail de recherche comprend deux parties. La première reprend la question de recherche et les différents aspects mobilisés pour y répondre et les réactions des acteurs. La seconde s'intéressera aux enjeux pour le futur.

1. Rappel de la question de recherche et les réponses mobilisées

C'est dans le champ de la sociologie de l'éducation que s'inscrit ce travail. Sa question de recherche a traité de l'attractivité de la carrière de l'enseignant comme réponse à la pénurie dans l'enseignement obligatoire en comparant les réponses européennes et celles du Pacte pour un enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est un modèle de carrière transnationale qui se dégage via les instances de gouvernance européenne et internationale. Ce modèle se construit en utilisant les enseignants et donc leur carrière pour améliorer le système éducatif et de facto comme meilleur moyen d'agir sur l'élève. La réforme actuelle de l'enseignement au travers du Pacte s'inscrit dans cette vision de la performance et de l'excellence.

Le premier chapitre de ce travail de recherche a fait le constat de la pénurie d'enseignants et de la nécessité de l'attractivité de la carrière pour sensibiliser les étudiants à rejoindre ce métier.

¹⁵¹ En 1992, en vue de partager une monnaie unique le Traité de Maastricht va limiter les déficits publics à 3% du PIB et fixer la dette publique à 60%. En 1997, le Pacte de Stabilité et de Croissance fixe des règles afin que les pays de l'Union européenne aient des finances publiques saines et coordonnent leurs politiques fiscales : le but était de faire respecter les limites du déficit et de la dette établies cinq ans auparavant par le Traité de Maastricht. En 2012 -2014, suite à la crise de 2008, l'importance de ces objectifs budgétaires fixés par le Pacte de Stabilité et de Croissance est renforcée. Le suivi et la surveillance de ces deux politiques budgétaires sont organisés dans le cadre du semestre européen. Des sanctions sont également introduites pour les pays qui diffèrent des objectifs imposés. Chaque année des recommandations spécifiques sont adoptées pour les 12 à 18 mois à venir sur les dépenses des budgets nationaux dont l'éducation et la formation font partie. Les États membres sont généralement invités à poursuivre ou à augmenter les dépenses publiques d'éducation ou à accroître les investissements afin d'améliorer certains aspects de leurs systèmes d'éducation et de formation.

¹⁵² EUROPEAN COMMISSION, Recommendation for a council recommendation on the 2017 National Reform Programme of Belgium and delivering a Council opinion on the 2017 Stability Programme of Belgium, Bruxelles, 22/05/17 p.6

Mme Agnès Van Zantem explique que la relation au métier a changé. Si hier, le métier d'enseignant était choisi comme une vocation, aujourd'hui il est considéré comme un métier comme un autre permettant de vivre dignement. La Fédération Wallonie-Bruxelles a des chiffres de pénurie deux à trois fois plus élevés que ceux de la moyenne de l'Union européenne. La pénurie n'est pas un mythe et est bien la réalité de la décroissance de l'attractivité de la carrière de l'enseignant.

La première réponse développée au chapitre 2 est la réforme de la formation initiale des enseignants. En Europe, 17 pays imposent le niveau master universitaire (CITE 7) pour enseigner au niveau secondaire inférieur alors que dans les autres pays seul le niveau bachelier (CITE 6) est requis. Toutes les enquêtes internationales ont montré que la réussite des élèves était corrélée au niveau d'étude des enseignants. C'est aujourd'hui le modèle de formation plus longue qui est privilégié par le gouvernement de la FWB. Le but de l'allongement ne sera pas de simplement rajouter une année d'étude, mais comme le demandent tous les acteurs d'augmenter la qualité de la formation disciplinaire et de la formation sociale et humaine.

Si le salaire peut apparaître comme une réponse au manque d'attractivité de la profession enseignante, il n'en demeure pas moins que les conditions de travail sont responsables du manque d'attractivité. Les syndicats interrogés au sujet de l'attractivité souhaitent une plus grande stabilité en début de carrière afin d'éviter l'attrition des jeunes professeurs. Afin de s'engager dans des projets de vie, ces derniers quittent l'enseignement, pour trouver dans le privé un revenu correct et surtout plus régulier. En Europe, le recrutement et les conditions de recrutement varient d'un pays à l'autre. En France et en Espagne, c'est un modèle bureaucratique qui émerge et qui tend à tout réguler du haut vers le bas tandis que le modèle anglo-saxon plus libéral donne une plus grande autonomie aux établissements. Lors des entretiens, les acteurs syndicaux se sont positionnés pour le premier modèle tandis que les parents et pouvoirs organisateurs préféreraient un modèle plus libéral basé sur l'autonomie afin de mieux faire coller le futur enseignant et son profil de fonction.

Bien que 90 % des enseignants soient satisfaits de leur métier, le manque de reconnaissance de leur profession par la société est un étrange paradoxe relevé dans l'enquête TALIS. Les médias stimulent ou affaiblissent l'image de l'enseignant en l'accablant de tous les maux de la société alors que les enseignants ne sont pas les seuls responsables du changement systémique de la société.

Pour éviter la planitude de la carrière, certains pays comme la France ont prévu une rémunération au mérite suite à des rendez-vous de carrière avec l'inspection. Les acteurs interrogés au fil des entretiens n'envisagent pas ces évolutions en FWB. Tant pour les acteurs patronaux que pour les acteurs syndicaux, le mérite est très difficile à juger et ne ferait qu'exacerber la rivalité et la compétition entre les collègues. Par contre, l'aspect collectif du travail collaboratif comme réponse aux problèmes actuels a été soutenu par tous les intervenants.

2. Enjeux pour le futur

Aujourd'hui, la carrière de l'enseignant change. L'Europe l'indique d'ailleurs dans son dernier semestre. La Commission européenne affirme que de nouvelles responsabilités et de nouvelles missions vont incomber aux enseignants. Face à cet avenir considéré à tort ou à raison comme en rupture avec le présent, comme incertain, la Commission européenne et d'autres instances

internationales font peser sur l'Éducation la charge de se protéger face à ces incertitudes, attribuant ainsi aux enseignants de nouvelles responsabilités et de nouvelles missions. La profession enseignante et la carrière changent ainsi dès lors les apprentissages changent aussi. Il ne faut plus étudier les savoirs comme un patrimoine du passé, mais bien comme des compétences pour mieux appréhender l'avenir.

Avec la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence, le métier va évoluer. Le groupe central a pris des engagements forts comme réponse à une « carrière plane ». Il veut revaloriser le métier, améliorer son attractivité et sa satisfaction professionnelle, soutenir les enseignants dans leurs difficultés et diversifier les fonctions pédagogiques à exercer au sein des établissements. La carrière en trois moments « débutant, confirmé et expérimenté » devrait entre autres rencontrer ces nouveaux besoins mais les acteurs interrogés doutent de ce nouveau découpage sur le terrain. Cependant, tous les acteurs se sont positionnés positivement pour un soutien efficace en faveur des jeunes enseignants en début de carrière. Avec toutes les difficultés organisationnelles connues de tous les acteurs, la formation professionnelle continue sera le défi de l'École de demain.

La question de l'attractivité du métier constitue le principal levier pour contrer la pénurie actuelle. À l'heure actuelle, au terme de ce travail de recherche et des rencontres avec les sept acteurs, nous pouvons établir plusieurs priorités dont celles d'attirer de jeunes rhétoriciens à entamer directement des études débouchant sur l'enseignement, d'assurer une formation initiale basée sur les savoirs disciplinaires et sociologiques, de stabiliser le jeune enseignant dès son primorecrutement, de donner au métier une dimension collective vectrice de sécurité et de solidarité entre collègues, de valoriser l'image de l'enseignant auprès du grand public, de veiller à une hétérogénéité de genre et de favoriser les secondes carrières (reconversions) dans l'enseignement.

Cette politique d'attractivité est un des défis majeurs pour faire face aux besoins démographiques, culturels, pédagogiques, sociétaux... de ce XXI^e siècle.

Bibliographie

Livres ou publications :

- ARCQ, E., MARQUES-PEREIRA, B., Néo-corporatisme et concertation sociale en Belgique. In: Politiques et management public, vol. 9, n° 3, 1991. La souveraineté éclatée : les nouveaux cadres de l'action publique — Actes du Quatrième Colloque International Bruxelles — 1 1/12 octobre 1990 - (Deuxième partie) - Mutation des espaces : marché, logiques locales, négociation sociale.
- CEF, Du contrat pour l'École à un Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis et recommandations du CEF, Avis n° 127, 27 mars 2015
- COMMISSION EUROPEENNE, La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques, 2015
- CSC Enseignement, Vade-mecum de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale en FWB, Bruxelles, 2017
- DELANTY G., RUMFORD C., Rethinking Europe, Social theory and the implications of Europeanization, London, Routledge, 2005.
- DELVAUX, B et al., Les enseignants débutants en Belgique francophone, trajectoire, conditions d'emploi et position sur le marché du travail, les cahiers de recherche du GIRSEF n° 92, avril 2013
- DUBET, F., DURU-BELLAT, M., VERETOUT, A., Les sociétés et leur école, Emprise du diplôme et cohésion sociale, Editions du Seuil, 2010
- DUPRIEZ, V., Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique, De Boeck, 2015
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, Teacher for inclusion across Europe, 2011
- EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 1
- EUROPEAN COMMISSION, Education and training, Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2
- EUROPEAN COMMISSION, Recommendation for a council recommendation on the 2017 National Reform Programme of Belgium and delivering a Council opinion on the 2017 Stability Programme of Belgium, Bruxelles, 22/05/17
- EVERS, J., KNEYBER, R., Flip the system changing education from ground up, Routledge, 2016
- GRIMALDI, E. & al, Old and New Markets in Education: austerity, standards and ICT as pushes towards privatization(s) in Italy, in EERJ (European Educational Research Journal) p.425
- GT4O, Propositions pour une réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, 19.05.2016
- KRASHINSKY, M., CLEVELAND, G., Financing ECEC Services in OECD countries, University of Toronto at Scarborough, pp. 67–69
- LAFONTAINE D. et al., la culture scientifique à 15 ans, Premiers résultats de PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles, Université de Liège, décembre 16
- MAROY, C., Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, Revue française de pédagogie, avril-juin 2006
- MEYER, J. RAMIREZ, F. & al., The world educational revolution, 1950–1970, Sociology of education, 1977, vol. 50 (October), pp. 242–258

NATALI D., VANHERKE B., Bilan social de l'Union européenne, Observatoire social européen OSE & Institut syndical européen ETUI, Bruxelles, 2015

NIZET, J. et PICCHAULT, F., Introduction à la théorie des configurations. Du « one best way » à la diversité organisationnelle, Coll. Management, De Boeck Université, Bruxelles, 2001

OCDE, PISA 2015, Résultats à la loupe, 2016

OTTENSEN, E. & al, Educational Methods as Commodities within European Education: a Norwegian-Danish case, in EERJ (European Educational Research Journal)

PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Orientations relatives aux objectifs du Pacte Avis N° 2 du Groupe central, 03/05/16

PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Avis n° 3 du Groupe central, 07/03/17

PACTE POUR UNE ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Projet d'avis n° 3 du Groupe central, 02/12/16

PAPANASTASIOU, N. & al, Commercial Actors and the Governing of Education: the case of academy school sponsor in England, in EERJ (European Educational Research Journal)

PELLETIER, G. La gouvernance en éducation, Régulation et encadrement dans les politiques éducatives, 2009, De Boeck

PIRET, A. et al. ; L'analyse structurale, De Boeck Université, Bruxelles, 1996

STEVENSON, H., The European Semester: the pathway to privatization?, Conférence ETUCE, Rome, septembre 2016

VANDENBROUCKE F. et VANHERKE B., A European Social Union: Ten nuts to crack, Bruxelles, Friends of Europe avec le support de l'Observatoire social européen [OSE]

Sites internet :

CGSP ENSEIGNEMENT, Nos valeurs, <http://www.cgsp-enseignement.be/156-non-categorise/327-valuerscgsp>, consulté le 25/05/17

CSC Enseignement, Qui sommes-nous ?, <https://csc-enseignement.csc-en-ligne.be/csc-enseignement/la-csc-e/connaitre-la-csc-e/qui-sommes-nous.html>, consulté le 25/05/17

CSEE ETUCE, Résolution Garantir la qualité des systèmes éducatifs au travers du renouvellement des effectifs et de la collaboration avec les autres professionnel(le)s du secteur, résolution adoptée par la Conférence du CSEE — la Conférence régionale de l'Internationale de l'Éducation — réunie à Belgrade du 6 au 8 décembre 2016, https://www.csee-etuce.org/images/attachments/RS_GuaranteeingQualityintheEducationSystem-_FR-ADOPTED.pdf, page 1, consulté le 22.02.17

CSEE ETUCE, A propos du Comité syndical européen de l'éducation, <https://www.csee-etuce.org/fr/a-propos/a-propos-du-csee>, consulté le 25/05/17

DAY, C., Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Psychology Press, 1999

DECOUVRIR l'ANGLETERRE, L'éducation en Angleterre, <http://angleterre.org.uk/civi/education.htm#Historique>, consulté le 07.03.17

DELVAUX, B., Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, Les cahiers du Girsef n° 92, avril 2013

ENSEIGNEMENT.BE, La formation initiale des enseignants : les études pour devenir enseignant, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26826&navi=3427>, consulté le 11/02/17

GALLILEX, Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement gardien, primaire, spécial, moyen, technique, de promotion sociale et

artistique de l'État, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, 22/03/69 consulté le 20.02.17

GALLILEX, Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, 01/02/93, consulté le 20.02.17

GALLILEX, Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné, 06/06/94, consulté le 20.02.17

GALLILEX, Décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement, 04/02/16, consulté le 21.05.17

GALLILEX, Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française, 11 avril 2014

MARCOURT.WALLONIE.BE, site du ministre Jean-Claude Marcourt, <http://marcourt.wallonie.be/un-point-sur-la-reforme-de-la-formation-initiale/>, consulté le 18.02.17

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Devenir enseignant, <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html>, consulté le 22.02.17

SEGEC, Les missions du SeGEC, <http://enseignement.catholique.be/SeGEC/index.php?id=53>, consulté le 25/05/17

UFAPEC, Qui sommes-nous ?, <http://www.ufapex.be/qui-sommes-nous/>, consulté le 25/5/17

VALLAUD-BELKACEM, N., Site du ministère de l'éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr/cid102560/mieux-remunerees-mieux-accompagnees-les-nouvelles-carrieres-enseignantes.html>, consulté le 07.03.17

WIKIPEDIA, Margaret Thatcher, Éducation, https://fr.wikipedia.org/wiki/Margaret_Thatcher#.C3.89ducation, consulté le 07/03,17

Journaux :

D'OTREPPE, B., « Entre une vision libérale et une vision sociale de l'école, le Pacte n'a pas tranché », La libre, 21 mars 2017

D'OTREPPE, B., « Aider les écoles en difficultés : les risques du plan Milquet », La libre, 8 février 2016

DELVAUX, B., « Projet de Pacte : réel levier pour nous sortir de l'enlisement ? », La Libre, 4 décembre 16

Communiqués de presse :

CSC, Communiqué de presse, février 2017

CSC, Communiqué de presse, 20 mars 2017

SEL-SETCA, Communiqué de presse, février 2017

Index des figures

FIGURE 1 POURCENTAGE D'ÉLÈVES ÂGÉS DE 15 ANS QUI FRÉQUENTENT DES ÉCOLES OÙ L'ENSEIGNEMENT EST AFFECTÉ PAR UN MANQUE D'ENSEIGNANTS QUALIFIÉS DANS LES MATIÈRES DE BASE EN 2009	10
FIGURE 2 RÉPONSES DES ENSEIGNANTS À LA QUESTION : « ENVISAGEZ-VOUS LA RECHERCHE “UN AUTRE EMPLOI DANS LE FUTUR ? ».....	12
FIGURE 3 TABLEAUX SELON LES GENRES	12
FIGURE 4 NIVEAU REQUIS ET DURÉE MINIMALE DE LA FIE POUR LES ENSEIGNANTS DU PRÉSCOLAIRE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (ISCED 0,1, 2 ET 3) ET DURÉE DE LA PÉRIODE DE STAGE, 2011/2012	15
FIGURE 5 SENTIMENT DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR (CITE 2) D'ÊTRE PRÉPARÉS À ACCOMPLIR LEUR TRAVAIL EN TERMES DE CONTENU, THÉORIE ET PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT, SELON QU'ILS ONT TERMINÉ OU NON UNE FIE, NIVEAU DE L'UE, 2013.	16
FIGURE 6 LES SIX AXES DE LA FORMATION	17
FIGURE 7 : FILIÈRES DE FORMATION, NIVEAUX SCOLAIRES CORRESPONDANTS ET ORIENTATION DISCIPLINAIRE (EN NOIR ET BLANC, LA VERSION DU GT40 ET EN ROUGE CELLE PROPOSÉE PAR LE CABINET DU MINISTRE MARCOURT).....	18
FIGURE 8 QUELS TYPES DE CHANGEMENT SÉRAIENT LES MEILLEURS POUR RENDRE LA PROFESSION PLUS ATTRACTIVE ?	29
FIGURE 9 QUELS SONT LES ASPECTS DE LA PROFESSION QUE VOUS SOUHAITERIEZ PARTICULIÈREMENT AMÉLIORER ?.....	29
FIGURE 10 ÉVOLUTIONS DE LA CARRIÈRE EN FRANCE	31
FIGURE 11 POURCENTAGES D'ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR (CITE 2) QUI SE SONT RENDUS À L'ÉTRANGER À DES FINS PROFESSIONNELLES AVEC L'APPUI D'UN PROGRAMME DE MOBILITÉ, 2013.	34
FIGURE 12 ÉVALUATIONS INDIVIDUELLES OU COLLECTIVES ET LEUR OCCURRENCE EN EUROPE	36
FIGURE 13 INCITATIONS ET MESURES INDIVIDUELLES POUR LA PROMOTION DE LA PROFESSION (2006/2007)	37
FIGURE 14 TYPES DE SOUTIEN DISPONIBLE POUR LES NOUVEAUX ENTRANTS DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE.....	41
FIGURE 15 RAISONS DE LA NON-PARTICIPATION À DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE DANS L'ENQUÊTE TALIS.....	43
FIGURE 16 EXISTENCE DE RÈGLEMENTS ET/OU RECOMMANDATIONS SUR CERTAINES FORMES DE SOUTIEN POUR LES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE GÉNÉRAL 2006/2007	44
FIGURE 17 PHOTOLANGAGE SOURCE : HTTPS://WWW.BIGSTOCKPHOTO.COM/FR/ IMAGE-8293531/STOCK-PHOTO- GEOGRAPHY-LESSON	52
FIGURE 18 PHOTOLANGAGE SOURCE : COUVERTURE CSC EDUC OCTOBRE 2014	52
FIGURE 19 PHOTOLANGAGE SOURCE : COUVERTURE CSC EDUC NOVEMBRE 2014	54
FIGURE 20 PHOTOLANGAGE SOURCE : HTTP://WWW.MEDIABAKERY.COM /CRB0085379-TEACHER-HAPPY-WITH- EAGER-CLASS.HTML	55
FIGURE 21 PHOTOLANGAGE SOURCE : HTTPS://WWW.BIGSTOCKPHOTO.COM/FR/IMAGE-8293531/STOCK-PHOTO- GEOGRAPHY-LESSON	56
FIGURE 22 PHOTOLANGAGE SOURCE : HTTP://CANADIANWEB.ORG/IMAGES/ EDUCATION/KIDS.JPG	56
FIGURE 23 PHOTOLANGAGE SOURCE : HTTP://WWW.MEDIABAKERY.COM /CRB0085379-TEACHER-HAPPY-WITH- EAGER-CLASS.HTML	57
FIGURE 24 PHOTOLANGAGE SOURCE : HTTP://CANADIANWEB.ORG/IMAGES/ EDUCATION/KIDS.JPG	58
FIGURE 25 PHOTO LANGAGE SOURCE : HTTP://OTRAMEDICINA.IMUJER.COM /4695/COMO-CONTROLAR-EL-ENOJO	59
FIGURE 26 PHOTOLANGAGE SOURCE : WWW.ISJCF.BE	60
FIGURE 27 TRAITEMENT ANNUEL DANS LES INSTITUTIONS PUBLIQUES AU NIVEAU DE DÉPART DU SOMMET DE L'ÉCHELLE, SELON LE NIVEAU D'ÉDUCATION EN DOLLARS AMÉRICAINS ÉQUIVALENTS.....	78
FIGURE 28 TEMPS D'ENSEIGNEMENT EN HEURES SUR UNE ANNÉE SCOLAIRE	79
FIGURE 29 SALAIRE DES ENSEIGNANTS PAR HEURE D'ENSEIGNEMENT APRÈS 15 ANS D'EXPÉRIENCE EN 2009 [EN USD ÉQUIVALENT CONVERTI]	80

Annexes

Annexe 1 : tableaux des salaires des enseignants en Europe

Annual statutory salaries in public institutions at starting level and at the top of the scale, by level of education in equivalent US dollars (using PPP)

R1: ratio top level/starting salary in primary education

R2: ratio top level/starting salary in upper secondary education

Countries	Primary			Upper secondary		
	Starting	Top level	R1	Starting	Top level	R2
Austria	30,998	61,390	1.98	32,883	67,135	2.04
Belgium (Fl)	32,429	55,718	1.72	40,356	70,382	1.74
Belgium (Fr)	31,545	54,848	1.74	39,415	69,579	1.77
Czech Republic	17,705	25,965	1.47	18,167	28,039	1.54
Denmark	46,950	54,360	1.16	47,664	62,279	1.31
England	32,189	47,047	1.46	32,189	47,047	1.46
Estonia	14,881	21,749	1.46	14,881	21,749	1.46
Finland	32,692	50,461	1.54	35,743	61,089	1.71
France	24,006	49,221	2.05	27,585	52,150	1.89

Countries	Primary			Upper secondary		
	Starting	Top level	R1	Starting	Top level	R2
Germany	46,446	61,787	1.33	55,743	77,628	1.39
Greece	27,951	41,625	1.49	27,951	41,265	1.49
Hungary	12,045	19,952	1.66	13,572	25,783	1.90
Iceland	28,767	33,753	1.17	26,198	34,178	1.30
Ireland	36,433	68,391	1.88	36,433	68,391	1.88
Italy	28,907	42,567	1.47	31,159	48,870	1.57
Luxembourg	51,799	113,017	2.18	80,053	139,152	1.74
Netherlands	37,974	55,440	1.46	39,400	66,042	1.68
Norway	35,593	43,861	1.23	38,950	46,495	1.19
Poland	9,186	16,221	1.77	11,676	21,149	1.81
Portugal	34,296	60,261	1.76	34,296	60,261	1.76
Scotland	32,143	51,272	1.60	32,143	51,272	1.60
Slovak Republic	12,139	15,054	1.24	12,139	15,054	1.24
Slovenia	29,191	37,274	1.28	29,191	37,274	1.28
Spain	40,896	57,067	1.40	46,609	65,267	1.40
Sweden	30,648	40,985	1.34	32,463	44,141	1.36
Turkey	25,536	29,697	1.16	26,173	30,335	1.16
EU21 average	30,150	47,883	1.60	33,553	53,956	1.61
OECD average	29,767	48,154	1.62	33,044	53,651	1.62

Source: *Education at a Glance 2011, OECD*

Figure 27 Traitement annuel dans les institutions publiques au niveau de départ du sommet de l'échelle, selon le niveau d'éducation en dollars américains équivalents

Countries*	Primary	Upper secondary
Austria	779	589
Belgium (Fl.)	801	642
Belgium (Fr)	732	610
Czech Republic	832	595
Denmark	648	377
England	635	714
Estonia	630	578
Finland	677	550
France	918	628
Germany	805	713
Greece	589	426
Hungary	597	597
Iceland	609	547
Ireland	915	735
Italy	757	619
Luxembourg	739	634
Netherlands	800	750
Norway	741	523
Poland	489	486
Portugal	875	770
Scotland	855	855
Slovak republic	832	617
Slovenia	690	633
Spain	880	693
Sweden	-	-
Turkey	639	567
EU21/ average	755	629
OECD average	779	656

Source: Education at a Glance 2011, OECD

Figure 28 Temps d'enseignement en heures sur une année scolaire

R3: ratio salary per teaching hour of upper secondary/ salary per teaching hour of primary
(after 15 years of experience)

Countries*	Primary	Upper secondary	R3
Austria	53	78	1.47
Belgium (Fl.)	57	91	1.60
Belgium (Fr)	61	94	1.55
Czech Republic	29	43	1.50
Denmark	84	165	1.97
England	74	66	0.89
Estonia	25	27	1.09
Finland	61	90	1.46
France	36	58	1.58
Germany	71	96	1.36
Greece	58	80	1.38
Hungary	25	30	1.20
Iceland	53	60	1.12
Ireland	64	82	1.29
Italy	46	63	1.37
Luxembourg	101	177	1.75
Netherlands	54	80	1.48
Norway	59	89	1.50
Poland	32	42	1.31
Portugal	48	54	1.14

Scotland	60	60	1.00
Slovak republic	17	23	1.35
Slovenia	51	56	1.09
Spain	54	78	1.45
Sweden	-	-	-
Turkey	41	50	1.15
EU21/ average	53	74	1.38
OECD average	51	71	1.34

Source: Education at a Glance 2011, OECD

This list includes countries and four autonomous education systems within countries: Belgium Fl, Belgium Fr, England and Scotland

Figure 29 Salaire des enseignants par heure d'enseignement après 15 ans d'expérience en 2009 [en USD équivalent converti]

Annexe 2 : Grille d'entretien

Questions principales	Questions complémentaires
Thème 1 : présentation Si je vous demandais de présenter brièvement votre organisation que me diriez-vous ? Comment en cinq mots qualifieriez-vous aujourd'hui les enjeux sur la carrière de l'enseignant telle qu'organisée en FWB ? Sur ces futures transformations, pouvez-vous les noter sur cinq post-its ?	Que dois-je savoir pour en connaître un peu plus ?
Thème 2 : formation initiale Que pensez-vous de la formation initiale des enseignants actuellement en FWB ? Que pensez-vous de la réforme proposée par le GT4O ? Et de ses quatre sections ? Sur le graphique du niveau requis en UE, on constate que le niveau master CITE7 est requis dans 17 pays. Alors que seuls 15 pays requièrent un bachelor CITE6 ? Quelles sont vos conclusions ? L'allongement de la FIE rendrait-elle la FIE plus attractive ? Avec quelles conséquences pour l'étudiant ?	Bachelier pour IM, IP ou AESI et Master pour AESS ? De la mastérisation actuelle pour les IM, IP et AESI ? Quelles sont les raisons qui vous amènent à préférer tel ou tel choix ? Montrer les 6 axes de la formation. Parler de l'avant-projet de décret sur les filières de formation. <i>Section 1 :</i> <i>accueil à 2 P [Master 4] ; accueil à 4 P [Master 5]</i> <i>Section 2 :</i> <i>1 P à 6 P [Master 4] ; de 3 M à 2 S [Master 5]</i> <i>Section 3 :</i> <i>5 P à 3 S [Master 4] ; de 5 P à 4 S [Master 5]</i> <i>Section 4</i> <i>[Master actuel ?] : de 3 S à 6 S</i> Montrer le graphique niveau requis et durée minimale FIE en surlignant les pays qui exigent CITE 7 et CITE 6 La nouvelle FIE doit permettre à chaque futur enseignant de pouvoir agir sur leur métier bien au-delà des savoirs à enseigner

À de nombreuses reprises, le pacte pour un enseignement d'excellence recommande des modifications de la FIE. M. Vincent Dupriez écrit : « Une formation professionnelle n'est pas seulement une formation professionnalisante ». Que pensez-vous de cette affirmation ?	Montrer le livre et l'extrait.
Thème 3 : entrée dans la carrière Il existe 3 procédures de recrutement en Europe (par voie de concours, de recrutement sur une liste de candidats ou le recrutement ouvert) ? Laquelle privilégieriez-vous ? Pourquoi ? Quelles sont les forces et faiblesses du système actuel en FWB basé sur des statuts propres à chaque réseau ? Envisagez-vous qu'un jour il puisse y avoir des rapprochements entre ces statuts permettant au jeune enseignant des passerelles et une mobilité d'un réseau à l'autre en gardant et construisant sa priorité ? Nos voisins français ont un système d'entrée dans la carrière différent du nôtre ? Qu'en pensez-vous ? Leur carrière peut évoluer plus rapidement suite à différentes évaluations ? Qu'en pensez-vous ?	Montrer les 3 filières : par voie de concours, de recrutement sur une liste de candidats ou le recrutement ouvert ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Montrer le graphe représentant la carrière de l'enseignant en France
Thème 4 : carrière proprement dite En Angleterre, après l'Éducation Reform Act de Mme Margaret Thatcher en 1988, les écoles sont devenues autonomes dans leur gestion financière et managériale. Qu'en pensez-vous ?	Forces et faiblesses de ce système méritocratique ? <i>En pratique, le salaire des enseignants pouvait être modulé au mérite, ce qui irrita fortement les syndicats d'enseignants. Cette mesure fut en revanche plébiscitée par les parents d'élèves, puisqu'en 1993, 75 % des écoles choisirent la rémunération au mérite. Qu'en pensez-vous ?</i> Expliquer la tension salariale entre un professeur et un directeur.

En FWB, que changeriez-vous dans le système de carrière plane que la plupart des enseignants subissent ? Quels changements souhaiteriez-vous ?	<i>La grille des salaires pour enseignants qualifiés va de 2300 € par mois à 5900 € par mois, et jusqu'à plus de 11 000 € mensuels pour les chefs d'établissement d'écoles secondaires</i> Quel est votre avis sur cette différence ?
Thème 5 : pénurie d'enseignants Quelles sont pour vous les causes de la pénurie d'enseignants ?	Pourquoi de nombreux jeunes professeurs quittent le métier ? Quelles seraient vos solutions pour rendre le métier plus attractif en début de carrière ? Au niveau salarial ?
Thème 6 : responsabilités et missions des enseignants au XXI^e siècle Au XXI^e siècle, les responsabilités et les missions des enseignants changent. Quelles sont selon vous les prioritaires ? Pourquoi ?	
Thème 7 : attractivité du métier L'enquête européenne TALIS place après les rémunérations des enseignants, les conditions de travail comme priorité n° 2 pour rendre le métier plus attractif. Qu'en pensez-vous ? Si vous étiez ministre de l'Enseignement en FWB, quelle mesure phare prendriez-vous pour rendre le métier d'enseignant plus attractif ?	Pourriez-vous prioriser les conditions de travail à améliorer ?.
Thème 8 : identité professionnelle Quelles images choisiriez-vous pour représenter au mieux l'identité professionnelle de l'enseignant ? Pourquoi ?	Distribuer le photo langage et demander de choisir une ou deux images.
Thème 9 : Pacte pour un enseignement d'excellence	Montrer les 3 étapes

Quel est votre avis sur la carrière en trois étapes proposées par le Pacte pour un enseignement d'excellence ?	Qu'y auriez-vous ajouté ? ou supprimé ? Pourquoi ?
Thème 10 : la formation et soutien au début et en cours de carrière Quels sont les plus d'un accompagnement des jeunes enseignants en début de carrière ? Que faudrait-il pour une formation en cours de carrière parfaite ?	Montrer les obstacles recensés dans l'enquête européenne.
Thème 11 : l'évaluation des membres du personnel Que pensez-vous de l'évaluation des membres du personnel telle que le Pacte la propose ? Que pensez-vous de la rémunération au mérite ?	Qu'y auriez-vous ajouté ? Ou supprimé ? POUR ou CONTRE ? Pourquoi ?
Fin d'entretien Au terme de l'entretien, modifierez-vous le choix des cinq mots qui qualifient aujourd'hui la carrière de l'enseignant en FWB ? Vous reste-t-il un élément que je n'aurais pas envisagé que vous voulez ajouter ?	Remerciements + engagement à envoyer le mémoire une fois terminé + retranscription de l'entretien

Rue de la Lanterne magique, 32 bte L2.04.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique www.uclouvain.be/opes

