



Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique

☎ Rue Belliard, 23A - 1040 BRUXELLES ☎ 02/230.75.25

☎ Avenue des Combattants, 24, 1340 OTTIGNIES ☎ 010.42.00.50

☎ Compte 210-0678220-48 - www.ufapec.be - E-mail : info@ufapec.be

**Le malaise des enseignants dans le secondaire :
Un iceberg provoqué par des tensions humaines ?**

**France Baie
Etude UFAPEC**

2008

L'UFAPEC interpellée par les enjeux de notre société

L'UFAPEC est un mouvement d'éducation permanente. Elle est reconnue, dans le décret *Missions*, comme représentante des parents d'élèves de l'enseignement catholique en Communauté française et consultée comme telle par les instances politiques et les médias.

L'UFAPEC a pour objectif d'éveiller les consciences des parents en leur donnant le recul nécessaire pour se forger leurs propres opinions. L'information, l'éducation et la formation sont, pour l'UFAPEC, des clefs nécessaires et indispensables pour faire évoluer les mentalités et empêcher la société de se figer.

Suivant les principes de l'éducation permanente, l'UFAPEC s'attelle à se pencher sur des sujets dont l'enjeu est conséquent pour la société et la démocratie qui doit y régner.

L'UFAPEC invite les parents à se sentir concernés par l'éducation de leur(s) enfant(s) et à réfléchir à l'importance de la collaboration qui peut exister entre la famille et l'école.

En tant que principaux éducateurs de leur(s) enfant(s), nous pouvons espérer que les parents agiront en conséquence dans la vie quotidienne pour l'épanouissement de tous les enfants dans une perspective humaine et citoyenne.

Table des matières

INTRODUCTION:	4
CHAPITRE 1 : PENURIE: UN CONCEPT A DEFINIR...	6
1. Qu'entend-t-on par pénurie ?	6
2. Quels sont les facteurs déclenchant la pénurie ?	6
3. Quelle solution de facilité pour lutter contre la pénurie ?.....	6
4. Quand le manque d'enseignants prend-t-il une dimension plus ou moins aiguë ?	7
CHAPITRE 2: PENURIE EN BELGIQUE : RUMEUR OU CONSTAT ?.....	8
CHAPITRE 3 : MOTIVATION... UN CONCEPT A DEFINIR.....	11
1. Qu'est-ce qui motive les enseignants ?	12
2. Pour quelles raisons l'enseignant a-t-il choisi ce métier ?	13
3. Est-il, dès lors, si difficile de comprendre cette démotivation et la fuite des enseignants dans certaines circonstances?	15
CHAPITRE 4 : QUELQUES FACTEURS DECLENCHANT UN MALAISE CHEZ LES ENSEIGNANTS.....	16
1) L'évolution de la société déteint-elle sur le travail enseignant ?	16
➤ Enseignants : quelles missions ?	18
➤ La formation initiale des enseignants.....	19
➤ Un métier relationnel et émotionnel.....	19
➤ Un praticien réflexif	20
2) Autonomie restreinte de l'enseignant.....	21
3) Revalorisation de l'image, des conditions matérielles et salariales :.....	22
4) L'échec scolaire : un poids sur les épaules des enseignants... ..	23
5) Tensions entre le « monde vécu » et le « système scolaire »	24
6) Les relations humaines ne doivent-elles pas être revues et corrigées ?.....	25
A) Le rapport avec les élèves	25
B) Le rapport avec les pairs.....	28
C) Le lien enseignants-direction	32
D) Le lien famille-école	33
CONCLUSION DE NOTRE ETUDE.....	37

Introduction:

Le malaise des enseignants dans l'enseignement secondaire n'est pas une réalité nouvelle puisque, depuis une bonne quinzaine d'années, cet état d'esprit s'installe. « 1990: le monde de l'enseignement est en crise. Pour répondre au malaise des enseignants, un lieu de rencontre et de synergies entre l'Enseignement et la Formation, organe consultatif, est créé : le Conseil de l'Enseignement et de la Formation. Le C.E.F. fut d'ailleurs l'organisateur et le notaire des Assises en 1995 », nous rappelle Martine Hendrickx¹, chargée de Missions au Conseil de l'Education et de la Formation.

La démotivation et la pénurie des enseignants sont deux indices majeurs de ce malaise enseignants. Déjà en 2002², les Ministres Pierre Hazette³ et Rudy Demotte⁴, s'inquiétaient de cette situation et avaient organisé une table ronde sur le sujet en présence des différents acteurs de l'enseignement (organisations syndicales représentatives, organes de concertation et de représentation des pouvoirs organisateurs, et les associations de parents –FAPEO et UFAPEC). Le but était de mettre en commun l'expérience de chacun pour trouver des solutions urgentes à ce malaise et de revoir les conditions d'emploi des enseignants (mieux accueillir les jeunes enseignants, ouvrir des possibilités de carrière, améliorer leurs conditions de salaire, améliorer leur image...).

Aujourd'hui, au regard des articles scientifiques, des discours politiques, le constat est inchangé : nous manquons toujours d'enseignants et le malaise persiste ! Un récent communiqué de presse (datant du 25 avril 2008) émanant du Cabinet du Ministre de l'Enseignement Christian Dupont insiste sur cette préoccupation majeure.

L'UFAPEC en tant que mouvement représentant les parents y est également attentive car le malaise ainsi que la pénurie d'enseignants a évidemment un impact majeur sur la formation des jeunes et sur leur avenir.

Le bureau du Conseil Général de l'Enseignement Catholique regroupant la CSC-enseignement (les syndicats), les représentants des pouvoirs organisateurs, le SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique), les membres associés et l'UFAPEC se sont réunis le 3 juin 2008 afin de se pencher encore sur cette question et d'émettre certaines pistes.

Véritable enjeu de notre société, ce malaise préoccupant a des répercussions sur notre enseignement. Des élèves face à des machines, voici le scénario excessif et catastrophique que nous ne souhaitons pas pour le futur.

¹ [Hhttp://www.cfwb.be/cefH](http://www.cfwb.be/cefH) -Evénement « Le Conseil de l'Education et de la Formation a 15 ans »

² Plan d'action en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants, Communauté française de Belgique, 1^{er} mars 2002

³ Ex Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'enseignement spécial

⁴ Ex Ministre de la Culture, du Budget de la Fonction publique, de la Jeunesse et des Sports

L'équipe politique de la CGé⁵ (Changements pour l'Égalité) s'interroge également sur cette question : « *Après avoir subi la dévalorisation de leur profession dans les années 90, les enseignants assisteront-ils sans broncher à la disparition de leur métier ?* »

Quels sont les facteurs déclenchant ce malaise chez les enseignants ? L'évolution du travail enseignant a-t-il une incidence sur ce malaise ? Quelle place prennent les relations humaines dans les tâches quotidiennes des enseignants ? Et si le salaire et la revalorisation de l'image enseignante n'étaient que de maigres prétextes pour compenser un travail humainement difficile ? Et si quelque chose de plus fondamental se jouait là ? Cette année, dans le cadre de nos analyses et de nos études, l'UFAPEC a décidé de se pencher sur ce sujet brûlant afin que vous puissiez, en tant que parents, vous forger votre propre opinion en la matière.

Notre étude s'organisera de la manière suivante :

Pénurie et motivation sont deux indices du malaise enseignants. Nous vous proposerons, dès lors, de définir préalablement ces deux concepts. La pénurie des enseignements dans le secondaire est-elle une rumeur ou un constat ? Nous verrons également si certaines études statistiques ont pu répondre à cette question.

Ensuite, nous épinglerons quelques facteurs déclenchant le malaise chez les enseignants et nous observerons également quel facteur dominant prime dans la motivation des enseignants :

- L'évolution de la société et l'évolution du travail enseignant
- L'autonomie restreinte de l'enseignant
- La revalorisation de l'image, des conditions matérielles et salariales
- L'échec scolaire
- Les tensions entre le « monde vécu » et le « système scolaire »
- Les relations humaines

Ce dernier point sera examiné sous différents angles :

- Le rapport avec les élèves
- Le rapport avec les pairs
- Le lien enseignants-direction
- Le lien famille-école

Et, enfin, nous proposerons, dans notre conclusion, quelques pistes d'actions pour tenter d'atténuer ce malaise.

Bonne lecture !

⁵ [Hhttp://www.changement-egalite.be](http://www.changement-egalite.be)H –« Pour des écoles enseignants admis »- juin 2008

Chapitre 1 : Pénurie: un concept à définir...

1. Qu'entend-t-on par pénurie ?

Eurydice⁶, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, donne une définition générale de ce concept : « *la pénurie est une situation où la demande d'enseignants excède le nombre d'enseignants pleinement qualifiés, disponibles et désireux d'occuper le poste à pourvoir* ». Les pénuries d'enseignant ne se retrouvent pas dans toutes les situations nationales. Mais rares sont les pays européens qui arrivent à équilibrer l'offre et la demande d'enseignants pleinement qualifiés. Selon Eurydice, « *Tout système éducatif est constamment à la recherche d'un équilibre entre ses besoins en personnel en enseignant et le nombre d'enseignants qualifiés disponibles* »...

D'un point de vue international, la définition de la pénurie varie et les procédés pour la mesurer varie tout autant d'un pays à un autre. En Belgique, toujours selon Eurydice, « *la quantification de la pénurie est établie au début de l'année scolaire sur la base d'enquêtes conduites dans un nombre limité d'écoles qui indiquent le pourcentage du nombre total d'heures d'enseignement restées « vacantes » (la charge d'enseignement étant non assurée). Un autre indice est le pourcentage de postes remplis par des enseignants non qualifiés ou non pleinement qualifiés pour une charge d'enseignement donnée* ».

2. Quels sont les facteurs déclenchant la pénurie ?

Plusieurs facteurs peuvent engendrer une pénurie d'enseignants, nous en citerons deux :

- La situation du marché de l'emploi :
(Il est plus facile d'attirer des jeunes diplômés dans l'enseignement lorsque les possibilités d'emplois dans d'autres secteurs sont faibles et le chômage global des diplômés est élevé, que lorsque le marché de l'emploi est ouvert).
- L'évolution du nombre de diplômés et l'augmentation des proportions d'enseignants qui quittent la profession ou prennent une retraite anticipée.

3. Quelle solution de facilité pour lutter contre la pénurie ?

Pour Eurydice, « *la solution la plus simple à cette recherche d'équilibre consiste à qualifier un nombre d'enseignants excédentaire par rapport aux besoins estimés, pour disposer d'un réservoir suffisant et pouvoir faire face à toute évolution de la situation* ».

Cependant, plusieurs facteurs s'opposent à cette logique. :

- Les politiques de limitations des dépenses publiques, notamment dans le champ éducatif, ont conduit nombre de pays à réduire les réserves en personnel enseignant en intervenant soit au niveau de la sélection des étudiants, soit au niveau de la nomination des enseignants.

⁶ EURYDICE « La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux » volume 3, Rapport II « L'offre et la demande » Bruxelles: Eurydice, pp21-83 -2002 – Internet :<http://www.eurydice.org>

- Des situations de surplus se traduisent inévitablement par l'augmentation du nombre d'enseignants cherchant vainement une charge d'enseignement qui corresponde à leur qualification. Cette situation de chômage peut entraîner une démobilisation des jeunes par rapport aux études conduisant à l'enseignement.

4. Quand le manque d'enseignants prend-t-il une dimension plus ou moins aiguë ?

Des problèmes surviennent dans nos écoles, pour n'en citer que quelques uns, lorsqu'il y a :

- Un non remplacement des enseignants temporairement absents pour des causes telles que maladie, formation etc.
- Une désignation de certains enseignants à des postes à pourvoir
- Un recrutement d'enseignants ou de remplaçants non qualifiés
- Du personnel nommé dans l'enseignement et « mis en disponibilité » ou bénéficiant de retraites anticipées
- Des personnes qualifiées à la recherche d'un poste d'enseignement et contraintes d'accepter des postes à temps partiels
- Des personnes qualifiées mais qui se sont orientées vers d'autres secteurs professionnels par manque de places dans l'enseignement...
- Une absence de prise en charge totale des élèves

Chapitre 2: Pénurie en Belgique : rumeur ou constat ?

Dans la littérature scientifique et dans les textes légaux, le terme « pénurie » abonde mais il est plus facile de trouver la liste des fonctions touchées que des chiffres et des statistiques qui prouvent cet état. Ainsi un projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté française décrit les fonctions touchées (uniquement pour Bruxelles-Capitale, Brabant Wallon, et Hainaut) par la pénurie pour l'année scolaire 2008-2009⁷.

Les seuls **chiffres interprétés**, que nous ayons trouvés sont des tableaux établis à partir des résultats obtenus sur Bruxelles-Capitale, pour l'année scolaire 2006-2007. En effet, une enquête a été menée par la Commission zonale de gestion des emplois de l'enseignement secondaire à Bruxelles-Capitale avec la collaboration de la totalité des établissements scolaires (100% des 66 établissements sondés ont répondu !) et l'aide de la Cellule de prospective de l'emploi dans l'enseignement.

Ces chiffres nous donnent déjà une bonne idée de l'ampleur du phénomène de pénurie des enseignants à Bruxelles. *« Le manque de professeurs se fait sentir différemment d'une région à l'autre. Les grands centres urbains, comme Bruxelles, sont les plus touchés. C'est notamment en région bruxelloise que l'on manque le plus de professeurs de langues germaniques. Ce qui s'explique aussi par le fait que le néerlandais y est la seconde langue d'apprentissage obligatoire. Le problème de pénurie se concentre aussi autour de certains établissements à réputation difficile. En effet, peu de jeunes enseignants postulent pour les écoles à discriminations positives et nombreux sont les enseignants nommés qui les quittent par changement d'affectation »*, explique Léon Detroux⁸, responsable CSC-enseignement au niveau de Bruxelles et vice-président du secteur secondaire pour l'ensemble de la Communauté française. Léon Detroux est par ailleurs à l'initiative de cette enquête. Nous l'avons rencontré afin qu'il commente, notamment, les tableaux⁹ se trouvant dans les annexes 1 et 2.

⁷ Projet d'arrêté du gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2008-2009.

⁸ Léon Detroux siège à la commission zonale et centrale de gestion des emplois. Une des missions de ces commissions est de faire des propositions au gouvernement en matière de pénurie.

⁹ Tableaux provenant de la revue CSC-Educ/septembre 2007, p.20.

Il ressort de cette enquête :

Tableau 1 : En 2006-2007, sur Bruxelles-capitale, près de **260 charges complètes étaient occupées par des membres du personnel en titres de pénurie.**

Pour combler le déficit d'enseignants dans certaines disciplines, on fait appel à des personnes qui sont en « titre B » ou « en titre dit de pénurie », qui bien souvent, n'ont pas ou ont peu d'expérience au niveau pédagogique et qui acceptent d'enseigner parce qu'ils ont perdu leur emploi, plus que par réelle vocation.

On remarque que le degré inférieur est plus touché que le supérieur. C'est normal puisque le nombre de classes est plus grand dans ce degré.

Que sont les Titres suffisants¹⁰ du groupe A et B ?

« Titre suffisant du groupe A : dans l'enseignement subventionné, titre de capacité jugé suffisamment proche du titre requis pour l'exercice d'une fonction déterminée, que pour ne pas faire l'objet d'une demande de dérogation de la part de l'employeur auprès du Ministre concerné. Les titres du groupe A sont fixés par le Gouvernement de la Communauté française et prévus dans différents arrêtés royaux¹¹.

Titre suffisant du groupe B : dans l'enseignement subventionné, titre de capacité trop éloigné du titre requis pour l'exercice d'une fonction déterminée (niveau d'enseignement différent, discipline à enseigner éloignée, absence de volet pédagogique) et devant faire l'objet d'une demande de dérogation de la part de l'employeur auprès du Ministre concerné. Ce titre n'est délivré que dans une situation de pénurie et sur l'avis d'une commission ».

On constate également que ce sont essentiellement les **cours de langues germaniques, mathématique, français, sciences (Degré Inférieur, Degré Supérieur), les cours de géographie et d'histoire (Degré Supérieur) qui sont touchés.** Les cours généraux ne sont donc pas épargnés !

Dans les cours techniques et pratiques, les problèmes se concentrent dans trois secteurs : économie, service aux personnes et industrie.

Tableau 2 : On a recensé, pour le seul enseignement secondaire libre à Bruxelles, **plus de 37 équivalents temps plein qui sont restés sans titulaire pendant toute une année scolaire.**

Les mêmes cours épinglés au tableau 1 ressortent à nouveau : **cours de langues germaniques, mathématique, français, science, service aux personnes, économie...**

Si on additionne les 257,37 Equivalents Temps Plein en titres de pénurie (du tableau 1) aux 37,23 Equivalents Temps Plein non pourvus (du tableau 2), on obtient **295 Equivalents Temps Plein touchés par la pénurie.** Ce chiffre correspond à **10% du volume total de l'emploi de l'Enseignement Libre du secondaire à Bruxelles.**

¹⁰ BECKERS J, JASPAR S, VOOS M-C, « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité », rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE –Communauté française de Belgique, Département Education et Formation, université de Liège –Avril 2003.

¹¹ Arrêté royal relatif aux titres jugés suffisants dans l'enseignement secondaire dispensé dans les établissements libres d'enseignement moyen ou d'enseignement normal subventionnés, y compris l'année post-secondaire psychopédagogique.

Suite au succès de cette première enquête, l'AGPE (Administration Générale des Personnels de l'Enseignement) a souhaité aider les Commissions interzonales et zonales d'affectation des emplois et de gestion des emplois en lançant, pendant l'année scolaire 2007-2008, auprès des établissements de l'enseignement scolaire secondaire ordinaire de plein exercice, une seconde et plus large enquête sur la pénurie de personnel enseignant. Cette fois, toutes les zones et tous les réseaux ont été interrogés.

A l'heure actuelle, la commission centrale examine encore les quelques 150 pages de résultats statistiques¹² que nous avons également en notre possession. Nous attendons avec impatience les interprétations de ces chiffres.

Que se passera-t-il en 2020 ?

En septembre 2007, 2210 professeurs dont 980 néerlandophones et 1140 francophones ont été interrogés sur diverses questions liées à l'enseignement. Cette enquête s'est faite par courriel, pour le compte de Van In, éditeur de manuels scolaires et outils pédagogiques.

Sur la question de la pénurie des enseignants, il ressort de cette enquête que les professeurs d'aujourd'hui sont plutôt pessimistes en ce qui concerne l'attractivité de la profession. Plus de 80% des enseignants francophones estiment qu'il sera extrêmement difficile de trouver encore des candidats pour enseigner en 2020. Du côté flamand, ils sont 60% à redouter une pénurie d'enseignants. Voir graphique¹³ (en annexe 4).

Les enseignants s'attendent à ce que beaucoup d'entre eux quittent l'enseignement en 2020. En Flandre, 58 % estiment qu'il y aura de plus en plus de départs. Les francophones, quant à eux, sont 75 % à s'attendre à des départs. Voir graphique¹⁴ (annexe 5).

¹² Enquête sur la pénurie dans l'Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice pour l'année 2007-2008 – Ministère de la Communauté française –Administration Générale des Personnels de l'Enseignement – Service général de la Coordination, de la Conception et des Relations sociales – Cellule de Prospective de l'Emploi dans l'Enseignement –Mai 2008

¹³ Résultats de l'enquête auprès des enseignants, Johan Merlevede, 22/10/2008, Van In

¹⁴ Résultats de l'enquête auprès des enseignants, Johan Merlevede, 22/10/2008, Van In

Chapitre 3 : Motivation... un concept à définir...

Un deuxième indice intervenant dans le malaise des enseignants est la démotivation croissante de ceux-ci. De nombreuses recherches et enquêtes, comme la consultation des enseignants dans le secondaire¹⁵ effectuée en 2004 et adressée aux 45.000 enseignants, directeurs et éducateurs du secondaire ordinaire de la Communauté française et à laquelle 5000 enseignants ont répondu, montre le manque de motivation des enseignants dans certaines circonstances. : « *Pour beaucoup, la majorité peut-être, l'expérience d'enseignant du secondaire n'est pas qu'une partie de plaisir. Les nombreux commentaires désabusés de cette consultation sont significatifs du découragement des enseignants face aux problèmes rencontrés* ».

Selon Claude Lévy-Leboyer¹⁶, professeur émérite à l'Université René-Descartes, en France : « *La motivation au travail est un processus complexe qui fait intervenir autant les dimensions individuelles (image de soi, ambition...) que les caractéristiques de l'organisation (contenu des tâches, ambiance de travail, etc.)* ». Les motivations sont donc des constructions permanentes, faites de nombreux facteurs (ressorts psychologiques cachés, projets conscients, rôle stimulant de l'entourage, gratification et reconnaissance sociale, pulsions primaires, expériences, réussites...) et non des forces mystérieuses qui poussent l'individu à son insu.

Malgré la multiplication des ouvrages scientifiques et des méthodes liées au sujet de la motivation chez l'homme, le concept n'est pas toujours simple à définir. La raison de ce manque de consensus s'explique car la motivation est implicitement conçue comme une caractéristique individuelle. La motivation est un processus non statique, non permanent qui met en relation l'individu avec son environnement matériel et social. La motivation n'est donc ni indépendante de la personnalité, ni étrangère à son environnement. Ce processus fait naître l'effort pour atteindre l'objectif et relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint.

Il n'y a pas de recettes toutes faites pour « booster » la motivation chez quelqu'un mais nous pouvons tout de même dégager quelques grands principes cités par Claude Lévy-Leboyer, que nous avons synthétisés et repris de la revue « Sciences humaines »¹⁷ :

- 1) On ne fait pas d'efforts sans objectif, sans but précis à atteindre ni sans représentation de ce qu'apportera l'objectif atteint;
- 2) La réussite professionnelle accroît l'estime de soi et relance le désir de réussir ;
- 3) La motivation est étroitement liée à l'image que l'on a de soi. Personne n'est prêt à faire des efforts sans avoir la conviction qu'il est capable de réussir;
- 4) La motivation baisse si le sujet est injustement traité ou discriminé ;
- 5) La motivation est liée à la récompense (primes, promotions, gratifications abstraites, estime, prestige, témoignages de succès, résultats concrets).

¹⁵ VAN CAMPENHOUDT L., FRANSSSEN A. ; HUBERT G. ; VAN ESPEN A. ; LEJEUNE A. ; HUYNEN P., Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis (2004) « La Consultation des enseignants du secondaire » –Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage

¹⁶ LEVY-LEBOYER C. « La Motivation dans l'entreprise », Editions d'organisation - 1998

¹⁷ REVUE « SCIENCES HUMAINES », « Les ressorts de la motivation » N° 92 – Mars 1999

Nous voyons, ici, que les facteurs de la motivation sont toujours multiples et liés de près aux relations humaines. La motivation n'est pas un état stable, elle se construit dans le temps et se renouvelle sans cesse. Une même personne, motivée pour une tâche donnée, pourra, au fil du temps, perdre de l'intérêt pour son travail, en fonction de nouvelles aspirations, de frustrations ou de conflits... L'objectif et l'idée que l'enseignant se fait de son métier, au départ, sont capital et ont des répercussions sur la suite des événements. Dans la même foulée, nous remarquons que les établissements scolaires peuvent être réellement acteurs dans la motivation des enseignants. Ils doivent, en effet, être bien conscients du fait que toute évaluation est porteuse de motivation, ou de démotivation. Pour que la motivation ne retombe pas, il faut pouvoir situer la performance de l'enseignant par rapport au but accepté. D'où l'importance des informations données sur les progrès accomplis et le chemin qui reste à parcourir avant d'avoir atteint l'objectif.

1. Qu'est-ce qui motive les enseignants ?

Depuis plusieurs années, le GIRSEF¹⁸ (UCL), sous la direction de Christian Maroy, sociologue et chercheur qualifié du FNRS, tente de comprendre « L'enseignement secondaire et ses enseignants »¹⁹.

Benoît Galand et Marie-Pierre Gillet²⁰ font l'écho d'une enquête, en 2000-2001, afin de connaître la motivation des enseignants. 17 écoles secondaires confessionnelles de deux provinces belges ont participé à cette enquête. 425 questionnaires complétés ont été analysés. Cet échantillon d'enseignants est composé de 56% de femmes. Les participants sont âgés de 23 à 65 ans (âge moyen = 42 ans). Cet échantillon est comparable à l'ensemble de la population enseignante de l'enseignement secondaire en Communauté française tous réseaux confondus en termes de sexe, d'âge et de pourcentage d'occupation.

Les types de motivation au travail identifiés dans cette étude ont été classés comme ceci :

- **Motivation « intrinsèque »** : l'enseignant exerce son métier pour le plaisir et la satisfaction que lui procure l'acte d'enseigner
- **Motivation « contact avec les jeunes »** : l'enseignant exerce ce métier parce qu'il aime être en contact avec les jeunes
- **Motivation « valeurs prosociales »** : l'enseignant exerce ce métier pour être en accord avec des valeurs sociales qu'il juge importantes
- **Motivation « poussé par quelqu'un »** : le choix du métier s'est fait sous la pression de quelqu'un d'autre
- **Motivation « avantages »** : l'enseignant exerce ce métier pour obtenir des récompenses et éviter des contraintes
- **Motivation « hasard »** : l'enseignant a l'impression de se retrouver dans ce métier par hasard
- **Démotivation « difficulté »** : l'enseignant ne perçoit pas clairement ce qui le motive et se sent démotivé par les contraintes externes de ce métier
- **Amotivation** : l'enseignant ne voit pas bien ce qu'il fait dans ce métier, se sent incompétent et sans contrôle sur son activité

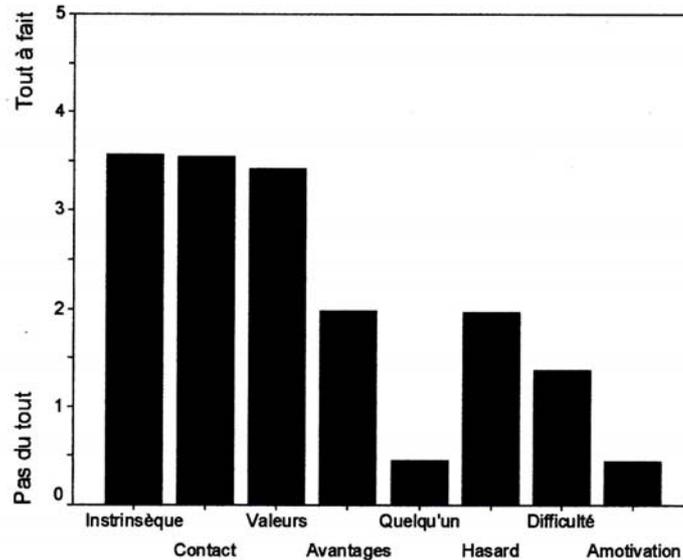
¹⁸ GIRSEF – Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation de l'Université de Louvain

¹⁹ MAROY C, (sous la dir.) « L'enseignement secondaire et ses enseignants », De Boeck Université, 2002.

²⁰ GALAND B et GILLET M. P. « Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants ». Cahier du Girsef n°26 - janvier 2004.

Les niveaux moyens des différents types de motivation au travail sont repris dans le graphique ci-dessous tiré de l'analyse effectuée par le Girsef.

Graphique 1 :
Moyenne de l'échantillon pour les motivations au travail



Au regard de ce graphique, on peut constater que les enseignants se disent largement motivés par des raisons intrinsèques. Le fait d'être fortement motivé par des éléments propres à la réalisation d'une activité, comme le plaisir d'un travail bien fait, la bonne gestion de sa classe ou un contact réussi avec les élèves, a systématiquement des conséquences positives. Le cœur de l'expérience enseignante bat donc d'abord dans les relations avec les élèves qui se déroulent, pour l'essentiel, entre les quatre murs de la classe.

2. Pour quelles raisons l'enseignant a-t-il choisi ce métier ?

On ne peut être réellement satisfait que par rapport à un aspect du métier qui nous motive effectivement. Tout pousse à penser que le type de motivation, c'est-à-dire **l'objectif ou la raison** pour laquelle une personne s'engage dans une activité, a un effet sur le niveau de satisfaction que lui procure cette activité. L'enseignant semble professionnellement plus motivé par le plaisir d'apprendre et de faire apprendre à des jeunes que par le statut social de la profession, le salaire ou la quantité de congés.

Le GIRSEF a par ailleurs effectuée une vaste étude auprès de plus de 3600 enseignants du secondaire. Le public de l'école apparaît comme une donnée de base de l'expérience enseignante.

Selon Christian Maroy²¹, qui a étudié en profondeur les sources des insatisfactions et satisfactions professionnelles des enseignants, « *le travail et les relations avec les élèves* » serait un des aspects les plus motivants et les plus importants du métier (15,1%) (voir tableau issu du dossier : « *Radioscopie du monde enseignant* » –Tome 1- annexe 3). Après « *Le travail et les relations avec les élèves* », les autres aspects qui motivent les enseignants sont « *L'intérêt pour la matière enseignée* » (10,4%), « *L'équilibre entre vie professionnelle et privée* » (10%), « *Les relations avec les collègues* » (8,3%), « *L'autonomie dans le travail* » (8%) ... Nous pouvons constater que le salaire ne remporte qu'un faible pourcentage concernant l'aspect du métier le plus important: « 2,6% ». Le salaire n'est donc pas la motivation première des enseignants même si, sur ce même tableau, nous pouvons constater que les enseignants n'en sont pas satisfaits (3,63 – degré de satisfaction). Christian Maroy montre que ce sont moins les conditions matérielles des enseignants (salaire, possibilités de carrière, sécurité d'emploi, régime de pension, équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée, flexibilité dans l'horaire, classe exigüe...) que les caractéristiques relatives au contenu du travail (relations avec les élèves, problème de discipline, d'impolitesse, de violence, manque d'intérêt des élèves pour la matière et état des relations sociales dans l'établissement avec le directeur et entre collègues) qui sont déterminantes dans l'insatisfaction des enseignants.

Ce qui se joue avec les élèves dans la classe semble être un facteur décisif pour la motivation de l'enseignant. Pour Christian Maroy²², « *tout se passe comme si la difficulté du travail de l'enseignant en classe colorait son appréhension de l'ensemble des aspects de son métier et de sa satisfaction au travail* ». Ce constat est confirmé également par les nombreux témoignages émanant de la large consultation des enseignants du secondaire dont question ci-dessus: « *Au cœur de l'expérience se trouve la relation avec les élèves et la tension entre les fonctions d'éducation et de socialisation d'une part, et celles d'apprentissage et d'instruction d'autre part. La question des transformations du public de l'école, avec ses problèmes sociaux et humains, et ses références culturelles, est omniprésente dans les propos des enseignants* »...

Stefania Casalfiore et Jean-Marie De Ketele²³ mettent également en évidence cette préoccupation des enseignants : « *L'importance des élèves, de la diversité de leurs comportements effectifs dans la classe, de leur attitude face au travail scolaire ou à la discipline affectent ainsi clairement les fonctions (de gestion de la matière, gestion de l'ordre et gestion de l'engagement) assumées pratiquement par l'enseignant dans la conduite de sa classe* ». De nombreuses études montrent que la gestion de la classe est une des préoccupations majeures des enseignants et également leur principale source de difficultés.

²¹ MAROY C., « Malaise et insatisfactions professionnelles des enseignants : sources et pistes de solution », Dossier : Radioscopie du monde enseignant –Tome 1, in Les Cahiers de Prospective Jeunesse, n°25 –Décembre 2002

²² MAROY C. « Malaise et insatisfactions professionnelles des enseignants : sources et pistes de solution », Cahiers de Prospective Jeunesse, 2002 -vol 7,4, 8-16

²³CASALFIORE S. et DE KETELE J.-M., « Exercer le métier d'enseignant en classe : les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants ». In C. MAROY (éd), Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants. Bruxelles : De Boeck, 2002, p.209-242

Selon Wang, Haertel et Walberg²⁴, « *cette préoccupation peut trouver son origine dans le fait que la gestion de classe est une des variables qui influent le plus sur la réussite scolaire* ». Pour eux, le fait de ne pas savoir gérer sa classe entraîne une perte de contrôle qui débouche inévitablement sur des problèmes de discipline et une réduction du temps consacré normalement aux apprentissages.

3. Est-il, dès lors, si difficile de comprendre cette démotivation et la fuite des enseignants dans certaines circonstances?

Le choix du métier d'enseignants s'explique en grande partie par le contact et la relation à l'autre, le plaisir d'apprendre aux élèves. Il est ainsi facile de comprendre la déception des enseignants quand cette relation est tendue, biaisée ou violentée.

Selon Christian Maroy²⁵, les enseignants semblent déçus par l'image idéaliste qu'ils avaient du métier: « *Nous assistons donc à un sentiment de dépit, de déception relative des enseignants par rapport à une conception de départ du métier qui insistait sur l'importance du contact avec les élèves, sur l'intérêt pour la matière, l'autonomie dans le travail, l'intérêt pour la pédagogie... Les évolutions du système scolaire et des élèves qui tendent à rendre le métier plus complexe, plus indéterminé, plus incertain, seraient donc probablement les sources profondes d'une sorte d'affection trahie pour un métier dont on attendait au départ beaucoup* ». L'objectif premier, **la source première de motivation**, dont nous parlions plus haut, est donc chez beaucoup d'enseignants réduit à une peau de chagrin.

Robert Dubois²⁶, qui a entamé un doctorat à l'Université de Montréal sur l'épuisement professionnel chez les enseignants du secondaire, rejoint amplement les hypothèses de Maroy. Robert Dubois explique lui aussi pourquoi l'épuisement professionnel frappe tant les enseignants. Selon lui, une partie de la réponse vient du choc qui se produit lors du passage de l'université au marché du travail: « *Les enseignants entretiennent de très hauts idéaux sur leur rôle au sein de l'école. Rapidement, ils sont confrontés à l'apathie et à l'indiscipline des élèves, aux exigences des parents, aux embûches bureaucratiques, au climat démotivant. Plusieurs vivent une dissonance entre leurs idéaux professionnels et la réalité de la salle de classe. C'est difficile pour eux de trouver un sens à leur cheminement et de garder leur motivation à s'investir auprès des élèves.* »

²⁴ WANG M.C., HAERTEL G.D., et WALBERG H.J. « Toward a knowledge base for school learning », Review of Educational Research », Vol. 63, N°3, - 1993

²⁵ MAROY C, « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique », Recherche et Formation, 2008, n°57, p23-38

²⁶ DUBOIS R, « Prévenir le décrochage... chez les professeurs », Université de Montréal, in Forum -22 septembre 2008.

Chapitre 4 : Quelques facteurs déclenchant un malaise chez les enseignants

1) L'évolution de la société déteint-elle sur le travail enseignant ?

Les réformes, mais aussi le contexte social, culturel et institutionnel du système scolaire ont certainement un impact sur cette professionnalité enseignante en perpétuelle évolution.

Selon Eric Mangez²⁷, « depuis les années 1970, le rythme des réformes éducatives s'est accéléré. Explicitement ou non, ces réformes visent souvent à répondre aux transformations induites par la massification des systèmes éducatifs. L'allongement généralisé de la scolarisation et l'entrée de nouveaux publics dans les filières d'enseignement général auparavant fréquentées principalement par les classes moyennes et supérieures posent, en effet, différents problèmes ». Les enseignants doivent, dès lors, s'adapter et changer continuellement leur manière d'enseigner.

Le statut de l'enseignant a également évolué. Abandonnant une place prestigieuse, l'enseignant est devenu un être ne décrochant plus le titre honorifique de « Maître ». Pour Stefania Casalfiore²⁸, le système scolaire perd dans son ensemble de sa légitimité : « D'abord, l'école n'est plus légitimée comme seule source de savoirs. Elle subit la concurrence de la télévision, de l'Internet et des autres sphères sociales, comme les pairs et la famille, dont le jugement sur l'école n'est plus unanime ». Les Nouvelles Technologies de l'Information, qui font de l'ombre aux enseignants et leur donnent du fil à retordre sont omniprésentes. En effet, le savoir est partout, Internet, les médias de plus en plus performants, la parole du parent contre celle du prof, ... l'élève ne sait plus à quel saint se vouer ! Le « monopole » des enseignants s'est brisé... On le constate, « les savoirs enseignés ont en outre connu une certaine inflation et un renouvellement rapide engendrant chez les enseignants une relative incertitude sur ce qui vaut d'être enseigné » nous dit Philippe Perrenoud²⁹.

« Le savoir, la connaissance deviennent des valeurs ambitionnées, tant la matière grise est la source espérée du développement. Ce savoir est d'autant plus une valeur pour le développement des sociétés qu'il est nécessaire pour trouver sa place dans une économie de l'incertitude où il faut savoir survivre et se vendre. Des économies fondées sur le savoir sont basées, depuis une quinzaine d'années sur deux phénomènes simultanés : l'irruption des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) pour la création et la diffusion des informations et des savoirs, l'augmentation des investissements dits immatériels comme l'éducation, la formation, la recherche-développement... », affirme Martine Hendrickx³⁰, chargée de Missions au Conseil de l'Education et de la Formation. C'est dire si l'enseignant doit désormais s'adapter aux évolutions récentes de la société mais également du système éducatif. Il ne sait pas faire l'impasse d'acquérir de nouvelles compétences, une nouvelle culture et une nouvelle identité professionnelle.

²⁷ MANGEZ E., « Réformer les contenus d'enseignement », Education et société, Puf, 2008

²⁸ CASALFIORE S., « L'activité quotidienne des enseignants en classe du secondaire : Emergence d'une nouvelle fonction », in Les cahiers de Prospective Jeunesse, cahier n°25, Volume 7, n°4- 4^{ème} trimestre 2002 – p.20

²⁹ PERRENOUD, P., « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », in Revue des sciences de l'éducation, vol. XIX, n°1, 1993, pp.59-76.

³⁰ [Hhttp://www.cfwb.be/cefH](http://www.cfwb.be/cefH) -Evénement « Le Conseil de l'Education et de la Formation a 15 ans »

On constate également que notre société fait référence de plus en plus au sujet, à la personnalité individuelle, aux relations humaines entre individus. Pour Jean-Pierre Pourtois³¹, « *l'émergence de la personne est sans doute l'une des caractéristiques fondamentales du changement de perspective. La référence au sujet, en tant qu'acteur et auteur, entre en jeu dans une société qualifiée dès lors de postmoderne* ». Selon lui, cette recherche constante de l'épanouissement personnel suscitent des formes postmodernes de la famille : famille monoparentale, homoparentale, recomposée, binucléaire...

L'enseignant se trouve donc face à des enfants issus de familles très différentes sur le plan culturel et social. L'enseignant doit gérer dorénavant bien des désarrois et des situations parfois compliquées au niveau relationnel car comme l'explique encore Jean-Pierre Pourtois, « *face à l'éducation, la famille est confrontée à un processus d'émancipation et d'autodétermination de ses membres, ce qui ne va sans engendrer beaucoup d'incertitude et de désarroi, tant chez les jeunes que chez les parents* ».

Philippe Perrenoud³² met lui aussi l'accent sur cette montée de l'individualisme : « *Jamais, dans l'histoire, on n'a accordé autant de prix à l'individu, à sa vie, à son intégrité physique et mentale, à sa santé, à son éducation, à son autonomie, à son " projet personnel "* ».

C'est donc dans cette société basée essentiellement sur l'épanouissement de la personne que l'enseignant doit gérer bon nombre de ses relations avec les différents acteurs de la communauté éducative. L'enseignant se voit obligé de faire attention aux besoins personnalisés de ses élèves, de se décentrer, de se mettre à la place de ses élèves pour mieux les comprendre, de les autonomiser, de les rendre acteurs de leur formation, de les guider voir de les apprivoiser...

Dans la société actuelle, la modification du public scolaire (devenu plus hétérogène et plus difficile), les nouvelles missions de l'école, sa « marchandisation », sa « massification », la bureaucratisation, la crise de l'emploi, la mise en doute plus générale du savoir scientifique, la perte de sens, l'individualisme, l'éclatement des attentes... exigent donc de la part des enseignants une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir leur métier.

Le travail enseignant ne se réduit plus à l'exercice d'un métier conçu comme « art d'enseigner ». Il ne lui suffit plus de transmettre des savoirs et des compétences. Il consiste en une expérience relationnelle complexe qui comporte de multiples facettes. Selon Christian Maroy³³, aujourd'hui, « *le travail prescrit aux enseignants s'infléchit de façon convergente en Europe : les enseignants doivent, outre leurs tâches traditionnelles de préparation de cours, d'enseignement et d'évaluation, participer davantage à la vie de leur école, s'engager dans un travail collectif, se former... Au niveau du travail réel, la littérature en sciences de l'éducation s'accorde sur un constat d'intensification et de complexification du travail des enseignants* ». L'enseignant doit désormais avoir dans son lourd cartable un nombre incalculable de compétences.

³¹ POURTOIS J.-P., DESMET H., LAHAYE W., « La protension en éducation familiale » -Recherches et Interventions menées par le Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) Université de Mons-Hainaut (1969-2003)

³² [Hhttp://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_27.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_27.rtf) - Perrenoud P., « Savoir enseigner au XXIème siècle », 1999.

³³ MAROY C, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire » in revue française de pédagogie, n°155, avril-mai-juin 2006.

Cette accumulation de tâches a conduit le SeGEC (Secrétariat de l'Enseignement catholique) à prendre pour thème de son université d'été du 22 août 2008, à laquelle l'UFAPEC a bien entendu participé: « *L'école n'est-elle pas envahie par la multiplication et la contradiction des missions assignées à l'école ?* »

D'autres indices montrent que l'enseignant se sent souvent pressé, acculé à changer sa manière de faire... Il voit son travail en proie à une véritable évolution. Les résultats de l'enquête des éditions Van In auprès des enseignants³⁴ mettent en évidence cette nouvelle perspective. En effet, près de 75% des enseignants interrogés s'attendent à ce que leur fonction se transforme en 2020. L'enseignant deviendra plus un guide qu'un « passeur de savoir ». (Voir annexe 6).

➤ **Enseignants : quelles missions ?**

L'enseignement en Belgique francophone a connu, dans ses dernières années, lui aussi de nombreux changements : austérité budgétaire, réformes et intenses activités législatives. La démocratie participative et l'équité furent également des objectifs justifiant ces changements de cap. Un décret, en 1997, appelé « Missions » explicite, pour la première fois, les objectifs généraux du système scolaire dans un texte de loi.

Ce décret, selon Eric Mangez³⁵, dégage une certaine symbolique de l'élève: « *Le plus souvent, dans l'ensemble du texte, l'élève est conçu comme un être créatif, expressif, autonome, capable de productions originales* ». Encore une fois, nous constatons que les relations humaines entre les enseignants et les élèves se révèlent être des visées importantes. Le décret « Missions » a modifié considérablement notre paysage éducatif et par-là même, la vie des enseignants chargés d'intégrer ces réformes dans leur pratique quotidienne.

Les enseignants auront désormais de nouvelles cibles à l'horizon et de nouvelles missions : promouvoir la confiance en soi et le développement personnel de chaque élève ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; préparer les élèves à être des citoyens responsables ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. La volonté de promouvoir « une école de la réussite » est mise en avant pour contrer les problèmes récurrents de l'échec scolaire. Les changements de professionnalité sont invoqués pour faire face aux défis d'un travail enseignant devenu plus complexe et difficile. Pour que l'école puisse faire face aux changements de notre société et à ces nouveaux défis, les enseignants doivent évoluer et adapter de nouvelles pratiques en classe (évaluation formative, pédagogie constructiviste et différenciée) et agir de façon plus concertée et collective au sein des écoles. La transformation du métier d'enseignant s'inscrit donc également dans une logique relativement instrumentale d'accompagnement des réformes.

³⁴ Résultats de l'enquête auprès des enseignants, Johan Merlevede, 22/10/2008, Van In

³⁵ MANGEZ E., « Réformer les contenus d'enseignement », Education et société, Puf, 2008

➤ La formation initiale des enseignants

Les treize compétences³⁶ à développer chez les futurs enseignants sont les suivantes :

- Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.
- Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
- Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide d'action pédagogique.
- Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
- Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
- Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
- Travailler en équipe au sein de l'école.
- Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.
- Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
- Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
- Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

➤ Un métier relationnel et émotionnel

Le métier d'enseignant, nous venons de le voir, doit remplir bon nombre de missions qui ne sont pas faciles à concilier. Surtout qu'à celles-ci s'en rajoutent d'autres de type plus relationnel et émotionnel. Selon Christian Maroy³⁷, le métier de l'enseignant est devenu un métier essentiellement relationnel et humain : « *L'activité de base est une relation humaine, avec un enseignant qui travaille non pas « sur » des élèves humains mais « avec et pour » des élèves, surtout depuis que l'élève est mis « au centre » du système et que l'on se soucie « des besoins » de l'enfant et de la psychologie de l'enfant sous l'influence de l'Education nouvelle. De ce fait, l'activité est marquée non seulement par l'incertitude, mais aussi par une dimension affective, émotionnelle en plus de la dimension cognitive et intellectuelle* ».

Caroline Letor³⁸ affirme que, selon les formateurs d'enseignants, l'enseignant deviendrait « *un professionnel du climat d'apprentissage* ». Les enseignants chercheraient de manière permanente à « *brancher* » leurs élèves. Les futurs enseignants, selon Letor, décrivent l'enseignant comme « *un concepteur de situations* » qui cherche l'intérêt de ses élèves. « *Cette gestion du climat et du groupe combinée à une attention personnalisée des élèves, requiert selon leurs représentations, des compétences cognitives « d'agilité mentale », des*

³⁶Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). Moniteur Belge, 19 janvier 2001.

³⁷MAROY C, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire » in revue française de pédagogie, n°155, avril-mai-juin 2006.

³⁸LETOR C, « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants », in Les cahiers du Girsef, n°53 –Décembre 2006

compétences relationnelles et interpersonnelles, orientées vers l'autre, en l'occurrence l'élève. Elle exige aussi des compétences qui concernent l'expression, la maîtrise, l'adaptation, la manipulation des émotions et de représentation théâtrale mais aussi la perception, la prise de conscience et l'analyse des émotions en classe ».

Les habiletés et compétences émotionnelles feraient donc, elles aussi, partie de la professionnalité enseignante. Pour Caroline Letor, la réflexion, la critique et l'autocritique apparaissent comme une dimension importante de la professionnalité des enseignants, que l'on retrouve avec les compétences affectives : *« D'abord, la réflexion implique, dans leurs représentations, un regard sur soi, tel un reflet de ses émotions et ses attitudes. Elle concerne la propre personne de l'enseignant et son estime personnelle. Elle se centre surtout sur ses propres sentiments et ses émotions dans les interactions pédagogiques. Ensuite, cet exercice de réflexion est inclus dans la « transposition didactique », l'évaluation des apprentissages, la conception de situations pédagogiques où ses compétences affectives sont engagées. L'intention principale de cette attitude réflexive a pour but d'améliorer son enseignement. En effet, la dimension de réflexion sur ses émotions, sur celles des élèves et celles du climat, est une des dimensions organisant les représentations de l'intelligence émotionnelle »*

➤ **Un praticien réflexif**

Une étude menée par Christian Maroy et Branka Cattonar³⁹ nous conduit à des réflexions similaires à celles de Caroline Letor. Cette étude montre, en autres, que l'enseignant « idéal » est perçu aujourd'hui par les différents acteurs éducatifs (y compris les associations de parents) comme un *« praticien réflexif »*, qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de son établissement. L'enseignant doit être un acteur réflexif et autonome, capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et résultats. Pour cela, encore une fois, les compétences relationnelles et émotionnelles des enseignants sont requises.

Philippe Meirieu⁴⁰ explique également cette notion de « praticien réflexif » qui doit devenir, pour l'enseignant, un véritable défi : *« Il s'agit d'apprendre à se placer systématiquement en position de réflexion critique sur l'efficacité de la situation de transmission dans laquelle on se trouve placé ou que l'on a organisée. L'enseignant, en effet, ne peut se contenter de préparer des leçons, cours ou séquences d'apprentissage, il doit sans cesse interroger son enseignement du point de vue de l'apprentissage effectif de ses élèves, pris dans leur diversité. Cela nécessite une décentration permanente qui requiert, pour sa formation, un entraînement systématique à l'analyse des situations d'apprentissage »*. Ceci nous confirme dans l'idée que l'enseignant, non seulement, doit devenir un spécialiste de l'apprentissage (qui ne se contente pas de déverser son savoir sur les élèves) mais qu'il doit également amener l'élève à être acteur de sa formation. Pour cela, l'enseignant, en relation étroite avec sa classe, doit également adopter ses méthodes d'apprentissage selon les besoins spécifiques de chaque élève et rentrer en relation.

³⁹ MAROY C et CATTONAR B, « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique », in *Les Cahiers du Girsef*, n°18 -septembre 2002.

⁴⁰ MEIRIEU P. « Communications aux journées de travail organisées par le Conseil supérieur de l'éducation d'Espagne sur la formation des enseignants » (25 et 26 octobre 2005)

Selon Maurice Tardif et Claude Lessard⁴¹, l'enseignant est devenu « *une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages* », dans la mesure où il doit s'efforcer de répondre à de multiples exigences et demandes éducatives.

Anne Barrère⁴², parle également de « *deux métiers d'enseignant* » qui sont définis et vécus différemment par les enseignants selon le type d'élèves avec lesquels ils sont amenés à travailler.

Philippe Perrenoud⁴³ ajoute qu'il n'est pas toujours confortable d'être réflexif : « *Sa réflexion invite le praticien à faire partie du problème, à assumer des responsabilités, à concevoir des stratégies alternatives, à s'engager dans des changements. Devant un élève qui n'apprend pas, le praticien réflexif se demande s'il s'y est bien pris, s'il a construit une relation adéquate, s'il a envisagé toutes les hypothèses pertinentes et toutes les démarches possibles. Il ne se dit pas " Cet enfant n'est pas motivé, pas doué, c'est sans espoir, je ne peux rien pour lui ", il cherche au contraire de nouvelles solutions. Il ne s'agit pas seulement d'une activité mentale qui peut " prendre la tête ", coûter de l'énergie et empiéter sur la vie hors travail. C'est un engagement pratique et éthique, qui ne va pas sans une implication personnelle, des moments d'espoir et d'autres de découragement* ». Pour arriver à cette mission et à cette notion de « praticien réflexif », les relations humaines entretenues entre l'enseignant et ses élèves sont apparemment d'une importance non négligeable.

2) Autonomie restreinte de l'enseignant

On pourrait penser que la redéfinition du métier d'enseignant envisagée sous l'angle du praticien réflexif puisse être valorisante pour les enseignants puisqu'elle en fait des acteurs autonomes et qu'elle reconnaît la complexité et la multidimensionnalité de leur travail. L'enseignant, en effet, n'est plus un simple exécutant mais il doit devenir chercheur, didacticien, médiateur, formateur...

Pour Vincent Lang⁴⁴, « *l'autonomie doit être perçue, non pas comme la conséquence, mais comme une condition fondamentale de la construction d'une professionnalité spécifique et de la reconnaissance sociale du groupe professionnel* ». La constitution de l'autonomie (se traduisant par un contrôle du groupe enseignant sur son activité) est, selon lui, l'un des principaux enjeux du métier d'enseignant.

Cependant, cette autonomie est, dans les faits, apparemment relativement restreinte. Il s'agit plus d'une autonomie laissée à l'enseignant quant à la manière d'autoréguler son action et de guider son apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats qui en découlent. L'autonomie dont on parle est ambiguë et génératrice d'injonctions paradoxales. Selon Christian Maroy⁴⁵, « *L'enseignant n'est pas seulement un travailleur purement autonome. Il est simultanément un exécutant qui n'a jamais en tant que tel participé à la*

⁴¹ TARDIF M et LESSARD C., « Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels », De Boeck - 1999.

⁴² BARRERE A. « Sociologie du travail enseignant », in L'année sociologique, vol.50, n°1, 2000, pp 469-492.

⁴³ PERRENOUD P, « Assumer une identité réflexive » in Educateur, n°2, 18 février 2005, pp30-33.

⁴⁴ LANG V. « La professionnalisation des enseignants, sens et enjeux d'une politique institutionnelle ». Paris : Presses Universitaires de France -1999.

⁴⁵ MAROY C, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire » in revue française de pédagogie, n°155, avril-mai-juin 2006.

sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs prescrits par les programmes ». A la fois, les chercheurs en Sciences de l'Éducation poussent les enseignants à devenir des praticiens réflexifs autonomes et à la fois, ces mêmes experts les incitent à utiliser des notions et des outils pédagogiques plus standards en cadrant davantage les pratiques enseignantes qui, au final, enfreint parfois leur véritable autonomie.

Christian Maroy et Branka Cattonar⁴⁶ expliquent cela en ces termes : « *D'un côté, effectivement, il est fait appel au développement de leur expertise, de leur autonomie réflexive, de leur formation initiale et continue comme à la valorisation de leur expérience de terrain. Cependant, il leur est demandé simultanément d'entretenir cette capacité professionnelle dans un contexte où les politiques éducatives relayées par de nouvelles catégories d'acteurs (experts, intervenants pédagogiques) balisent soigneusement les limites de l'autonomie des enseignants de terrain. Ainsi, on a insisté sur la visée de standardisation des programmes comme de l'évaluation poursuivie par les réformes récentes. Cette perte de maîtrise et d'autonomie de l'enseignant de terrain pourrait dès lors être interprétée comme une déprofessionnalisation, tout à fait contraire aux intentions explicites affichées par ceux qui veulent voir évoluer les enseignants vers un modèle professionnel. Il pourrait en ressortir des injonctions paradoxales, puisque l'enseignant se voit appelé à la fois à développer son autonomie critique, tout en suivant les lignes directrices des élites administratives ou intellectuelles au sein du champ de l'enseignement ».*

3) Revalorisation de l'image, des conditions matérielles et salariales : les efforts suffiront-ils ?

Beckers, Jaspar et Voos⁴⁷, dans leur rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) mettent en évidence que les différents acteurs de l'enseignement considèrent que les campagnes médiatiques pour valoriser l'image des enseignants sont nécessaires mais qu'il faut nuancer leurs efficacités à attirer de nouveaux candidats dans l'enseignement : « *Le Cabinet du Ministre de l'Enseignement secondaire et spécial se dit conscient des limites d'une telle campagne et les fédérations d'associations de parents la considèrent comme insuffisante car entrant en concurrence avec la médiatisation de la pénibilité du métier (violence scolaire, rémunérations insuffisantes) ».*

Dans ce rapport, les syndicats enseignants insistent plus sur les conditions matérielles et salariales pour attirer les enseignants : « *La CSC met aussi en évidence que rendre du sens à l'école passe par une perspective socio-économique plus large c'est-à-dire que l'image de l'école- et particulièrement du niveau secondaire- dépend aussi de la possibilité d'obtenir un emploi après avoir été formé ».*

Beckers, Jaspar et Voos font le constat que tous les intervenants sont d'avis que la question salariale est un élément incontournable du débat autour de la revalorisation de la profession et ce, en dépit des limites budgétaires de la Communauté française.

⁴⁶ MAROY C et CATTONAR B., « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. » in Les Cahiers du Girsef, n°18 –Septembre 2002

⁴⁷ BECKERS J, JASPAR S, VOOS M-C, « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité », rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE –Communauté française de Belgique, Département Education et Formation, université de Liège –Avril 2003.

L'UFAPEC, le SeGEC (Secrétariat de l'Enseignement Catholique) et le Cabinet du Ministre-Président avait émis, à cette époque, l'idée d'une « *valorisation barémique selon les mérites des « travailleurs »* » (accomplissement de la fonction dans des secteurs, des classes ou des niveaux accueillant un public plus « difficile »). L'idée lancée était, en introduisant ce type de mesures, de réduire la planéité barémique et de constituer, pour les enseignants, une motivation à rester dans le système. Les organisations syndicales se sont à l'époque opposées à toute différenciation salariale entre les enseignants d'un même niveau. L'idée proposée n'était pourtant pas si insolite même si elle présentait certains obstacles : compétition, évaluation des pratiques des enseignants... Cela montrait déjà l'intention et la préoccupation des différents acteurs de l'enseignement d'avoir, dans les écoles « à discrimination positive », des enseignants motivés, épaulés et encouragés.

Récemment, en juin 2008, afin de rendre la profession des enseignants plus attractive, le gouvernement de la Communauté française et les syndicats enseignants ont négocié la convention qui régit le statut et les conditions de travail du personnel enseignant. La convention 2009/2010 prévoit une série d'avancées pour les enseignants. Pour l'essentiel, les syndicats sont heureux d'avoir obtenu un aménagement de fin de carrière qui permettra aux enseignants de partir en pré pension dès 55ans ainsi que la revalorisation des plus bas revenus. Pour dissuader les enseignants d'y recourir systématiquement, on prévoit une augmentation pour ceux qui seront toujours en fonction à 57 ans (celle-ci pourra être doublée si l'enseignant est toujours au poste à 58 ans !). Les jeunes enseignants recevront dès 24 ans ce qu'ils gagnent aujourd'hui à 27 ans. La convention prévoit également une revalorisation barémique pour les instituteurs ou régents qui obtiennent un master (diplôme d'études supérieures de 2^{ème} cycle) en lien avec leur fonction dans l'enseignement... Sur le plan financier, des efforts ont lieu pour rendre la profession attractive... mais ces efforts suffiront-ils ? Les jeunes enseignants, après quelques années de métier, continuent à céder à l'appel de sirènes plus rémunératrices dans le secteur privé. Alors, que faire ?... Et si la cause de ces départs était ailleurs ?... Et si les revendications matérielles et salariales des enseignants n'étaient que prétextes ou compensation ? Et si les relations humaines primaient sur les conditions matérielles ?

4) L'échec scolaire : un poids sur les épaules des enseignants...

Le taux des redoublements est particulièrement élevé dans l'enseignement belge francophone. « *A l'âge de 17 ans, à peine 41,3 % des élèves se trouvent en 6^{ème} secondaire ordinaire (ils sont donc « à l'heure »), 35,0 % se trouvent en 5^{ème} année (1 an de retard), 17,9 % se trouvent en 4^{ème} secondaire (2 ans de retard). Les taux de redoublements sont les plus élevés en 3^{ème} technique (artistique) de qualification. Le taux d'abandons est également important. Un élève sur 6 (16,3 %) quitte le 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire sans obtenir de diplôme de fin d'études, cette proportion est de 27,2 % au 3^{ème} degré de l'enseignement professionnel* »⁴⁸. Selon une comparaison internationale⁴⁹, le niveau moyen des résultats de nos élèves serait parmi les plus faibles des pays industrialisés. L'écart entre nos meilleurs élèves et nos moins bons s'accroît dangereusement.

⁴⁸ Chiffres émanant du Mémoire 2009 de l'UFAPEC et provenant de « Les indicateurs de l'enseignement », ETNIC, 2007

⁴⁹ OCDE – Enquête Pisa 2006.

En première ligne dans la classe, les enseignants sont blessés par l'ingrate rengaine : *si l'école va mal et coûte cher, ne serait-ce pas parce qu'ils font mal leur boulot ? Il faut combattre l'échec*. Le jugement public est souvent rude... Les enseignants ont une épée de Damoclès au-dessus de la tête. L'UFAPEC s'applique, dans son mémorandum 2009, à ne pas condamner mais à proposer des pistes de solutions.

5) Tensions entre le « monde vécu » et le « système scolaire »

N'y a-t-il pas également une tension entre le vécu de l'enseignant et le système scolaire ? Le système n'est-il pas distant des conditions matérielles et pratiques de l'enseignant ? Le système prend-t-il suffisamment en compte le contexte concret vécu par chaque enseignant dans sa classe et dans son école, la confiance ou l'insécurité qu'il éprouve ?...

Le système scolaire rassemble les règles ainsi que les procédures qui organisent l'enseignement, en particulier les procédures de nomination et d'attribution des cours, les logiques sociales et scolaires qui régissent les flux d'élèves, leur distribution et leur hiérarchisation entre filières, établissements, sections et classes etc.. Du point de vue des enseignants, le système scolaire rassemble également les acteurs politiques qui prennent des décisions et qui tiennent des discours à propos de l'enseignement et des enseignants. « *Que leur monde soit bien ou mal vécu, la grande majorité des enseignants parle d'une entité extérieure, étrangère, voire hostile, à « ce qui se passe sur le terrain » de leur métier* »⁵⁰

Les enseignants disent subir le système quant ils passent d'une école à l'autre, d'une affectation à l'autre, d'un cours à l'autre. Aux yeux des enseignants, une décision politique ne sera crédible que si elle n'est pas déconnectée du vécu de la classe et, encore mieux, si elle permet de facilement « faire cours » et « tenir la classe ».

« *J'ai l'impression d'avoir une valise dans chaque main* », explique un enseignant interrogé lors de la consultation⁵¹ des enseignants dans le secondaire. « *Une avec toutes les réformes pour un voyage sur une autre planète ; l'autre avec la réalité de ma classe* ». Chaque enseignant, devrait pour rompre son malaise, pouvoir mettre toutes ses affaires dans une seule et même valise.

Pour comprendre ce qui se joue aujourd'hui, dans les écoles, il faut donc percevoir plus que jamais les problèmes à travers le regard et la parole des enseignants. Dans sa thèse⁵², Hugues Draelants met en évidence que, du point de vue de l'enseignant, une réforme n'est réellement légitime que « *lorsqu'elle passe le test de la pratique en classe* »

⁵⁰ VAN CAMPENHOUDT L, FRANSSSEN A, HUBERT G, VAN ESPEN A, HUYNEN P., Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis (2004) « La Consultation des enseignants du secondaire » – Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage

⁵¹ VAN CAMPENHOUDT L, FRANSSSEN A, HUBERT G, VAN ESPEN A, HUYNEN P. « La consultation des enseignants du secondaire ». Rapport élaboré pour la Commission de pilotage- Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis - Ministère de la Communauté française. Mai 2004

⁵² DRAELANTS H., « Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Communauté française », Thèse de doctorat, Unité d'Anthropologie et de Sociologie, Université catholique de Louvain -2006.

6) Les relations humaines ne doivent-elles pas être revues et corrigées ?

Le métier d'enseignant est un métier de l'humain. C'est dire que l'enseignant est en permanence confronté à des défis relationnels et que la motivation quotidienne y prend une place prépondérante! La complexification des relations humaines entre l'enseignant et ses élèves, entre l'enseignant et ses pairs, entre l'enseignant et la direction, entre l'enseignant et les parents ne joue-t-elle pas, en fin de compte, un rôle crucial dans le malaise des enseignants ? Dans son rapport avec ces différents acteurs de la communauté éducative, l'enseignant n'est-il pas, avant tout, une personne ? Pierre Dehalu⁵³, chercheur associé au laboratoire d'anthropologie prospective (LAAP) de l'UCL et maître assistant en Haute école pose la question: « *Derrière les intentions, les programmes (anciens ou nouveaux), les normes, les compétences, où est concrètement la place du « je », du « moi professionnel ?* »

Selon Perrenoud⁵⁴: « *Il importe de rappeler que l'enseignement est un métier de l'humain* ». « *Métier de l'humain*, souligne encore Perrenoud, *parce qu'il passe par une rencontre entre des sujets : l'autre, s'il est là pour enseigner ou apprendre, est d'abord un autre, que nous abordons avec des espoirs et des peurs qui viennent de loin, de notre culture, de notre enfance* ».

A) Le rapport avec les élèves

➤ Difficultés face un public scolaire différent...

Le public scolaire actuel semble être malmené par notre société où les nouvelles technologies, la soif d'immédiateté mais aussi le manque de repères éducatifs sont légion. « *Nous vivons dans une société de l'information. Les progressions sont sans équivalent dans l'histoire des technologies... Le taux d'équipement informatique à domicile est passé de 14 à 46 % en 10 ans. 69% des 12-17 ans disposent d'un ordinateur à la maison et entre la maison et l'école, 87 % d'entre eux utilisent Internet. L'avenir de notre société est de plus en plus influencé par les réseaux d'information. Dès 12 ans, les jeunes ont un usage intense du GSM, moyen de communication des informations peu soumis au contrôle parental* » s'inquiète Martine Hendrickx⁵⁵ du Conseil de l'Education et de la Formation .

Les enseignants sondés dans la « Consultation des enseignants du secondaire »⁵⁶ témoignent, eux, de leur sentiment de dépit par rapport à ce public scolaire dont les besoins en terme d'immédiateté sont élevés: « *Dans des proportions variables, l'influence de l'environnement culturel affecte toutes les catégories d'élèves et toutes les classes, estiment presque unanimement les enseignants. Quelles que soient leur origine et les conditions de vie familiale, on trouve aujourd'hui une majorité de jeunes à vouloir tout, tout de suite. L'usage*

⁵³ DEHALU P., « L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté française de Belgique », in Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, N° 8, 2008, pp.77-98.

⁵⁴ PERRENOUD P., « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant », paru dans Recherche et formation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation-Université de Genève, 1995, n°20,pp107-124.

⁵⁵ [Hhttp://www.cfwb.be/cefH](http://www.cfwb.be/cefH) -Événement « Le Conseil de l'Education et de la Formation a 15 ans »

⁵⁶ VAN CAMPENHOUDT L, FRANSSSEN A, HUBERT G, VAN ESPEN A, HUYNEN P., Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis (2004) « La Consultation des enseignants du secondaire » – Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage

du GSM en plein cours pour prévenir sur le champ ses parents en cas de conflit, même mineur, avec l'enseignant est symptomatique. »

La consultation des enseignants fait également état de la mise sous stress des enseignants suite aux relations tendues qu'ils ont avec leurs élèves : *« Une grande proportion des élèves est peu motivée et accuse un important retard scolaire. Le travail pédagogique, qui s'adresse à des « élèves », n'est possible qu'en lien avec un travail éducatif et de socialisation plus large, qui s'adresse à des « jeunes ». L'autorité du professeur doit être, chaque jour reconquise dans une relation de pouvoir. L'expérience n'est gratifiante que si l'enseignant a le sentiment de progresser, non de régresser. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas : la relation aux élèves est devenue problématique pour beaucoup d'enseignants, source de stress et de tensions »* .

Ce sentiment d'échec par rapport aux élèves peu motivés est décrit également par Brunet⁵⁷ : *« Lorsque l'atteinte de la compétence sociale est entravée par des barrières telles que le manque de ressources (physiques et/ou humaines), le manque de temps et la sévérité des problèmes rencontrés chez les élèves, un stress élevé s'en suit. Quand un enseignant se sent constamment inefficace, qu'il a le sentiment de tout échouer et de n'avoir aucun pouvoir, il en arrive à manquer d'initiative et à subir du stress. Quoi de plus frustrant que d'investir professionnellement et émotionnellement dans la réussite d'un élève et de n'aboutir à aucun succès »* .

La médiatisation des problèmes d'incivilités ou de violences dans les écoles a contribué, elle aussi, à mettre en évidence les difficultés du métier d'enseignant. L'apprentissage de la politesse et de la citoyenneté a pris le champ sur l'instruction pure et dure.

Le 31 mai 2007, lors d'un colloque⁵⁸, le Collège des directeurs, la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique, l'Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) et la Fédération des Centre PMS Libres se sont également penchés sur ces élèves qui posent problème et qui exigent une énergie énorme au détriment du groupe. Le colloque a permis d'explorer ensemble de nouvelles pistes de collaboration entre l'école et les familles. Un important recueil⁵⁹, sous la forme de fiches pratiques a, d'ailleurs, vu le jour afin d'inspirer chaque partenaire. Les enseignants vivent, en effet, mal les transformations qui affectent leurs relations aux usagers de l'école. Dans différentes situations, les enseignants se sentent dans l'obligation de devoir sans arrêt se justifier dans leurs relations de travail, auprès des parents, auprès de leurs collègues, auprès de la direction, mais aussi auprès de leurs élèves.

C'est ainsi que Christian Maroy parle également de cette évolution de mentalité chez les jeunes par rapport à la culture scolaire *« Avec la massification du système scolaire, les conditions sociales et culturelles qui favorisaient la participation et l'écoute des élèves, qui encourageaient un rapport positif à l'apprentissage et aux savoirs ne sont plus données à priori par le contexte familial et social des élèves. Cette relativisation des savoirs et de*

⁵⁷ BRUNET L, « Stress et climat de travail chez les enseignants » Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation –<http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>

⁵⁸ Colloque « Enfant-roi ? Ecole et parents partenaires ! A la recherche de nouveaux équilibres... », Louvain-la-Neuve, 31 mai 2007.

⁵⁹ « Enfant-roi ? Ecole et Parents partenaires ! A la recherche de nouveaux équilibres. Fiches pratiques » - Enseignement catholique Fondamental -2008

l'école s'est vue de plus renforcée par l'affirmation d'une culture juvénile qui tend à mettre à distance les valeurs et les pratiques scolaires »⁶⁰

Yvonne Charlier⁶¹ quant à elle, considère que l'école est en panne par rapport à certains enfants « problématiques »: « *Les enseignants désertent une profession où l'autorité nécessaire pour exercer ses compétences n'est pas un donné à priori, mais une conquête de tous les instants. Tout le monde connaît ces exemples de classes réputées très dures laissées à des novices qui s'y cassent les dents, quand il y faudrait les profs les plus chevronnés et les mieux armés face à des enfants en mal de revanche sur la société* ».

Le public scolaire est devenu plus hétérogène et incontrôlable. Même s'il faut nuancer et ne pas généraliser car il semble que le malaise et les insatisfactions des enseignants vis-à-vis des élèves ne soient pas répandus de façon uniforme. En effet, selon Christian Maroy⁶², les insatisfactions sont plus fortes là où les difficultés du travail avec les élèves sont les plus fortes : « *La diversité des conditions de travail enseignant, la difficulté inégale du travail scolaire avec les enfants engendrent des satisfactions différenciées... Il n'est dès lors pas étonnant que la pénurie des enseignants soit concentrée dans certaines branches et certains secteurs de l'enseignement, en particulier les établissements « difficiles » où se concentrent des élèves supposés à problèmes* ».

Mais dans tous les établissements scolaires, les difficultés et les petits conflits règnent dans les classes et mettent les professeurs à rude épreuve. La première phase de la recherche de Stefania Casalfiore⁶³ portant sur la conception de l'autorité chez les élèves, décrit et analyse 83 récits de conflits enseignant-élève rapportés par écrit par des adolescents de l'enseignement secondaire du réseau libre. Certains élèves s'adressent aux enseignants avec dénigrement et les compétences demandées aux enseignants croissent sans arrêt. C'est donc face à des élèves différents et parfois problématiques (nous l'avons vu via ces quelques témoignages) que les enseignants doivent mener leur pédagogie en classe.

Philippe Perrenoud⁶⁴ insiste aussi sur le fait que les enseignants doivent désormais, avec un public de plus en plus hétérogène, mettre l'accent sur la pédagogie différenciée : « *Pour diverses raisons, les maîtres ne peuvent plus compter avoir en face d'eux des élèves ayant globalement le même capital scolaire, le même niveau de compétence. La mobilité géographique alliée à la décentralisation, le renouvellement rapide des programmes, l'inégal succès des pédagogies nouvelles, la sélection moins brutale, la coexistence dans le système de maîtres de formations, d'origines et de sensibilités très différentes condamnent chacun à se demander, au début d'une année scolaire : qui sont mes élèves ? Que savent-ils ? Que veulent-ils ? Et à donner à cette question une réponse au pluriel* ». Les enseignants doivent gérer des élèves différents sur bien des niveaux qui emportent avec eux leurs problèmes extrascolaires, sociaux, culturels et familiaux.

⁶⁰ MAROY C., « Malaise et insatisfactions professionnelles des enseignants : sources et pistes de solution », *Cahiers de Prospective Jeunesse*, 2002, vol 7,4, 8-16

⁶¹ <http://www.changement-egalite.be> – « A propos de la pénurie des enseignants »-2008

⁶² MAROY C., « Malaise et insatisfactions professionnelles des enseignants : sources et pistes de solution », *Cahiers de Prospective Jeunesse*, 2002, vol 7,4,8 -16.

⁶³ CASALFIORE S., « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire –III Conception de l'autorité chez les élèves », in *Les cahiers du Girsef*, n°21 –Février 2003.

⁶⁴ PERRENOUD P., « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier » in *revue des Sciences de l'éducation*, vol.XIX, n°1, 1993.

B) Le rapport avec les pairs

➤ Le travail d'équipe

Face aux nouvelles missions de l'école et à la complexification de son rôle, l'enseignant est appelé à travailler en équipe. L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants revient souvent comme une question clé de la formation.

Monique Gather-Thurler et Philippe Perrenoud⁶⁵ font un bilan des réflexions en la matière. Ils conseillent d'amener les futurs enseignants à déconstruire toute représentation « romantique » de la coopération professionnelle, et de comprendre que coopérer n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire, mais une manière de mieux faire le travail. Ils estiment que la priorité doit être accordée dans la culture professionnelle des enseignants à la résolution de problèmes pédagogiques dans une optique utilitariste et sélective plus que dans une image idéalisée du travail en équipe.

L'enseignant doit, aujourd'hui, développer des pratiques institutionnelles en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement. Il doit veiller à entretenir des relations avec ses collègues et avec ses dirigeants : direction, pouvoir organisateur, inspection, ... et avec le monde qui l'entoure : universités, parents, PMS, associations diverses...

Vincent Dupriez⁶⁶ est cependant plus prudent : *« Si la coopération entre les enseignants et une « vision » partagée de l'école sont statistiquement corrélées avec un gain d'efficacité, cela ne signifie pas que de telles caractéristiques soient extrapolables à toutes les écoles. Ou du moins, cela pose problème si on le suggère tout en gardant un cadre institutionnel conçu dans un contexte de division bureaucratique du travail et de faible coordination interpersonnelle dans les écoles ».*

La collaboration, les classes coopératives, les réflexions sur le projet d'établissement, les conseils, le travail en équipe pédagogique demandent aux enseignants de savoir communiquer, écouter les avis divergents, gérer un groupe, négocier avec les différents partenaires, gérer des conflits, gérer des projets (les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer)... Ces différentes tâches ne sont pas faciles à réaliser.

➤ Départ précipité et entraide entre collègues

Léon Detroux⁶⁷ de la CSC-enseignement, met en avant le départ des jeunes enseignants : *« Observons enfin que de nombreux jeunes temporaires quittent l'école pendant leurs cinq premières années d'enseignement ».* Ces départs ne seraient-ils pas liés au manque de solidarité des enseignants ?

⁶⁵ GATHER-THULLER M. et PERRENOUD P. « La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? », Recherche et Formation, n°49, 2005.

⁶⁶ DUPRIEZ V., « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements », in Les cahiers du Girsef, N°23 –mars 2003

⁶⁷ Revue CSC-Educ/septembre 2007, p.20

Pierre Dehalu⁶⁸ souligne, qu'en Communauté française, « *la question de l'insertion professionnelle des enseignants débutants se pose de manière aiguë et qu'il est nécessaire de leur apporter un réel soutien si nous voulons donner un avenir à notre enseignement* ». Il ajoute que même si « *ces enseignants débutants se revendiquent comme professionnels, ils le sont plutôt à la manière de l'artisan, ou du chercheur, c'est ainsi qu'ils gèrent leur insertion et entendent construire leur avenir professionnel* ».

Pour aider les enseignants débutants, la solution ne réside-t-elle pas dans l'entraide entre professeurs ?

Selon Galand et Gillet⁶⁹, l'influence des relations entre collègues sur la motivation des enseignants est primordiale : « *Le seul effet observé du soutien perçu de la part des collègues est un effet positif sur la motivation intrinsèque : les enseignants qui se sentent soutenus par leurs collègues rapportent davantage pratiquer leur métier par plaisir.* »

Buhot⁷⁰, quant à lui, ajoute que « *l'accueil des collègues est majoritairement présenté par les jeunes enseignants comme ce qui va permettre de supporter le choc de la première rentrée* ». Ces interactions entre collègues se présentent souvent sous la forme de « trucs » non formalisés.

Selon Portelance et Martineau⁷¹, « *le collègue qui donne des conseils ne doit pas se poser en modèle à imiter ni placer le novice dans un état de dépendance mais au contraire favoriser le développement de son autonomie. Il ne doit surtout pas nourrir un sentiment d'incompétence mais au contraire amener le novice à prendre conscience de ses capacités* ».

Les conflits et malentendus entre collègues ou tout simplement l'isolement ne sont-ils pas, par ce fait même, également une source du « malaise enseignant » ? Ou au contraire, les nouvelles compétences exigées pour travailler en équipe ne sont-elles pas un poids supplémentaire à porter par nos principaux acteurs ?

➤ Une collaboration qui ne va pas de soi

La consultation⁷² des enseignants du secondaire montre également que la collaboration entre collègues ne va pas de soi : « *Dans le secondaire, le corps enseignant est le plus disparate de l'ensemble du système éducatif. Au critère distinctif de l'âge s'en ajoutent trois autres, probablement plus discriminants : le niveau d'études (régendat, licence universitaire ou études techniques), le niveau auquel on enseigne et le type de manière enseignée (cours général ou de pratique professionnelle). Ces différences favorisent la constitution de « clans » souvent en tension : entre les professeurs du général et ceux du technique et professionnel,*

⁶⁸ DEHALU P., « L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté française de Belgique », in Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, N° 8, 2008, pp.77-98.

⁶⁹ GALAND, B et GILLET, M-P, « Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants », Cahiers du Girsef, n°26, 2004.

⁷⁰ BUHOT E, « Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveau enseignants » In Actes du congrès international AREF- 2007, H<http://www.congresintaref.org>H (2008)

⁷¹ PORTELANCE L, et MARTINEAU S., « La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants » In Actes du congrès international AREF - 2007, H[http://www.congresintaref.org/\(2008H\)](http://www.congresintaref.org/(2008H))

⁷² VAN CAMPENHOUDT L., FRANSSSEN A. ; HUBERT G. ; VAN ESPEN A. ; LEJEUNE A. ; HUYNEN P., Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis (2004) « La Consultation des enseignants du secondaire » –Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage

mais aussi, au sein du professionnel entre professeurs de cours généraux et professeurs de pratique professionnelle. Les plus avantagés ne sont pas forcément ceux qu'on pense ; tout dépend du contexte : enseigner une matière générale dans le technique et professionnel, avec des classes surchargées d'élèves qui se connaissent à peine et proviennent de sections sans lien les unes avec les autres, est jugé fort inconfortable »...

Outre ces difficultés basées sur le niveau d'études ou l'expérience professionnelle de l'enseignant, on peut constater, dans de nombreuses recherches, que la notion d'individualisme est fortement incriminée au malaise des enseignants. Toujours dans cette même consultation, nous pouvons relever que certains enseignants se plaignent de se sentir souvent seuls soit face au travail, soit face à la classe, soit face à l'autorité: « *Appréhendant les problèmes dans un univers plutôt insécurisant, les enseignants se montrent trop souvent réticents à soutenir leurs collègues en cas de problème ou de conflit et avancent divisés face aux autres instances de pouvoir* ».

➤ **Le « tutorat » ou « mentorat » apporterait-il une aide aux jeunes enseignants ?**

Les nouveaux enseignants débarquant dans l'école, nous venons de le voir, n'obtiennent pas toujours l'aide nécessaire des collègues pour obtenir des informations qui leur seraient bien utiles pour gérer leur classe. Ils doivent, comme le dit plus haut Pierre Dehalu, se débrouiller tout seuls en faisant presque de l'artisanat. Ils passent souvent sans transition d'une posture d'étudiants en prise avec les savoirs savants à une posture d'enseignants face aux élèves. Pour mieux comprendre ce qui va les attendre, ils se contentent des savoirs d'expérience: ceux qui sont transmis par quelques aînés et lors de rares échanges entre collègues dans la salle des profs, et ceux qui se bricolent sur le tas dans l'isolement de la classe. Ils se sentent parfois pris en tenaille entre les savoirs formels et l'expérience bien vivante du terrain.

Selon Frédéric Saujat⁷³, « *maîtriser toutes les facettes du métier n'est pas chose facile et le début de carrière est massivement vécu comme un moment difficile où les enseignants oscillent entre plaisir et souffrance. Le jeune enseignant doit en effet faire face à un double apprentissage : celui de ses élèves et celui de son métier* ».

Le jumelage d'un enseignant novice avec un enseignant d'expérience dont le rôle est d'accompagner, de manière continue, personnalisée et sur une longue durée peut sembler intéressant. Il faut évidemment aller plus loin dans la recherche et voir si, dans la pratique, ce dispositif pourrait être réalisable. Certains obstacles sont également mis en évidence : difficulté à choisir les « tuteurs » ou « mentors » et à les jumeler avec les novices, manque de créativité et d'innovation de la part du jeune enseignant qui suit trop son « maître », etc.

Pour combattre la logique du « chacun pour soi » et de « l'individualisme », d'autres dispositifs d'accompagnement des jeunes enseignants, comme les forums de discussions, le « mentorat » en ligne ou les réseaux électroniques d'entraide qui existent déjà au Québec peuvent devenir également des dispositifs prometteurs. Aussi, dans la formation initiale des enseignants, il semble impératif de permettre aux enseignants de se « frotter » à la vie des groupes. Un trop grand nombre de jeunes enseignants se sentent « largués » voire écoeurés et quittent trop vite la profession de peur de se casser les dents.

⁷³ SAUJAT F, « Spécificité de l'activité d'enseignants débutants et genre de l'activité professorale », Polifia, n°8, 2004, pp67-93

➤ Du Terrain... encore du terrain...

Que cela soit dans la formation initiale ou dans la formation continuée, les enseignants ont besoin de pratique, d'expérimenter sur le terrain des situations difficiles, de se concerter pour pouvoir plus facilement y remédier.

Lessard, Santiago, Hansen et Kucera⁷⁴, constatent dans la formation initiale des enseignants que « *l'agrégation (secondaire supérieur), même rénovée, pose plusieurs problèmes : le nombre d'heures consacrées aux stages est relativement bas ; on observe également une forte spécialisation disciplinaire, peu de polyvalence et d'interdisciplinarité ; les programmes semblent fragmentés selon les disciplines avec peu d'activités communes, de nature à contribuer à la construction d'une identité d'enseignant du secondaire ; enfin la place des sciences de l'éducation y apparaît minimale* ». On n'insiste, apparemment, pas assez sur la connaissance concrète du terrain, sur les différents aspects de la vie d'une classe.

Meirieu, dans une communication d'octobre 2005⁷⁵ sur la formation des enseignants, soulignait également que le « *schéma applicationniste* » est insuffisant en formation et que la connaissance des problèmes ainsi que l'identification des symptômes ne permettent pas, à elles seules, de faire avancer les pratiques. Selon Meirieu, « *Le métier d'enseignant ne saurait en aucun cas se réduire à un ensemble de connaissances et de compétences, même très bien maîtrisées* ». En clair, on ne forme pas un enseignant mais il se forme !

Dans le cadre du collectif (assemblée générale du mouvement) de printemps de la CGÉ⁷⁶, les syndicats d'enseignants et le mouvement pédagogique ont mis l'accent, eux aussi, sur l'importance du travail d'équipe, la formation initiale mais également et surtout sur la formation continuée : « *On ne peut pas attendre l'avènement d'une nouvelle génération d'enseignants armée d'une meilleure formation initiale. Il n'est d'ailleurs pas possible que les connaissances nécessaires à un enseignement efficace soient toutes acquises en formation initiale : il faut continuer à pratiquer soi-même l'apprentissage pour apprendre aux autres, rencontrer des problèmes dans sa pratique pour s'intéresser à leur trouver des solutions et s'exercer à travailler en équipe pour rendre le métier collectif* ».

Dans cette même optique, Perrenoud⁷⁷ distingue trois catégories de savoirs que les enseignants doivent maîtriser :

- les « savoirs savants » que l'enseignant acquiert dans ses études universitaires, ses lectures,... et qui sont issus de la recherche ;
- les « savoirs experts » appartenant à la culture professionnelle et issus de l'expérience collective. Ce sont des savoirs que l'on peut formaliser, qui circulent parmi les enseignants et qui apportent des réponses pratiques à des questions pratiques. Perrenoud cite ces quelques exemples : « *Comment établir le contact avec une*

⁷⁴ LESSARD C, SANTIAGO P, HANSEN J, KUCERA KM, « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » OCDE - Note de synthèse : Communauté française de Belgique – Mars 2004, p.24

⁷⁵ MEIRIEU P., « Communications aux journées de travail organisées par le Conseil supérieur de l'éducation d'Espagne sur la formation des enseignants » (25 et 26 octobre 2005)

⁷⁶ <http://www.changement-egalite.be>H –« Pour des écoles enseignants admis »- juin 2008

⁷⁷ PERRENOUD P. , « Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ? », IUFM de Lyon, 5 juillet 2001

nouvelle classe ? Comment rétablir le calme dans une classe agitée ? Comment neutraliser un meneur ? »

- les « savoirs expérientiels » ou « savoirs d'expérience » construits par l'observation, la pratique réflexive et l'expérience personnelle.

Selon Perrenoud, ces derniers savoirs sont les plus difficiles à acquérir, ils ne sont pas formalisables mais semblent être très souvent efficaces.

L'observation d'enseignants expérimentés dans leur classe peut être un bon moyen pour acquérir ce genre de savoirs. A nous de nous demander si les moments d'observation en classe qui sont organisés lors de la formation initiale des futurs enseignants sont assez nombreux et efficaces. A nous aussi, de nous interroger sur l'apport intéressant ou non d'un « tutorat » ou d'un « mentorat » chez les futurs enseignants.

C) Le lien enseignants-direction

➤ Quel est le rôle du comportement de la direction dans la motivation des enseignants ?

Parmi les 66 témoignages commentant la rubrique « Fonctions en pénurie pour 2007-2008 » trouvé sur le site de « www.enseignons.be », nous avons épinglé celui-ci provenant d'un enseignant à titre purement exemplatif qui n'a pas la prétention de présenter un avis général mais qui a le mérite de souligner l'importance des relations enseignants-direction:

« Très beau métier que le nôtre!?! De plus en plus de collègues s'empressent pourtant de le fuir... personne ne se pose les bonnes questions. Elle est loin cette considération que nos ancêtres avaient pour la profession! Nous nous retrouvons trop souvent seuls face à nos difficultés et nos supérieurs n'ont de cœur que pour le contrôle et l'inspection. Comprendre, encourager, positiver... comme tout être humain, nous avons aussi besoin d'entendre que notre boulot est bien fait!!! S'en aller, j'y pense mais l'amour des enfants me retient! Le métier perd en crédibilité... à qui la faute? Je vous laisse le choix de la réponse... »⁷⁸

Le contexte dans lequel se trouve une personne, nous l'avons vu, a un impact sur ses motivations et sa satisfaction. En renforçant l'autonomie des enseignants tout en les épaulant, en renforçant leur sentiment de compétence, les directions font un travail majeur.

Dans leurs conclusions sur le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, Benoît Galand et Marie-Pierre Gillet⁷⁹, chercheurs au Girsef, expliquent que les motivations au travail sont liées de façon cohérente aux comportements perçus de la part de la direction : *« Plus le comportement de la direction est perçu comme soutenant, valorisant, encourageant la concertation et la collaboration, plus les enseignants se disent motivés par le plaisir d'enseigner et d'être en contact avec les élèves. Inversement,*

⁷⁸ <http://www.enseignons.be/actualites/2007/04/19/fonctions-enseignantes-en-penurie>

⁷⁹ GALAND, B et GILLET, M-P, « Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants », Cahiers du Girsef, n°26, 2004.

plus le comportement de la direction est perçu comme contrôlant, autoritaire et dévalorisant, plus les enseignants rapportent des difficultés à enseigner et de l'absence de motivation ».

Selon Brunet⁸⁰, « le stress que vit un enseignant est aussi fortement lié à l'interprétation qu'il donne à son environnement de travail ou plus spécifiquement à son climat de travail. C'est la façon dont la réalité est perçue qui compte et cette perception peut induire du stress. Le climat de travail peut ainsi être défini comme étant la perception entretenue par les enseignants d'une école concernant la façon dont ils sont traités. Lorsqu'un enseignant, en plus des exigences de sa profession, vit dans un climat qu'il perçoit comme restrictif, contraignant et méfiant ou encore trop contrôlé et où sa participation n'est pas jugée essentielle et reconnue, il aura tendance à développer des syndromes d'inefficacité et par le fait même à vivre du stress. Les gestionnaires scolaires doivent s'efforcer de créer des **conditions organisationnelles humaines** afin de réduire les effets du stress chez leurs enseignants. Plusieurs sources de tension importantes peuvent se retrouver à l'intérieur du climat organisationnel et il est important d'apprendre à les contrôler, ce sont: les **relations interpersonnelles** avec les supérieurs, les collègues de travail, le peu de support, les restrictions budgétaires, un leadership autocratique, etc. Ainsi, il va de soi qu'un climat de travail ouvert, caractérisé par un grand sentiment de confiance permet de réduire considérablement les sources de tension ou encore de récupérer plus aisément ».

A travers nos diverses lectures, nous sommes confortés dans l'idée que la satisfaction vis-à-vis du climat de travail est fortement associée aux perceptions du **contexte scolaire**. En effet, nous avons pu constater que les enseignants qui perçoivent des comportements positifs de la direction et du soutien de leurs collègues, sont logiquement plus satisfaits que les autres. La valorisation du travail des directions est donc une donnée importante pour rompre le malaise des enseignants.

D) Le lien famille-école

« Pendant des dizaines d'années, parents et enseignants ont ramé à peu près ensemble pour la réussite d'une institution qui faisait leur fierté commune. Les parents louaient la qualité et, surtout, la droiture et l'équité des maîtres : la réussite scolaire était une reconnaissance publique du mérite de l'intéressé ; son échec lui était imputable et n'était que justice. Aujourd'hui, la réussite est le fruit des stratégies habiles des parents qui ont su trouver le bon établissement et dénicher la perle rare pour donner les meilleures leçons particulières possibles. L'échec, d'un élève, en revanche, est attribué aux mauvais enseignements qu'il a reçus. De leur côté, les enseignants considéraient les parents comme des alliés dans une entreprise d'éducation où les meilleurs élèves étaient naturellement promus. Aujourd'hui, ils voient en eux des « consommateurs d'école », prêts à entraver le bon fonctionnement de l'institution pour favoriser leur progéniture... Evidemment, dans les discours officiels des syndicats de maîtres comme des fédérations de parents d'élèves, on ne trouve pas cela : partout, on parle de se serrer les coudes pour servir l'intérêt de tous les jeunes. Mais c'est bien parce que ces discours ne recouvrent plus les comportements des personnes sur le terrain que la crise est patente et les débats si vifs ». P. Meirieu affirme, par cet extrait, que la

⁸⁰ BRUNET L, « Stress et climat de travail chez les enseignants » Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation –<http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>

crise entre enseignants et parents est bien là et il ajoute: « *Entre l'école et les familles, le contrat de confiance est rompu. Certes, les parents gardent, globalement, une bonne opinion des enseignants qu'ils considèrent comme plutôt compétents et dévoués. Les enseignants, tout en précisant que les parents doivent rester à leur place, affirment les respecter et souhaiter, tout à la fois, une meilleure information à leur égard et une plus grande implication de leur part dans le fonctionnement des instances des établissements. Mais la suspicion s'est installée : chacun pense que l'autre poursuit ses propres intérêts. On ne voit plus clairement d'intérêt commun. Aux uns, le souci jaloux de la réussite de leurs enfants. Aux autres, l'obsession de leurs conditions de travail et de leur carrière. Ils sont dans le même bateau, mais ils ne semblent pas s'entendre sur le cap à tenir.* » Ces passages de P. Meirieu⁸¹ ont le mérite d'ouvrir le débat sur la question complexe des relations familles-école. Il nous fait nous interroger : « Le malaise des enseignants tiendrait-il également aux relations humaines conflictuelles entretenues avec les parents ? ». A nous donc de tenter d'y répondre.

➤ **Du neuf : Les enseignants confrontés aux parents**

Depuis les années 70, les conceptions ont largement évolué. Les parents se sont vu progressivement ouvrir les portes des instances dans les écoles (associations de parents, conseils d'école, conseils de participation, pouvoir organisateur...) et on les inclut même officiellement dans « la communauté éducative » depuis les années 80. Les parents revendiquent leur besoin de participer à la vie de l'école. Les enseignants doivent donc gérer également, outre les relations avec les élèves, les collègues, leurs supérieurs, les relations avec les parents. Les enseignants sont confrontés à des personnes de culture et de niveau socio-économique différents. Dans leur relation avec les parents, les enseignants captent des préoccupations, des demandes, des revendications. Les enseignants, il est vrai, peuvent être également confrontés à des parents exigeants et non coopérants. Certains parents n'assument plus le rôle éducatif qui devrait leur revenir au premier chef. La consultation⁸² des enseignants dans le secondaire met en avant ce constat : « *La majorité des enseignants trouve anormal de devoir remplir les rôles de parent, de surveillant et d'assistant social* ». Ces enseignants soulignent d'ailleurs leur agacement quand ils doivent « subir » certains parents. « *Les parents qui soutiennent systématiquement leurs enfants contre les enseignants sont souvent d'ex-élèves qui ont conservé un souvenir maussade de l'école. Blessés par un professeur dans leur jeunesse, ils ont entretenu contre l'école un profond ressentiment qui a guidé ensuite l'éducation de leurs propres enfants, à qui ils veulent épargner les mêmes mésaventures.* « *Touche pas à mon gamin* » disent-ils au professeur qui doit savoir resituer ses soucis présents dans une histoire qui couvre deux générations » explique un enseignant dans le rapport⁸³ de la Commission de Pilotage.

Mais certains parents peuvent générer également, chez les enseignants, de l'énergie, des idées, du réconfort. Nous remarquons, au fil de nos animations dans les écoles, que bon nombre de parents désirent également réellement collaborer de manière fructueuse avec les enseignants, et avec l'école en général, sans arrières pensées.

⁸¹ MEIRIEU P., « L'école et les parents : la grande explication », Laboratoire de recherche Innovation-Formation -Education , Paris, Plon, 2000.

⁸² Van CAMPENHOUDT L ; FRANSSSEN A . ; HUBERT G ;. VAN ESPEN A.; LEJEUNE A. ; HUYNEN P., Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis (2004) « La Consultation des enseignants du secondaire » –Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage

⁸³ Van CAMPENHOUDT L ; FRANSSSEN A . ; HUBERT G ;. VAN ESPEN A.; LEJEUNE A. ; HUYNEN P., Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis (2004) « La Consultation des enseignants du secondaire » –Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage

➤ Une envie de participer

Les associations de parents que nous rassemblons ont, pour la plupart, ce désir de participer et de faire participer la majorité des parents à la vie de l'école dans un but constructif. De nombreux établissements, qu'ils soient d'enseignement général ou à discrimination positive, souhaitent que les parents soient plus présents dans les structures de concertation et nous font la demande de créer des associations de parents. L'implication des parents revêt d'abord un intérêt comme moyen de conforter la logique scolaire en y « faisant » adhérer la famille. Les enseignants peuvent espérer que l'école puisse influencer le comportement des parents pour qu'un enfant ait une scolarité réussie, tant en matière de soutien aux apprentissages que de comportement ou de motivation. Il s'agit donc de permettre que l'espace familial soit propice aux modes d'éducation scolaires. Certains chercheurs, tels que Jean-Pierre Pourtois⁸⁴, rendent compte de l'importance unanime de la présence, physique ou morale, des parents auprès des enfants à l'école : « *Le poids qu'exerce la famille sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant est considérable : les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) peuvent expliquer plus de 84% de la variance des acquisitions scolaires.* » D'autres notent que, malheureusement, seuls des parents déjà bien investis dans la scolarité, privilégiés s'offrent le luxe de pénétrer dans la sphère de l'école et d'y participer.

➤ Un effort pour attirer un public fragilisé

A cette fin, un effort pour attirer un public plus défavorisé au sein des écoles doit être impérativement entrepris et un soutien du gouvernement serait bien utile. Pour le groupe de travail⁸⁵ « familles-école-grande pauvreté » d'ATD-Quart-monde, les paroles de Périer, sociologue, sont sans équivoques quant à l'envie de participer de la part des parents plus fragilisés: « *Il ne s'agirait pas d'une démobilisation ou d'une démission de ces familles, qui sont très soucieuses de l'avenir de leurs enfants, mais d'un différend, qui empêche que ces familles trouvent leur place dans ce partenariat, présenté par l'institution comme « allant de soi », alors qu'en réalité ce partenariat suppose un travail très important de croisement des savoirs, des représentations réciproques et des pratiques, pour pouvoir réellement se réclamer d'une démarche de co-éducation ...* »

C'est bien de co-éducation qu'il s'agit dans cet échange entre enseignants et parents. De bonnes relations et une coopération active entre les familles et l'école ne peuvent que favoriser la réussite des enfants. Des temps dans l'année scolaire sont souvent aménagés à cette fin pour permettre aux parents de rencontrer les enseignants et d'échanger. En effet, il est important que les parents d'élèves soient associés à la démarche d'accompagnement du travail personnel de l'élève et qu'ils prennent en compte les objectifs et les contraintes liées à la scolarité de leurs enfants. Les enseignants, quant à eux, ont tout intérêt à se tenir au courant du contexte socio-culturel dans lequel se trouve le jeune et d'informer les familles sur leurs visées éducatives. Les sphères familiales et scolaires se chevauchent donc.

⁸⁴ POURTOIS J.-P., DESMET H., LAHAYE W., « La protension en éducation familiale » -Recherches et Interventions menées par le Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) Université de Mons-Hainaut (1969-2003)

⁸⁵ [Hwww.atd-quartmonde.be](http://www.atd-quartmonde.be)

Notre expérience du terrain nous montre qu'il n'est pas simple d'inviter certains parents à donner leur point de vue, à participer et cela même dans les milieux plus favorisés. La tâche est donc aussi difficile pour les enseignants.

Certains parents gardent un goût amer de leur passage sur les bancs de l'école, d'autres ont des craintes par rapport à l'expression orale ou écrite. « *Les parents, selon leur appartenance sociale, ont des représentations sociales différentes de l'institution scolaire : les uns ont un sentiment de familiarité et de positivité à l'égard de l'école, les autres un sentiment d'étrangeté, voire d'hostilité à son égard. Ces perceptions seront transmises à l'enfant, ce qui favorisera ou défavorisera son adaptation scolaire* » (Pourtois et Delhayé, 1981⁸⁶).

Des rendez-vous plus conviviaux mais tout de même reconnus, autour d'une tasse de café ou un petit déjeuner, permettent de délier certaines langues. Car rien n'est pire que de ne pas pouvoir s'exprimer librement. Là où il n'existe pas de lieu officiel pour la parole (association de parents, conseil de participation, réunion de parents), là se forme de petits groupes de parents rebelles et frustrés. La liberté d'expression est une valeur fondamentale que nous prônons. La confiance et le respect dans les relations qui régissent le lien familles-école sont essentielles pour ramer dans un même bateau en tenant un cap identique comme le soulignait P. Meirieu. Les relations entre les enseignants et les parents peuvent, il est vrai, générer, dans certains cas, un malaise chez les enseignants. C'est pour cette raison qu'une information sur le champ et les limites de l'action parentale doit impérativement être défini par l'ensemble de la communauté éducative.

⁸⁶ [http://www.erudit.org/revue/efg/2004/u/n1/008892 ar.html](http://www.erudit.org/revue/efg/2004/u/n1/008892_ar.html)

POURTOIS J.-P., « Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale » in revue « Enfance, familles, générations », Regards sur les parents d'aujourd'hui, n°1, Automne 2004

Conclusion de notre étude

Comment changer les choses ? Pistes...

Pour réduire le malaise des enseignants et éviter que nos enfants soient, dans quelques années, face à des instructeurs fantômes et remplacés par des machines insolites, nous pouvons imaginer de **revaloriser leur image** et leur fonction aux yeux du grand public par, notamment, le biais de campagnes d'informations intelligentes. Mais ceci rendra-t-il le métier d'enseignant réellement plus attractif et ce marketing replacera-t-il effectivement l'éducation et l'instruction au centre des préoccupations sociétales ?

La hausse des salaires et le refinancement plus global du système éducatif peut constituer une part de la solution au problème de la pénurie des enseignants car ce soulagement financier peut être perçu par les enseignants comme une marque symbolique d'une attention accrue portée à leurs difficultés et à leur place dans la société. Mais à nouveau, ne faut-il pas se poser la question de l'impact effectif sur le malaise enseignant ?

Au regard de nos diverses lectures scientifiques, nous croyons que ces démarches ne suffiront pas ! Même si l'expérience enseignante participe à un jeu systémique, collectif, institutionnel et complexe dont les ingrédients sont multiples, même si les nombreux facteurs déclenchant le malaise des enseignants s'entrecroisent et se relient, il nous apparaît, à travers nos lectures et notre expérience de terrain, que **de bonnes relations humaines entretenues avec les différents acteurs de l'enseignement (élèves, collègues, direction, parents...) sont une donne indispensable au bien être des enseignants.**

Puisque l'école, nous l'avons vu, a besoin d'enseignants d'un nouveau type (enseignants réflexifs, coopératifs et caméléons), mais aussi d'enseignants flexibles face à un public scolaire qui peut être « difficile », différent et mouvant, nous nous dirigeons vers des enseignants coopératifs et créatifs. Un moyen pour épauler ces enseignants dans leurs missions difficiles serait de **mettre l'accent sur la formation (initiale et continue)** perçue par beaucoup de chercheurs comme le principal levier du changement.

Cette formation, conçue comme un lieu de réflexion et de création doit également **articuler davantage la formation pratique et théorique**, et se développer autour de problèmes professionnels concrets, en école. Puisque la motivation semble conditionner en grande partie le degré de satisfaction des enseignants, il pourrait être intéressant de travailler en formation, initiale et continuée, le projet professionnel des futurs enseignants. Qu'est-ce qui motive les enseignants ? Pourquoi font-ils ce métier ?

Rompre au maximum la disjonction entre le « système » et « le vécu » des enseignants, réduire la complexification de leurs tâches nous paraît également essentiel.

Afin de motiver et encourager au maximum les enseignants, ne devons-nous pas leur **laisser davantage de place dans les débats collectifs** notamment au niveau des choix organisationnels et pédagogiques des établissements ? Ne devons-nous pas réduire au maximum les injonctions paradoxales des réformes et **éviter d'imposer de l'extérieur une série d'obligations déconnectées de leurs préoccupations premières** qu'ils vivent souvent comme des entraves à leur mission ?

Pour remédier aux départs précipités des jeunes enseignants parfois étonnés voire écoeurés par la difficulté du « terrain », ne faudrait-il pas également **combattre l'individualisme** qui règne parfois dans nos écoles ? Un **système d'accompagnement** (« tutorat » ou « mentorat », forum de discussion, réseaux électroniques d'entraide) **entre enseignants expérimentés et enseignants novices** pourrait être une des solutions.

Il ne faut pas, non plus, négliger l'importance de la direction dans les rapports humains entretenus au sein d'une école. Chef d'équipe, moteur et évaluateur pour les enseignants, **le rôle du directeur devrait également être réexaminé à sa juste valeur**. Le débarrasser de toute une charge administrative pour qu'il puisse être disponible pour son équipe enseignante est une requête indispensable.

Puisque le malaise des enseignants est apparemment fortement influencé par le comportement des élèves et que ce malaise ne se vit pas de manière uniforme dans toutes les écoles, ne doit-on pas faire en sorte de **renforcer, aider, financer davantage les écoles fragilisées** ? Et n'a-t-on pas intérêt à **rendre toutes les écoles attirantes** afin de mélanger au maximum le public scolaire ?

Et enfin, n'est-ce pas aussi sur le terrain parental qu'il faudrait davantage agir ? Puisque les enseignants semblent souffrir des relations tendues et conflictuelles avec certains élèves et certains parents, **c'est à nous, parents, de prendre notre rôle d'éducateurs au sérieux**.

En effet, l'éducation donnée à l'enfant, dès le plus jeune âge, est primordiale. Les parents sont évidemment les principaux responsables de l'éducation de leurs enfants et doivent donc être plus sensibilisé au malaise des enseignants. **Donner plus de limites, encadrer son enfant et le rendre respectueux et citoyen vis-à-vis de l'enseignant**, des autres élèves et de l'école, n'est-ce pas là un enjeu de poids que notre société actuelle n'a pas encore réussi à atteindre ? Via ses publications, animations, conférences, colloques⁸⁷ ..., l'UFAPEC tente de sensibiliser les associations de parents à cette problématique importante de notre société.

A maintes reprises, une information auprès des futurs enseignants, régents ou universitaires, a également été donnée par des animateurs de l'UFAPEC. Il s'agissait d'expliquer les rôles que peuvent jouer les parents dans l'école et la collaboration qu'il peut y avoir entre ces acteurs parentaux et les enseignants.

Depuis 1995, l'UFAPEC, chaque année, propose également aux écoles des formations de délégués élèves. Ces formations visent à rendre les jeunes acteurs de leur école et à devenir de véritables citoyens.

Espérons que dans les années futures, nos enfants auront toujours en face d'eux des personnes qui prennent à cœur d'enseigner, faisant part de leurs expériences, heureuses d'animer leur classe et enthousiastes. Le bien être des enseignants ne fait-il pas de nos enfants des élèves avides de grandir et la mission de tout parent n'est-elle pas de les accompagner ?

⁸⁷ En mai 2007, l'UFAPEC, la Fédéfoc (Fédération de l'enseignement Catholique) et le Collège des directeurs ont organisé un colloque intitulé « Enfants-rois » avec l'aide de Bernard Petre, sociologue. A cette occasion, experts et acteurs de terrain ont permis de dégager des bonnes pratiques et des pistes de solutions bientôt recensées sous forme de fiches à disposition des directions, enseignants associations de parents.

Annexes

Annexe 1 : Tableaux provenant de la revue CSC-Educ/septembre 2007, p.20.

Région bruxelloise

Enseignement secondaire ordinaire libre subventionné

Charges occupées par des membres du personnel porteurs d'un titre de pénurie

Equivalents temps plein (ETP)

Année scolaire 2006-2007 – Tableau 1

Intitulé du cours –Degré inférieur	Charges (ETP)
Langues germaniques (angl.-néerl.)	31,71
Mathématique	26,36
Français	16,93
Sciences	13,50
Langues anciennes	4,94
Religion catholique	2,91
Education plastique	1,65
Sciences économiques	1,55
Histoire	1,32
Sc hum. En immersion néerlandais	1,23
Sciences humaines	1,18
Education technologique	0,77
Géographie	0,55
Autres	2,44
Cours au DI (hors CT-PP-CTPP)	107,04

Intitulé du cours –Degré supérieur	Charges (ETP)
Langues germaniques (angl.-néerl.)	15,67
Mathématique	13,15
Sciences	10,45
Français	5,50
Géographie	3,80
Histoire	2,55
Sciences économiques	2,11
Sciences sociales	2,00
Education plastique	1,55
Religion catholique	1,30
Autres	1,20
Education musicale	0,64
Cours au DS (hors CT-PP-CTPP)	59,92

Intitulé du cours – Degré inférieur et degré supérieur	Charges (ETP)
Surveillant –Educateur	1,00
Personnel non chargé de cours	1,00
Cours CT-PP-CTPP classés dans un secteur de l'enseignement technique et professionnel	
Secteur 7- Economie	31,07
Secteur 8- Service aux personnes	23,83
Secteur 2- Industrie	16,65
Secteur 3 – Construction	8,38
Secteur 4 –Hôtellerie restauration	5,68
Secteur 9 –Sciences appliquées	3,31
Secteur 6- Arts appliqués	0,45
Secteur 5 – Habillement textile	0,05
Cours au DS (hors CT-PP-CTPP)	89,41

Total (ETP)	257,37
--------------------	---------------

Explication du tabl. 1 :
 En 2006-2007, sur Bruxelles-capitale, près de **260 charges complètes étaient occupées par des membres du personnel en titres de pénurie**. On remarque que le degré inférieur est plus touché que le supérieur. C'est normal puisque le nombre de classes est plus grand dans ce degré.
 On constate également que ce sont essentiellement les **cours de langues germaniques, mathématique, français, sciences (Degré Inférieur, Degré Supérieur), les cours de géographie et d'histoire (DS) qui sont essentiellement touchés**. Les cours généraux ne sont donc pas épargnés !
Dans les cours techniques et pratiques, les problèmes se concentrent dans trois secteurs : **économie, service aux personnes et industrie**.

Annexe 2 : Tableaux provenant de la revue CSC-Educ/septembre 2007, p.20.

Région bruxelloise

Enseignement secondaire ordinaire libre subventionné
Charges non pourvues en équivalents temps plein (ETP)
Année scolaire 2006-2007 – Tableau 2

Intitulé du cours –Degré inférieur	Charges non prestées (ETP)
Français	4,60
Langues germaniques (angl.-néerl.)	4,12
Religion catholique	2,11
Mathématique	2,05
Education physique	1,43
Sciences humaines	0,82
Etude du Milieu	0,47
Education plastique	0,45
Sciences économiques	0,20
Education technologique	0,09
Géographie	0,07
Histoire	0,03
Sciences sociales	0,02
Sciences	0,02
Autres	0,19
Cours au DI (hors CT-PP-CTPP)	16,66

Intitulé du cours –Degré supérieur	Charges non prestées (ETP)
Mathématique	2,44
Langues germaniques	1,75
Langue germanique en immersion en langue des signes	1,74
Sciences	1,48
Français	1,09
Sciences sociales	0,50
Géographie	0,43
Religion catholique	0,34
Education physique	0,31
Sciences économiques	0,21
Sciences humaines	0,20
Latin	0,18
Histoire	0,17
Dactylo	0,01
Cours au DS (hors CT-PP-CTPP)	10,85

Intitulé du cours – Degré inférieur et degré supérieur	Charges non prestées (ETP)
Surveillant –Educateur	0,55
Fonctions de sélection	0,33
Personnel administratif (commis-rédacteur)	0,25
Personnel non chargé de cours	1,13
Cours CT-PP-CTPP classés dans un secteur de l'enseignement technique et professionnel	
Secteur 8 – Service aux personnes	2,77
Secteur 7- Economie	2,52
Secteur 2- Industrie	1,64
Secteur 3 – Construction	0,76
Secteur 4 –Hôtellerie alimentation	0,63
Secteur 6 –Arts appliqués	0,27
Cours au DS (hors CT-PP-CTPP)	8,59

Total (ETP)	37,23
-------------	-------

Explication du tableau 2 :

Ce tableau est quelque peu interpellant puisque l'on a recensé, pour le seul enseignement secondaire libre à Bruxelles, **plus de 37 équivalents temps plein qui sont restés sans titulaire pendant toute une année scolaire.**

Les mêmes cours épinglés au tableau 1 ressortent à nouveau : **cours de langues germaniques, mathématique, français, science, service aux personnes, économie...**

Si on additionne les 257,37 ETP en titres de pénurie (du tableau 1) aux 37,23 ETP non pourvus (du tableau 2), on obtient **295 ETP touchés par la pénurie.** Ce chiffre correspond à **10% du volume total de l'emploi de l'Enseignement Libre du secondaire à Bruxelles.**

Annexe 3 : Tableau repris dans « Les Cahiers de prospective Jeunesse » n°25 – décembre 2002 – Dossier : Radioscopie du monde enseignant – Tome1 - C. MAROY

TABLEAU 2 Les aspects du métier les plus importants pour la satisfaction professionnelle et le degré de satisfaction pour chacun des aspects					
	Aspect du métier le plus important (**)		Degré de satisfaction (***)		Différences entre les rangs A et B
	%tage	rang A	moyenne	rang B	
Le contenu du travail (*)					
Le travail et les relations avec vos élèves	15.1%	1	2.64	8	-7
L'intérêt pour la matière enseignée	10.4%	2	2.06	2	0
L'autonomie dans le travail	8%	5	2.25	3	2
L'enrichissement personnel	7.5%	6	3.11	12	-6
L'intérêt pour la pédagogie	5.6%	9	2.63	7	2
La variété dans le contenu du travail	3%	12	3.17	13	-1
L'emploi (*)					
L'équilibre entre vie professionnelle et privée	10%	3	2.57	6	-3
Le temps libre, les vacances	6.7%	7	1.90	1	6
La flexibilité dans l'horaire de travail	3.2%	10	2.94	10	0
La sécurité d'emploi	2.6%	13	3.26	15	-2
Le salaire	2.6%	14	3.63	16	-2
Le régime de pension	0.7%	18	3.75	17	1
Les possibilités de carrière et avancement	0.6%	19	5.01	18	1
L'établissement et les relations de travail (*)					
Les relations avec les collègues	8.3%	4	2.70	9	-5
Les relations avec le directeur de l'école	2.4%	15	3.02	11	4
Le niveau ou le type d'enseignement (*)					
Les niveaux d'étude auxquels ils enseignent	3%	11	2.56	4	7
Les filières d'études auxquelles ils enseignent	2.1%	16	2.57	5	11
La place de la profession dans la société (*)					
Assumer une fonction sociale utile	6.2%	8	3.19	14	-6
La place des enseignants dans la société	1.9%	17	5.10	19	-2
Total	100%				

(*) Nous avons regroupé les 19 aspects en 5 catégories selon qu'ils concernent plutôt le contenu du travail, l'emploi, les relations de travail, le type d'enseignement et la place de la profession dans la société.

(**) Sur le total des réponses données (au maximum 5).

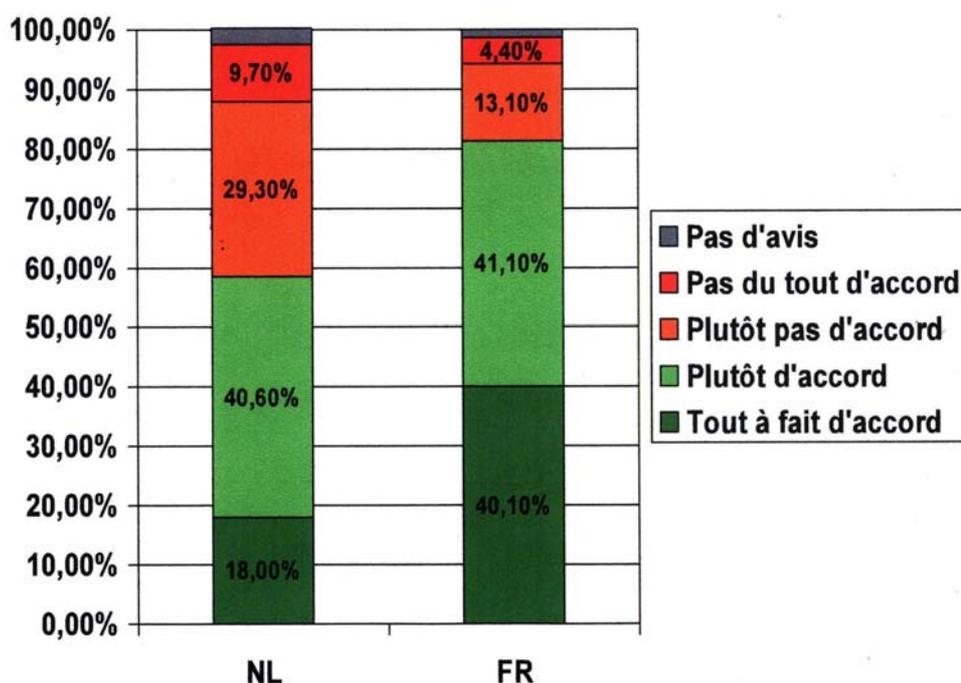
(***) Le score de l'indice varie entre 1 et 6. Une moyenne inférieure à 3,5 signifie une satisfaction plutôt positive ; une moyenne supérieure à 3,5 indique une insatisfaction.

Annexe 4 :

Résultats de l'enquête auprès des enseignants, Johan Merlevede, 22/10/2008, Van In



En 2020, il est extrêmement difficile de trouver encore des personnes qui veulent enseigner



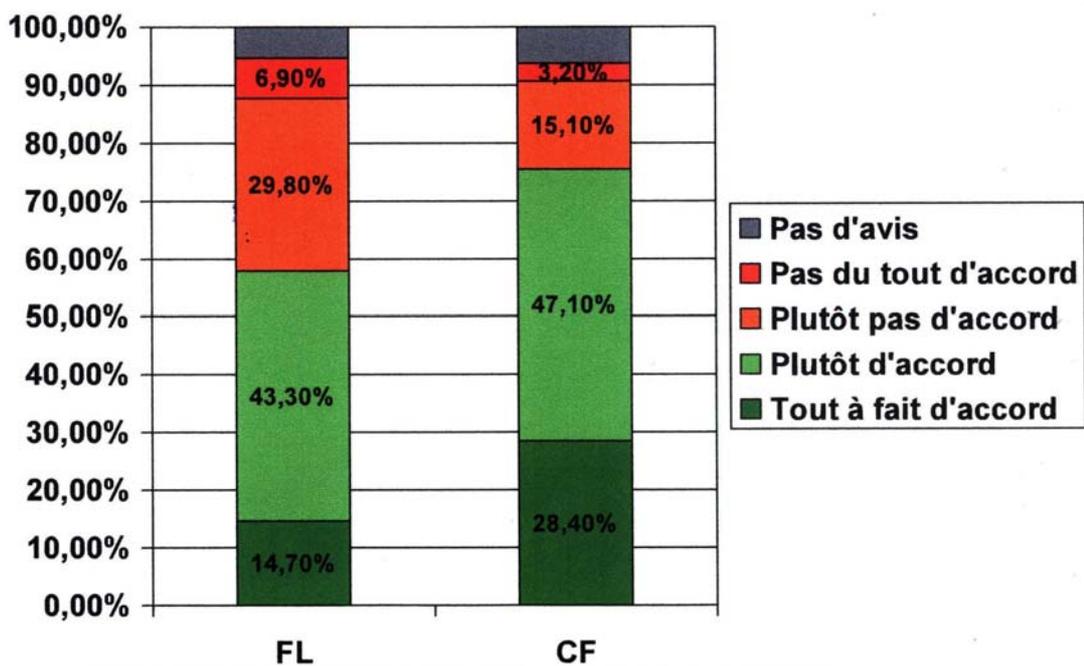
La majorité craint que l'attractivité de la profession diminue, surtout en Communauté française. Ceci est un défi important

Annexe 5 :

Résultats de l'enquête auprès des enseignants, Johan Merlevede, 22/10/2008, Van In



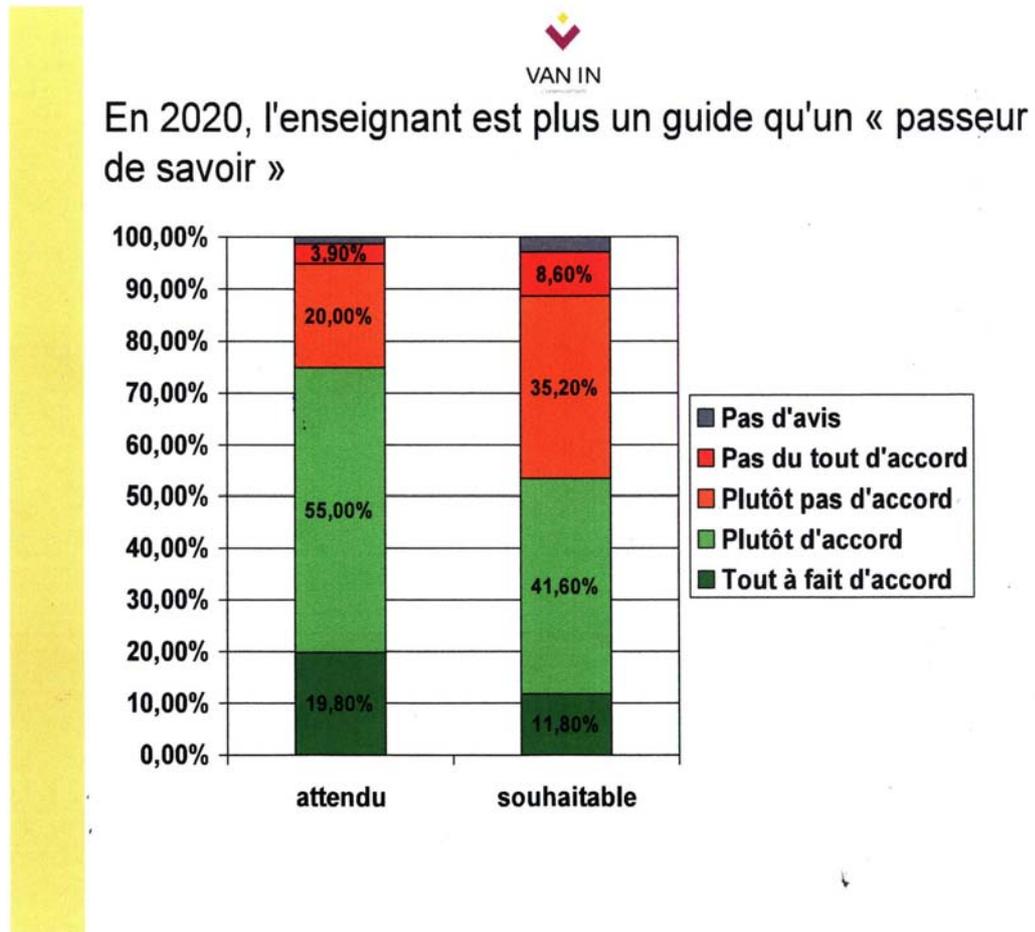
De plus en plus d'enseignants quittent l'enseignement 2020



Les enseignants s'attendent à de plus en plus de départs. Il faut continuer à investir dans l'enseignement

Annexe 6 :

Résultats de l'enquête auprès des enseignants, Johan Merlevede, 22/10/2008, Van In



BIBLIOGRAPHIE

- BARRERE, A., « Sociologie du travail enseignant », in L'Année sociologique, vol.50, n°1, 2000, pp.469-492.
- BARRERE, A., « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » Sociologie du travail, vol.44, n°4, p.481-497.
- BARRERE, A. « Sociologie du travail enseignant », in L'année sociologique, vol.50, n°1, 2000, pp 469-492.
- BARRERE, A., « Les enseignants au travail ». Paris :L'Harmattan, 2002
- BECKERS J, JASPAR S, VOOS M-C, « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité », rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE –Communauté française de Belgique, Département Education et Formation, université de Liège –Avril 2003.
- BECKERS J., JASPAR S., MATHIEU C., VOOS M.-C, « Face au spectre de la pénurie, une nécessaire revalorisation objective et subjective d'une profession enseignante en quête d'elle-même », Actes du 3^{ème} congrès des chercheurs en éducation, « Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner », Ministère de l'éducation de la Communauté française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2004.
- BLAISE, M., BRIERE R, LACHANCE L ; RIDDLE, A.R. et VALLERAND, R.J., « L'inventaire des motivations au travail » Revue Québécoise de Psychologie, 14, 1993, pp. 185-215.
- BRUNET L, MADUROC. et CORRIVEAU L., « Styles de gestion des directeurs et des directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire. Revue des Sciences de l'Education », 15, 219-230. - 1989
- CASALFIORE S. et DE KETELE J.-M., « Exercer le métier d'enseignant en classe : les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants ». In C. MAROY (éd), Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants. Bruxelles : De Boeck, 2002, p.209-242
- CASALFIORE S, « L'activité quotidienne des enseignants en classe du secondaire : Emergence d'une nouvelle fonction », in Les cahiers de Prospective Jeunesse, cahier n°25, Volume 7, n°4- 4^{ème} trimestre 2002 – p.20
- CASALFIORE S., « L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants" Les Cahiers du Girsef, n°6 - 2000
- CASALFIORE S., « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du Girsef*, n°16, 2002.
- CATTONAR, B., « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse », *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n°10, 2001.
- CATTONAR, B., MAROY, C, « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », in Education et Sociétés, n°6, 2000.
- CATTONAR, B. et MANGEZ, « Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier », in Recherches Sociologiques, vol. XXXI, n°1, 2000, pp 185-196.
- CHAPOULIE, J.-M. « Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne ». Paris :Edition de la Maison des Sciences de l'Homme. 1987
- CHARLIER Y., « A propos de la pénurie des enseignants », Changements pour l'égalité - 2008
- CORNET J, « Souffrance de classe », in Le Ligeur, n°1, janvier 1999a.
- CRAHAY M., « L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis », De Boeck Université, 2000.

- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre (14 juillet 1997). Moniteur Belge, 23 septembre 1997, 24653-24674
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). Moniteur Belge, 19 janvier 2001.
- Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). Moniteur Belge, 22 février 2001
- Décret relatif à la définition de la pénurie et à certaines Commissions dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté Française –D.12-05-2004
- DEFRANCE Bernard, Les parents, les profs et l'école, Paris, Syros, 1998.
- DEHALU P., « L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté française de Belgique » in Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, N° 8, 2008, pp.77-98.
- DELVAUX B., DURTE F. et VERHOEVEN M. « Transformations du métier d'enseignant : pratiques et représentations des intervenants. Louvain : Université catholique de Louvain ; Centre de recherches interdisciplinaires pour la solidarité et l'innovation sociale (CERISIS)- 1996
- DEMAILLY L. « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants ». Sociologie du travail, vol XXIX, n°1, 1987 p59-69.
- DRAELANTS H., « Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Communauté française », Thèse de doctorat, Unité d'Anthropologie et de Sociologie, Université catholique de Louvain -2006.
- DUBET François (sous la direction de), *Ecoles-familles, le malentendu*, Paris : Textuel, 2001.
- DUBOIS R, « Prévenir le décrochage... chez les professeurs », Université de Montréal, in Forum -22 septembre 2008.
- DUPRIEZ V. « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements ». Cahiers du Girsef, 2003. n°23
- DUPRIEZ V. et VANDENBERGHE V. « L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? » Cahiers du Girsef, 2004, N°20
- Enseignement Catholique Fondamental « Enfant-roi ? Ecole et Parents partenaires ! A la recherche de nouveaux équilibres. Fiches pratiques» - 2008
- EURYDICE « La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport I. La formation initiale et la transition vers la vie professionnelle des enseignants du niveau secondaire inférieur général ». Bruxelles : Eurydice. 2001
- EURYDICE « La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport II. La formation initiale et la transition vers la vie professionnelle des enseignants du niveau secondaire inférieur général ». Volume 2 :L'offre et la demande. Analyse comparative. Bruxelles : Eurydice. 2002
- EURYDICE « La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport III. Conditions de travail et salaires ». Bruxelles : Eurydice. 2003a
- EURYDICE - Communiqué de presse. « La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux », rapport III. Bruxelles : Eurydice. 2003b
- EURYDICE « La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport IV. L'attractivité de la profession enseignante au 21 ème siècle ». Bruxelles : Eurydice. 2004.
- GALAND B. et GILLET M.-P. « Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants ». Cahier du Girsef n°26, janvier 2004.
- GATHER-THULLER M. et PERRENOUD P. « La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? », Recherche et Formation, n°49, 2005

- GILLET, M.-P « Comportement de la direction et motivation au travail des enseignants ». Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique. .2001.
- KHERROUBI, M et VAN ZANTEN A. « La coordination du travail dans les établissements difficiles : collégialité, division des rôles et encadrement ». Education et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation, n°6, p65-92. 2000
- LANG, V, « La professionnalisation des enseignants, sens et enjeux d'une politique institutionnelle » Paris : Presses Universitaires de France, 1999.
- LETOR C, « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants », in Les Cahiers du Girsef, n°53 –Décembre 2006
- LESSARD C, SANTIAGO P, HANSEN J, KUCERA KM, « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » OCDE –Note de synthèse : Communauté française de Belgique – mars 2004, p.24
- LEVY-LEBOYER C. « La motivation dans l'entreprise » , Editions d'organisation, 1998 et de « Crise des motivations », Puf, 1994
- MANGEZ E., « Réformer les contenus d'enseignement », Education et société, Puf, 2008
- MAROY C, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire » in revue française de pédagogie, n°155, avril-mai-juin 2006.
- MAROY C, (sous la dir.) « L'enseignement secondaire et ses enseignants », De Boeck Université, 2002.
- MAROY C « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique », Recherche et Formation, 2008, n°57, p23-38
- MAROY C., « Malaise et insatisfactions professionnelles des enseignants : sources et pistes de solution », *Cahiers de Prospective Jeunesse*, 2002, vol 7,4,8 -16.
- MAROY C. et CATTONAR B., « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique », in *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°18. 2002
- MAROY, C et CATTONAR, B., « Pénurie et malaise enseignant », La Revue Nouvelle, 115, 12, pp.44-62.
- MEIRIEU P. « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 » -UNESCO : Horizon 2020
- MEIRIEU P. « Communications aux journées de travail organisées par le Conseil supérieur de l'éducation d'Espagne sur la formation des enseignants « -25 et 26 octobre 2005
- OCDE, « Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, politiques de l'éducation et de la formation », Paris, OCDE, 2005.
- OCDE - Enquête Pisa de l'OCDE (2006)
- PERRENOUD P, « Assumer une identité réflexive » in *Educateur*, n°2, 18 février 2005, pp30-33.
- PERRENOUD P., « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant », paru dans *Recherche et formation*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation-Université de Genève, 1995, n°20,pp107-124.
- PERRENOUD, P., « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, 1993, pp.59-76.
- PERRENOUD, P, « Travailler en équipe pédagogique : résistance et enjeux. In P. Perrenoud, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris :ESF éditeur. 1996.

- PERRENOUD, P. , « Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ? » , IUFM de Lyon, 5 juillet 2001
- Plan d'action en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants, Communauté française de Belgique, 1^{er} mars 2002
- Projet d'arrêté du gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2008-2009.
- Revue « Sciences Humaines », Dossier : « Les ressorts de la motivation », n°92 –Mars 1999
- SAUJAT F., « Spécificité de l'activité d'enseignants débutants et genre de l'activité professorale, Polifinia, n°8, pp.67-93
- TARDIF, M et LESSARD, C., « Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels » De Boeck, 1999.
- VAN CAMPENHOUDT L, FRANSSSEN A., HUBERT G., VAN ESPEN A., HUYNEN P. « La Consultation des enseignants du secondaire » Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage – Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis- Ministère de la Communauté française -2004
- WANG, M.C., HAERTEL, G.D. et WALBERG, H.J. « Toward a knowledge base for school learning », Review of Educational Research, 63,3, 2003.
- WANG M.C., HAERTEL G.D., et WALBERG H.J. « Toward a knowledge base for school learning », Review of Educational Research, vol 63, n°3 1993 pp249-294.
- ZEEGERS-JOURDAIN, A., « Vers une compréhension du burnout chez les enseignants : ce phénomène est-il lié à leur motivation ? » Mémoire de licence non publié, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Références sur le WEB

- BERGEVINC., et MARTINEAUS. (2007) Le mentorat. In Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, <http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id-article=126> (2008)
- BRUNET L, « Stress et climat de travail chez les enseignants » Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation – <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>
- BUHOT, E (2007) « Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveau enseignants » In Actes du congrès international AREF 2007, <http://www.congresintaref.org> (2008)
- PERRENOUD P., « Savoir enseigner au XXIème siècle », 1999. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_27.rtf
- POURTOIS J.-P., « Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale » in revue « Enfance, familles, générations », Regards sur les parents d'aujourd'hui, n°1, Automne 2004 http://www.erudit.org/revue/efg/2004/u/n1/008892_ar.html
- PORTELANCE L, et MARTINEAU S. (2007), « La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants » In Actes du congrès international AREF 2007, [http://www.congresintaref.org/\(2008\)](http://www.congresintaref.org/(2008))
- <http://www.enseignons.be> -« Fonctions enseignantes en pénurie » –septembre 2008
- <http://www.changement-egalite.be> –« Pour des écoles enseignants admis »- juin 2008
- www.atd-quartmonde.be
- <http://www.cfwb.be/cef> -Evénement « Le Conseil de l'Education et de la Formation a 15 ans »

Tableaux et graphiques

- Tableaux provenant de la revue CSC-Educ/septembre 2007, p.20.
- Résultats enquête auprès des enseignants, Johan Merlevede, 22/10/2008, Van In
- Tableau repris dans « Les Cahiers de prospective Jeunesse » n°25 –décembre 2002 –C. MAROY

Statistiques

- Enquête sur la pénurie dans l'Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice pour l'année 2007-2008 –Ministère de la Communauté française –Administration Générale des Personnels de l'Enseignement – Service général de la Coordination, de la Conception et des Relations sociales – Cellule de Prospective de l'Emploi dans l'Enseignement –Mai 2008
- Statistiques par zone des membres du personnel temporaires engagés sur la base de l'article 20 pour l'année scolaire 2007/2008 –Ministère de la Communauté française – Administration Générale des Personnels de l'Enseignement – Service général de la Coordination, de la Conception et des Relations sociales – Cellule de Prospective de l'Emploi dans l'Enseignement –Mai 2008
- Effectifs d'étudiants des cycles pédagogiques de 2005 à 2007 –Taux de réussite et prévisions pour 2008 et 2009 –Ministère de la Communauté française –Administration Générale des Personnels de l'Enseignement – Service général de la Coordination, de la Conception et des Relations sociales – Cellule de Prospective de l'Emploi dans l'Enseignement –Juillet 2008
- « Les indicateurs de l'enseignement », ETNIC, 2007