



Questions clés de l'éducation en Europe

Volume 3



La profession enseignante en Europe:
Profil, métier et enjeux

Rapport IV:

L'attractivité de la profession
enseignante au XXI^e siècle

Secondaire inférieur général





Questions clés de l'éducation en Europe

VOLUME 3

LA PROFESSION ENSEIGNANTE EN EUROPE: PROFIL, MÉTIER ET ENJEUX

RAPPORT IV

L'ATTRACTIVITÉ DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU XXI^E SIÈCLE

SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL

Eurydice

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Ce document est publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le financement de la Commission européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture).

Disponible en allemand, en anglais et en français.

D/2004/4008/10
ISBN 2-87116-372-3

Ce document est également disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: mai 2004.

© Eurydice, 2004.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'unité européenne.

EURYDICE

Unité européenne

Avenue Louise 240

B-1050 Bruxelles

Tél. +32 2 600 53 53

Fax +32 2 600 53 63

E-mail: info@eurydice.org

Internet: <http://www.eurydice.org>

Printed in Belgium

PRÉFACE



Un corps enseignant motivé et hautement qualifié est une condition essentielle à la qualité de l'éducation offerte aux jeunes par les systèmes éducatifs. Les nouvelles attentes et les défis auxquels les enseignants sont actuellement confrontés en Europe les placent au cœur des débats politiques. L'amélioration de la formation des enseignants figure parmi les thèmes prioritaires du programme de travail sur les objectifs futurs des systèmes d'éducation et de formation d'ici 2010 entériné par le Conseil européen de Barcelone de

mars 2002. Les enseignants y sont considérés comme *«les acteurs essentiels de toute stratégie visant à stimuler le développement de la société et de l'économie»*.

L'étude menée par Eurydice sur la profession enseignante, qui a fait l'objet de quatre rapports publiés dans la collection *Questions clés de l'éducation en Europe*, analyse la situation des enseignants du secondaire inférieur dans trente pays. Le premier rapport a analysé comment la formation initiale prépare les enseignants à leur métier ainsi que les mesures de transition vers la vie professionnelle. Le deuxième rapport a comparé les situations de pénuries ou de surplus ainsi que les mesures prises pour y remédier, et le troisième les conditions de service offertes aux enseignants telles que la sécurité d'emploi et les possibilités de promotion salariale.

Ce quatrième et dernier rapport soulève des questions clés pour l'avenir de la profession enseignante et sa contribution à une éducation de qualité pour tous. Cette profession connaît aujourd'hui un certain malaise. Au-delà d'un sentiment de dévalorisation, les enquêtes d'opinion menées auprès des enseignants soulignent également une insatisfaction quant à l'adéquation de leur formation pour les préparer à la réalité du métier. Des dispositifs innovants se mettent progressivement en place pour remédier à ces carences. Ils sont à la fois plus flexibles et plus axés sur la formation pratique. Ils visent ainsi à attirer plus de candidats. Pour qu'ils soient véritablement efficaces, ces dispositifs doivent en tout cas garantir une sélection adéquate des candidats à l'entrée, leur bon encadrement durant la formation, la pleine coopération entre le personnel de l'établissement scolaire et les formateurs de l'enseignement supérieur, ainsi que la définition de critères standard de compétences à acquérir. Quant aux conditions

de travail, trois paramètres semblent jouer un rôle fondamental: la diversité des tâches demandées, la promotion salariale et le temps de travail. Apporter une réponse au malaise actuel impliquerait de définir le temps de travail de manière à ce qu'il permette de mener à bien les tâches attendues et que ces dernières puissent être rémunérées en conséquence. Les défis sont donc multiples, souvent liés, et il revient à chaque système, en tenant compte de ses spécificités, de définir la réponse la plus adéquate.

Cette étude, d'un grand intérêt pour la coopération européenne en éducation, a été menée avec la contribution des unités nationales du réseau Eurydice et d'experts nationaux que je tiens à remercier. Les analyses comparatives ont été rédigées par l'unité européenne d'Eurydice en étroite collaboration avec tous les partenaires nationaux. Cette approche méthodologique est un gage supplémentaire de la qualité et de la fiabilité des informations contenues dans cet ouvrage.

Je suis convaincue que le présent rapport permettra d'éclairer les débats nationaux et européens grâce à une meilleure compréhension des problématiques liées à la profession enseignante et des efforts toujours plus importants mis en œuvre pour garantir à ces acteurs essentiels une qualification de haut niveau et la motivation indispensable à l'exercice de leur métier. Le rapport d'Eurydice permet aussi d'identifier des possibilités d'actions tant pour l'amélioration de la qualité de formation des enseignants que de leurs conditions de travail.



Viviane Reding

Commissaire européen pour l'Éducation et la Culture

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	III
TABLE DES MATIÈRES	V
GLOSSAIRE	VII
Codes et abréviations	VII
Liste terminologique	VIII
Autres définitions	X
INTRODUCTION	XI
CHAPITRE 1 LE MALAISE DES ENSEIGNANTS: CLICHÉ OU RÉALITÉ ?	1
CHAPITRE 2 DIVERSIFIER L'ACCÈS À LA FORMATION INITIALE TOUT EN PRÉSERVANT LA QUALITÉ DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	11
CHAPITRE 3 VERS UN «DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU»: COHÉRENCE ENTRE LES FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE	19
CHAPITRE 4 POLITIQUES SALARIALES: ENTRE ÉGALITARISME ET DIFFÉRENCIATION	25
CHAPITRE 5 FACILITER LA MOBILITÉ POUR ASSURER UNE OFFRE ÉQUILIBRÉE DES POSTES DANS TOUTES LES RÉGIONS	41
CHAPITRE 6 PRÉSERVER LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS JUSQU'À LEUR RETRAITE	51
CONCLUSIONS GÉNÉRALES	61
ANNEXES	67
TABLE DES FIGURES	87
RÉFÉRENCES	89
REMERCIEMENTS	93

GLOSSAIRE

CODES ET ABRÉVIATIONS

Codes par pays

UE	Union européenne (EU, dans les tableaux et les graphiques)		
BE	Belgique	PT	Portugal
BE fr	Belgique – Communauté française	SI	Slovénie
BE de	Belgique – Communauté germanophone	SK	Slovaquie
BE nl	Belgique – Communauté flamande	FI	Finlande
CZ	République tchèque	SE	Suède
DK	Danemark	UK	Royaume-Uni
DE	Allemagne	UK-ENG	Angleterre
EE	Estonie	UK-WLS	Pays de Galles
EL	Grèce	UK-NIR	Irlande du Nord
ES	Espagne	UK-SCT	Écosse
FR	France		
IE	Irlande	Pays de L'AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre-échange qui sont membres de l'Espace économique européen
IT	Italie	IS	Islande
CY	Chypre	LI	Liechtenstein
LV	Lettonie	NO	Norvège
LT	Lituanie		
LU	Luxembourg	Pays candidats	
HU	Hongrie	BG	Bulgarie
MT	Malte	RO	Roumanie
NL	Pays-Bas		
AT	Autriche		
PL	Pologne		

Abréviations relatives aux indicateurs statistiques et autres classifications

(*)	Estimation ou caractère variable selon l'autorité responsable
(:)	Données non disponibles
(–)	Sans objet
CITE	Classification internationale type de l'éducation
Eurostat	Office statistique des Communautés européennes
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIB	Produit intérieur brut
PPA	Parité de pouvoir d'achat
TIC	Technologies de l'information et de la communication

TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>	
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i> (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)	
UOE	Unesco/OCDE/Eurostat	
Abréviations nationales en langue d'origine		
CERICIS	<i>Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale</i>	BE fr
CSA	<i>Centro Servizi Amministrativi</i>	IT
FPU	<i>Flexibel Pensioen en Uittreden</i>	NL
GTP	<i>Graduate Training Programme</i>	UK-ENG/WLS
OFSTED	<i>Office for Standards in Education</i>	UK-ENG
QTS	<i>Qualified Teacher Status</i>	UK-ENG/WLS
SCITT	<i>School centred initial teacher training</i>	UK-ENG
TTA	<i>Teacher Training Agency</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VUT	<i>Vervroegde Uittreding</i>	NL

Utilisation de l'italique dans le texte

Tous les termes dont l'usage est limité à un pays ou à une Communauté et dont la signification est inaccessible pour un lecteur étranger sont présentés en italiques, quelle que soit la version linguistique du document.

LISTE TERMINOLOGIQUE

Ajustement salarial

Le salaire de base, régi par les règles en matière d'échelles salariales, peut être accompagné dans des circonstances bien spécifiques de diverses formes de rémunérations supplémentaires. Celles-ci comprennent le paiement des heures supplémentaires, les primes salariales pour compenser des tâches ou des responsabilités supplémentaires ou des conditions de travail difficiles liées à la zone d'affectation ou aux caractéristiques des élèves.

Employeur

L'employeur est défini comme l'entité directement responsable de la nomination des enseignants et de la rédaction du contrat de travail ou des conditions de service. Les fonds couvrant les coûts salariaux n'émanent cependant pas toujours directement du budget de l'employeur.

Enseignant ayant un statut d'employé

L'enseignant est engagé sur une **base contractuelle** définie conformément aux dispositions générales de la législation sur le travail (contrat similaire à ceux du secteur privé).

Enseignant nommé en tant que fonctionnaire

Le terme «fonctionnaire» désigne un enseignant employé par des pouvoirs publics localisés au niveau central, régional ou local. L'enseignant qui jouit du statut de fonctionnaire est engagé en vertu d'un cadre réglementaire qui se distingue de la législation régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé.

Enseignant nommé en tant que fonctionnaire de carrière

L'enseignant a un statut de fonctionnaire présentant certaines caractéristiques particulières. Il est recruté et employé par les autorités éducatives centrales. La notion de nomination à titre définitif est très importante et le licenciement ne survient que dans des circonstances très exceptionnelles.

Phase finale qualifiante «en emploi»

Il s'agit d'une période de transition obligatoire entre la formation initiale des enseignants et leur entrée de plain-pied dans la vie professionnelle. Elle constitue généralement la dernière phase de la formation initiale. Cette phase contient un important volet de soutien, de contrôle et d'évaluation de la compétence professionnelle de l'enseignant. Pendant cette période, l'enseignant n'est pas encore pleinement qualifié et est considéré le plus souvent comme un «candidat» ou un «stagiaire». Il passe une part importante de son temps dans un environnement réel de travail (un établissement scolaire), en menant en tout ou en partie les tâches qui incombent à un enseignant pleinement qualifié et perçoit une rémunération pour son travail.

Salaires de base

Le salaire de base est défini comme la rémunération accordée à un enseignant qualifié, détenteur des diplômes requis pour enseigner au niveau secondaire inférieur général. Ce salaire de base est généralement situé sur une échelle salariale structurée en différents niveaux ou échelons, entre un salaire minimal et un salaire maximal.

Le salaire de base peut être défini, d'une manière plus précise, comme le montant payé par l'employeur en une année – primes, augmentations et allocations incluses, comme celles pour le coût de la vie, le treizième mois (si applicable), les vacances, etc. – moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire ne prend en compte aucun ajustement salarial (prise en compte de qualifications complémentaires, mérite, heures ou responsabilités supplémentaires, compensations liées à la zone géographique ou à l'enseignement dans des classes hétérogènes ou difficiles) ou avantage financier (logement, santé et frais de déplacement).

Temps d'enseignement

Nombre d'heures d'enseignement (face à la classe). Le temps d'enseignement est calculé en multipliant le nombre de leçons par la durée d'une leçon (en minutes) et en divisant le produit par 60. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Temps de travail global

Nombre global d'heures de travail incluant l'ensemble des prestations (enseignement, autres activités à l'école ou dans un endroit spécifié, préparation et corrections). Peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Temps disponible au travail

Nombre d'heures de disponibilité pour des prestations à l'école ou dans un endroit spécifié (enseignement et autres activités). Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

AUTRES DÉFINITIONS

Association européenne de libre échange

L'association européenne de libre échange (AELE) a été fondée par l'Autriche, le Danemark, la Norvège, la Suède, la Suisse et le Royaume-Uni en 1960 par le biais de la Convention de Stockholm. La Finlande, l'Islande et le Liechtenstein l'ont ensuite rejointe. Actuellement, l'AELE ne comprend plus que quatre États membres: l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Suisse. Les autres pays ont en effet quitté l'AELE pour rejoindre l'Union européenne. Tous les pays de l'AELE, à l'exception de la Suisse, font partie de l'Espace économique européen.

Espace économique européen

L'accord sur l'espace économique européen (EEE) a été signé en mai 1992 et est entré en vigueur début 1994. Il s'applique aux vingt-cinq États membres de l'Union européenne et à trois pays de l'AELE, mais pas à la Suisse. L'objectif de cet accord est de construire un marché unique au-delà des pays de l'Union dans lequel circulent librement les biens, les personnes, les capitaux et les services.

Pays candidats

Le présent rapport couvre les pays candidats qui participent au programme Socrates au titre de la stratégie de préadhésion. Ces pays sont la Bulgarie et la Roumanie.

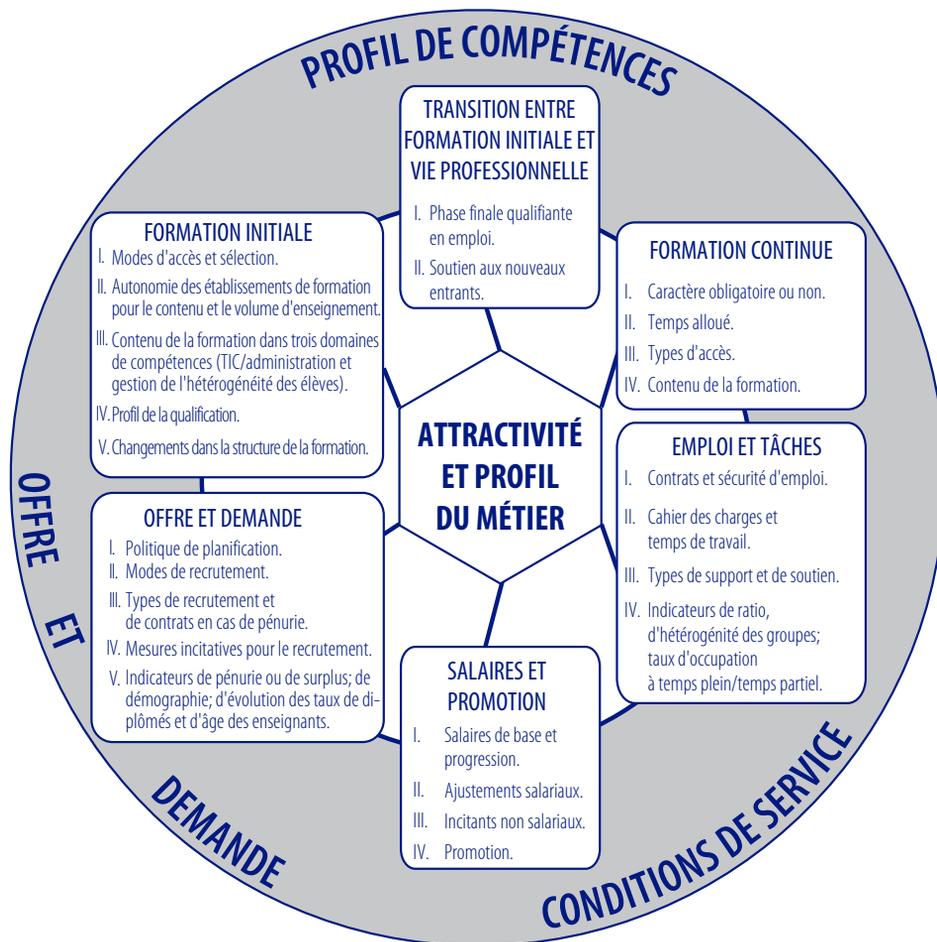
La Turquie est également candidate à l'adhésion à l'Union et des préparatifs sont engagés en vue de sa pleine participation au programme Socrates à l'horizon 2004 et notamment son intégration préalable dans le réseau Eurydice. Cette intégration n'étant pas encore réalisée, il n'a pas été possible d'inclure des données concernant ce pays dans la présente édition.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Toute profession exige un personnel compétent et motivé. L'éducation n'échappe pas à cette règle. Désireux d'offrir à tous les jeunes un enseignement de qualité, les responsables politiques des pays européens se soucient de la qualité de la formation et des conditions de service du personnel enseignant. Le profil de compétences des enseignants et l'attractivité de la profession occupent donc une place importante dans les discours sur l'éducation en Europe, même si ces deux thématiques ne présentent pas actuellement des enjeux de même intensité partout. Plus précisément, pour les autorités éducatives, il s'agit d'assurer une gestion de la profession qui attire un nombre suffisant de candidats enseignants à la formation, d'organiser celle-ci pour les doter de l'éventail de compétences nécessaires pour exercer le métier avec qualité et, enfin, leur offrir des conditions de service suffisamment «compétitives» pour les maintenir motivés tout au long de la carrière.

Ces prémisses sont au cœur de l'étude approfondie menée par Eurydice depuis 2001 sur la profession enseignante en Europe. Son objectif est de mieux comprendre les différentes situations nationales et la manière dont les responsables politiques tentent de résoudre les défis identifiés. Plusieurs aspects clés intimement liés à l'exercice du métier ont été examinés dans trois rapports thématiques successifs. Le premier a été consacré à la comparaison des modèles de **formation initiale** et aux **mesures de transition** mises en place pour faciliter l'accès au métier (Eurydice, 2002b). La question de **l'offre et de la demande** est analysée dans le second rapport (Eurydice, 2002c) et le troisième porte sur les **conditions de travail et les salaires** des enseignants (Eurydice, 2003).

FIGURE 1. ASPECTS COUVERTS PAR L'ÉTUDE EN LIEN AVEC L'ATTRACTIVITÉ ET LE PROFIL DU MÉTIER.



Au terme de ces analyses thématiques distinctes, la question d'une articulation possible entre les différentes dimensions abordées s'est posée. L'objectif était de dégager d'éventuels modèles existants de la gestion de la profession. Des analyses secondaires ont ainsi été menées afin de mettre en évidence, le cas échéant, des concomitances régulières entre plusieurs paramètres caractérisant la gestion de la profession enseignante. Cet ensemble de paramètres ou *cluster* présent dans plusieurs pays aurait traduit l'existence de «systèmes constitués» dont les composantes auraient été interdépendantes.

Les différentes analyses secondaires menées sur l'intégralité du corpus disponible n'ont pas permis de dégager des organisations de paramètres coexistant de façon systématique ou du moins rencontrés fréquemment dans

plusieurs pays. On ne peut donc dessiner de grands modèles de gestion de la profession enseignante. Seules quelques relations dichotomiques (régulières mais non systématiques) peuvent être mises en évidence. Celles-ci, décrites en détail dans les différents rapports thématiques, sont résumées dans l'encart ci-dessous. Par-delà les quelques associations relevées, les modes de gestion de la profession enseignante paraissent donc singuliers. Chaque pays a en définitive créé son système propre.

- Le niveau de responsabilité du recrutement dans les différents pays peut être catégorisé à la fois en fonction du degré de centralisation et du type de procédures adoptées. Dans les pays où l'employeur se situe au niveau central, c'est par concours ou par inscription sur une liste de candidats que le recrutement est organisé. Lorsque les autorités locales disposent des pouvoirs de décision en matière de recrutement, celui-ci est (souvent) ouvert. Bon nombre de pays qui pratiquent le recrutement ouvert offrent des contrats soumis à la législation générale sur l'emploi.
- Les employeurs des enseignants bénéficiant d'un statut de fonctionnaire sont des pouvoirs publics souvent situés au niveau central et/ou régional. On sait par ailleurs que lorsque l'employeur est situé au niveau central ou régional, la flexibilité de la définition des tâches dans le contrat est réduite. Dans ce cas, peu de marge de manœuvre existe au niveau local et de l'établissement pour adapter la définition contractuelle de la charge de travail aux besoins.
- Les contrats régis par la législation du travail ne semblent pas offrir moins de sécurité d'emploi par rapport au statut de fonctionnaire. Cependant, les salaires de base minimum des enseignants employés sous contrat sont généralement inférieurs au PIB par habitant. La situation est nettement plus contrastée selon les pays pour les enseignants ayant le statut de fonctionnaire.
- Là où les salaires de base sont les plus bas par rapport au PIB par habitant, les heures supplémentaires (quand elles sont rémunérées) sont généralement mieux payées (supérieur au montant normal) et les enseignants ont parfois le droit d'exercer parallèlement d'autres activités rémunérées.
- Les exigences en matière de participation à la formation continue sont plus fortes pour les enseignants appartenant à la fonction publique. Elle fait plus fréquemment partie de leurs obligations contractuelles ou est indispensable pour prétendre à une promotion salariale.
- Les pays connaissant un problème de pénurie avéré disposent d'un mode de recrutement décentralisé. Les pays organisant un recrutement centralisé sont plus souvent en situation de surplus. Il semble également que les dispositifs de planification mis en place dans plusieurs pays les protègent mieux des risques de surplus que de pénuries.

Il ressort de l'analyse des constats qui précèdent que la plupart des relations observées avec une certaine récurrence sont liées au statut professionnel et au niveau auquel se situe l'employeur. Les plus fréquentes d'entre elles sont schématisées dans la figure 2.

FIGURE 2. RELATIONS ENTRE LE STATUT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE LEURS CONDITIONS DE SERVICE.

	STATUT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	
	Fonctionnaires	Employés sous contrat de travail
	BE, DE, EL, ES, FR, CY, LT, LU, HU, MT, NL, AT, PT, SI, FI, IS	BE, CZ, DK, EE, IE, IT, LV, NL, PL, SK, SE, UK, NO, RO
EMPLOYEUR ET RECRUTEMENT	Constat récurrent Employeur situé au niveau central et régional et donc peu de marge de manœuvre au niveau local pour adapter la définition contractuelle de la charge de travail.	Pas de constat récurrent L'employeur peut être situé aux différents niveaux de pouvoir. La marge de manœuvre du niveau local pour adapter la définition contractuelle de la charge de travail varie selon les pays.
	Constat récurrent Recrutement centralisé par concours ou par liste de candidats.	Constat récurrent Recrutement ouvert et pouvoir de décision au niveau local.
POLITIQUE SALARIALE	Pas de constat récurrent Les niveaux des salaires minimum varient selon les pays. Ils peuvent être au-dessus, égal ou en dessous du PIB/habitant.	Constat récurrent Les salaires minimum sont généralement en dessous du PIB/habitant.
	Pas de constat récurrent Les heures supplémentaires sont mieux payées dans les pays où les salaires minimum sont bas.	Constat récurrent Les heures supplémentaires sont généralement mieux payées.
FORMATION CONTINUE	Constat récurrent La formation continue est généralement obligatoire.	Pas de constat récurrent La formation continue peut être soit obligatoire, soit facultative selon le pays.
SITUATION DE L'OFFRE	Constat récurrent Les problèmes de pénurie sont rares; parfois situation de surplus.	Pas de constat récurrent Les problèmes de pénurie se rencontrent surtout là où le mode de recrutement est décentralisé.

Source: Eurydice.

Note complémentaire

Belgique, Pays-Bas: les enseignants qui travaillent dans le secteur subventionné sont «assimilés» aux enseignants qui jouissent du statut de fonctionnaire, tout en étant employés dans le cadre de la législation générale sur le travail.

Le tableau qui précède révèle peu de régularités. Les quelques relations observées procèdent toutes du mode de gestion de l'emploi. Aucun lien n'apparaît entre les conditions de service et les types de formation initiale. Remarquons que les thématiques de ces rapports se trouvent au confluent de champs de gestion habituellement disjoints. D'un côté, la formation des enseignants appartient pleinement au domaine des politiques de l'éducation; d'un autre côté, leurs conditions de service relèvent des politiques d'emploi et sont de ce fait en liaison directe avec les contingences sociales et économiques.

L'impossibilité de dégager des modèles d'organisation contrastés de la formation initiale des enseignants s'explique certainement en grande partie par les similarités principalement structurelles observées entre les pays. On citera d'abord leurs définitions communes de la durée et du niveau de la formation. Beaucoup de pays ont adopté comme parcours principal un type dit simultané où se côtoie directement la formation professionnelle et générale. L'autonomie curriculaire accordée aux établissements de formation caractérise aussi le paysage européen. La prise en compte accrue de la formation professionnelle dans les exigences de qualification partout en Europe fait partie des réponses apportées aux besoins de compétences pédagogiques des enseignants. Les résultats de la recherche en éducation ont sans doute aussi impulsé certains changements dans les politiques de formation en Europe. Ces faits ont contribué à augmenter la cohérence entre les pays dans ce domaine.

Les liens entre les politiques de formation et d'emploi ne sont pas simples à établir. Ces dernières dépassent largement le cadre de la profession enseignante. Les traditions, réglementations, contraintes et pressions diverses qui s'y exercent affectent bien sûr les conditions d'emploi offertes aux enseignants. Elles favorisent ou limitent les adaptations possibles aux situations nouvelles de l'offre et de la demande du marché de l'emploi dans ce secteur professionnel.

On peut dès lors supposer que les profils de gestion observés traduisent la façon dont, dans chaque pays, les décideurs politiques ont tenté d'articuler et d'équilibrer des forces pédagogiques, sociales et économiques et leurs éventuelles divergences.

*
* *

Ce quatrième et dernier rapport consacré à la profession enseignante n'offre pas une synthèse au sens strict des comparaisons établies dans les trois rapports thématiques⁽¹⁾. Il tente de lancer des pistes de réflexion en réponse à cinq questions clés qui se posent à travers l'Europe. Une double interrogation leur sert de fil conducteur: **comment former un nombre suffisant de**

(1) Les **sources utilisées** pour mener à bien la rédaction de ce dernier rapport sont diverses. Elles reposent principalement sur les contributions des unités nationales d'Eurydice et des experts nationaux qui ont collaboré à la présente étude et qui sont remerciés en fin d'ouvrage. Les rapports nationaux rédigés dans le cadre de l'étude menée par l'OCDE (2003) sur le même thème et disponibles sur le site de l'OCDE ont également enrichi les analyses, en particulier pour le premier chapitre sur le malaise des enseignants. L'annexe I reprend l'ensemble des références et synthèses des enquêtes nationales sur les représentations des enseignants et en cite la source.

candidats compétents et conserver un personnel motivé tout au long de la carrière?

Plus précisément, l'accent est mis sur la diversification des parcours de formation susceptibles d'attirer de nouveaux candidats, sur l'amélioration de la cohérence entre la formation initiale et continue, sur le rôle des incitants financiers dans les politiques salariales, sur la promotion de la mobilité pour équilibrer l'offre partout, et enfin sur les facteurs susceptibles de motiver les enseignants en fin de carrière à rester dans le métier.

Pour chaque problématique, il propose une discussion nourrie sur les éléments d'information pertinents concernant les sujets abordés et examine les mesures susceptibles de jouer un rôle de levier au changement.

Dans une étude sur la profession enseignante centrée particulièrement sur l'attractivité du métier, il semblait indispensable de questionner aussi le point de vue des enseignants. C'est pourquoi, en guise d'analyse préliminaire, le premier chapitre s'interroge sur le degré de satisfaction des enseignants face à leur métier et sur leur perception de la reconnaissance et de l'estime que leurs concitoyens leur accordent. Leurs opinions ont été recueillies en utilisant les résultats obtenus par les nombreuses enquêtes nationales disponibles sur ce sujet. Le titre du chapitre «Le malaise des enseignants: cliché ou réalité?» interpelle l'opinion courante selon laquelle la profession enseignante serait en crise.

L'analyse apporte des éléments de réponse assez nuancés. Aux dires des enseignants, enseigner est une profession appréciable grâce aux contacts sociaux nombreux et diversifiés qu'elle permet et à l'autonomie pédagogique qu'elle autorise dans l'exercice du métier. Cependant, bon nombre de préoccupations sont émises. Elles s'inscrivent pleinement dans les orientations développées dans la suite du rapport. En effet, les enseignants se plaignent principalement du manque de préparation professionnelle et de la complexité des tâches attendues. Dans certains pays, ils sont trop nombreux à affirmer qu'ils changeraient de métier s'ils le pouvaient. Ce chapitre confirme bien l'utilité d'une réflexion sur les pistes d'amélioration à la fois de la formation pratique et des conditions de travail des enseignants.

L'analyse des réformes menées depuis trente ans dans la profession ^(?) a clairement mis en évidence l'importance accordée par les décideurs politiques à la formation initiale des enseignants. Partout, les réformes se caractérisent

(?) Voir *L'essentiel des réformes menées dans la profession enseignante: leurs objectifs et contextes* à paraître sur le site Internet d'Eurydice, en lien avec les tableaux nationaux des réformes (<http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/fr/FrameSet.html>).

par des exigences accrues en termes de niveau, de contenus et de durée des études. La préparation professionnelle était également à l'agenda du législateur. Cependant, la majorité des orientations prises tendent à plus d'unicité du parcours de formation en le plaçant sous la responsabilité des institutions d'enseignement supérieur. Rares sont les pays où plusieurs voies de formation sont possibles. Le risque que cette organisation tienne à l'écart des candidats intéressés par la profession, mais dans l'impossibilité de mener la formation type pour y accéder, est le point de départ de la discussion du deuxième chapitre centré sur la diversité des parcours de formation. Il traite principalement des avantages – tant en termes d'élargissement de l'offre de candidats que de formation professionnelle – que peuvent offrir les formations initiales organisées en cours d'emploi telles qu'on les pratique depuis peu dans quelques pays. Il tente aussi de définir les conditions nécessaires pour assurer la qualité des qualifications obtenues au terme de telles formations.

Le développement professionnel continu est un concept de plus en plus utilisé dans la profession enseignante. Il ne trouve pas seulement son origine dans l'importance accordée à l'apprentissage tout au long de la vie, mais se veut aussi porteur de l'indispensable cohérence à rechercher entre la formation initiale et continue. Les pays ayant rendu la formation continue obligatoire sont certes de plus en plus nombreux, mais cette mesure n'est pas suffisante pour assurer aux enseignants un développement professionnel cohérent. Le chapitre trois est consacré à cette importante question. Il présente quelques éléments d'organisation de la formation favorables à l'essor de sa cohésion à toutes les étapes de la carrière et en met d'autres en exergue dans la mesure où ils risquent de la freiner ou de la limiter.

La tension permanente entre le contrôle des dépenses et la nécessité de rendre la profession attractive explique en grande partie les limites dans lesquelles les politiques salariales s'inscrivent. En conséquence, les exigences exprimées en termes de qualification et de développement continu des compétences à l'égard des enseignants ne sont pas forcément valorisées dans les conditions salariales qui leur sont offertes. Le chapitre quatre explore les diverses composantes possibles de la rémunération au-delà du salaire de base. En guise d'introduction, les niveaux de salaires de base que perçoivent les enseignants sont revisités principalement en relation avec le pouvoir d'achat qu'ils permettent. Les possibilités de rémunération additionnelle y sont examinées en prenant pour point de référence essentiel leur relation avec les différentes définitions contractuelles du temps de travail. Est ensuite traitée l'influence que peut avoir le(s) niveau(x) de décision des mesures salariales sur les ajustements salariaux et revenus complémentaires possibles des enseignants. Étant donné l'autonomie accordée aux autorités locales, voire aux établissements eux-mêmes en la matière

dans certains pays, se pose aussi la question du risque d'apparition de disparités entre les enseignants selon les municipalités ou établissements où ils travaillent. Enfin, les implications, tant quantitatives que qualitatives, des politiques salariales plus différenciées et individualisées y sont discutées en interrogeant principalement l'impact potentiel de divers incitants financiers sur la motivation des enseignants.

C'est un fait, il y a toujours des lieux plus attractifs que d'autres pour vivre et y exercer un métier. Selon les pays, les facteurs peuvent être surtout d'ordre climatique ou géographique; ils peuvent dépendre de la densité de population ou de son origine sociale ou économique. Ces phénomènes peuvent se traduire dans l'enseignement par la difficulté de pourvoir tous les postes dans les établissements situées dans les zones peu attractives. L'importance que peut jouer la mobilité des enseignants sur le territoire pour assurer une offre équilibrée est traitée dans le chapitre cinq. La transférabilité des droits acquis en cas de changement d'établissement est donc au centre de l'analyse. Les modes de recrutement en tant que facteurs d'ouverture à la mobilité ou non sont plus précisément étudiés. Enfin, les ajustements salariaux liés au poste sont examinés en tant que moyen pour attirer des enseignants dans les postes plus éloignés ou plus difficiles.

XVIII

L'amélioration de la formation pratique, la mise en place de soutiens aux enseignants débutants et de bonnes conditions de service sont sans nul doute des atouts pour éviter les abandons de la profession en début de carrière. Aujourd'hui, les enseignants exerçant le métier depuis de nombreuses années et proches de la retraite sont nombreux. Ils font l'objet d'une attention de plus en plus vive dans la majorité des pays européens. Les décideurs se préoccupent en effet de mieux préserver la motivation des enseignants jusqu'à leur retraite et de réduire les départs anticipés. Le dernier chapitre se centre sur deux paramètres des conditions de service pouvant jouer un rôle en regard de cette problématique. Tout d'abord, les avantages et inconvénients possibles des différents modes de progression sur l'échelle salariale au cours de la carrière sont examinés. Le chapitre se termine par la contribution que peuvent apporter des mesures de réduction du temps d'enseignement en fin de carrière. Cet allègement dans la tâche principale d'un enseignant est mis en regard des possibilités de diversification de leurs activités et de valorisation de leur expérience.

CHAPITRE 1

LE MALAISE DES ENSEIGNANTS: CLICHÉ OU RÉALITÉ?

CE QUE RÉVÈLENT LES ENQUÊTES NATIONALES SUR LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE LEUR MÉTIER

L'idée selon laquelle le métier d'enseignant serait peu apprécié par la société en général est devenue un «lieu commun» exprimé dans bon nombre d'ouvrages. Les enseignants eux-mêmes en seraient convaincus. Les médias donnent de plus en plus souvent la parole à des enseignants désenchantés qui expriment, entre autres, leur souhait d'abandonner leur métier si l'occasion se présentait. Ils contribuent ainsi à forger cette image d'une communauté professionnelle en crise, souffrant d'un malaise dont les causes sont parfois difficiles à expliquer. Ce phénomène se développe dans un contexte politique où l'importance des missions de l'éducation est fortement réaffirmée et où les attentes formulées à l'égard des enseignants n'ont jamais été aussi fortes. Il importe donc d'examiner les sources sur lesquelles reposent ces affirmations de malaise: reflètent-elles la réalité ou expriment-elles un sentiment peu fondé?

La satisfaction avec laquelle les enseignants vivent et exercent leur profession peut aussi varier selon les contextes nationaux, notamment en fonction des situations économiques et des références culturelles qui y jouent un rôle prépondérant. On s'interrogera donc aussi sur l'ampleur et la distribution de ce malaise à travers Europe.

De nombreuses enquêtes ont été menées auprès des enseignants en service et/ou des candidats encore en formation, et des sondages d'opinion ont été réalisés auprès des parents, des élèves et du public en général. Ce type de matériel a été recensé dans un peu plus de la moitié des pays européens. Dans la présente analyse, seules les enquêtes dont la couverture est assez représentative du pays en question ont été retenues ⁽¹⁾.

En général, ces travaux sont très récents (entre 2000 et 2003) ou datent de la deuxième moitié des années 1990. Dans la plupart des cas, les enquêtes répertoriées sont ponctuelles. Elles ont probablement été menées en fonction

⁽¹⁾ Les références complètes ainsi que les principaux résultats des enquêtes consultées se trouvent en annexe. Les commanditaires de ces enquêtes sont majoritairement les ministères de l'éducation ou les autorités éducatives aux niveaux régional ou local, les syndicats des enseignants et les instituts de recherche. Les enquêtes consultées sont essentiellement celles fournies par les experts nationaux ayant participé à l'étude Eurydice; néanmoins, les rapports nationaux produits dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE (OCDE 2003) ont également été consultés.

de l'actualité du pays concerné. Néanmoins, en France, en Autriche, en Pologne, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les enseignants sont régulièrement interrogés sur l'un ou l'autre aspect de leur expérience professionnelle. Ces enquêtes sont programmées et commanditées par les ministères de l'éducation des pays respectifs ⁽²⁾.

Ces recensements périodiques permettent aux responsables politiques des pays concernés d'être ainsi tenus en alerte sur l'opinion de différents acteurs du monde éducatif. Cependant, dans la mesure où les dimensions examinées varient d'une année à l'autre, il n'est pas possible de mener une analyse de tendances.

Les enquêtes analysées traitent prioritairement deux types d'informations dont le premier est le plus répandu:

- le degré de satisfaction des enseignants par rapport aux différentes facettes de leur expérience professionnelle. Dans la plupart de ces enquêtes, les enseignants sont interrogés sur les motivations qui les ont poussés à choisir la profession, les avantages et les inconvénients qu'ils rencontrent dans leurs conditions de travail, l'adéquation de leur formation par rapport aux tâches qu'ils exécutent. Parfois, des comparaisons sont établies entre enseignants débutants et confirmés, enseignants de différents niveaux éducatifs, ou enseignants et enseignantes;
- la reconnaissance sociale du corps enseignant par le grand public et/ou par des acteurs proches du domaine de l'éducation (parents, élèves, employeurs). Dans ce type de sondages d'opinion, les enseignants sont aussi parfois interrogés directement sur leur sentiment de (dé)considération de la société vis-à-vis de leur profession.

Ce chapitre examine les principaux résultats obtenus sur la base des réponses fournies par les enseignants et identifie les causes majeures de leur satisfaction et insatisfaction.

Étant donné les différences entre les méthodologies employées, les aspects examinés et la terminologie utilisée dans les questionnaires, toute comparaison exhaustive entre pays est difficile, voire impossible. Cette analyse cherche donc simplement à mettre en évidence certaines tendances qui se dégagent néanmoins.

⁽²⁾ Pour la Suède, il s'agit de l'Agence Nationale pour l'Éducation.

PERCEPTION DU MÉTIER PAR LES ENSEIGNANTS: DES ILLUSIONS DÉÇUES?

Plusieurs enquêtes nationales portent sur les motivations qui ont poussé les enseignants à embrasser le métier. Leurs réponses révèlent une certaine dose d'altruisme (le désir de s'occuper des enfants) et d'épanouissement personnel, dont le plaisir à enseigner la discipline dans laquelle ils se sont spécialisés.

Pour les enseignants **français** au niveau du *collège* et du *lycée*, les motivations principales de leur choix professionnel sont, par ordre d'importance, l'amour de la discipline, le contact avec les élèves, la transmission des savoirs et de connaissances, et l'autonomie dans la classe. Au fil de l'ancienneté, la première source de satisfaction devient le contact avec les élèves (*Note d'Information*, 2003).

Les enseignants **anglais** classent de la façon suivante les principaux facteurs qui influencent le choix de la profession: le fait de travailler avec des enfants, la satisfaction d'enseigner, la créativité et la stimulation que celle-ci apporte (*General Teaching Council for England*, 2003).

Certaines enquêtes révèlent aussi qu'un certain nombre d'enseignants accèdent à la profession sans motivation claire ou par le simple fait de ne pas avoir eu le choix.

En **Roumanie**, 36 % des enseignants déclarent «qu'aimer les enfants» a motivé en priorité leur choix professionnel. 35 % d'entre eux ne manifestent aucune motivation (*Romita, B.; Iucu, Ion; Ovidiu Panisoara*, 1999).

Interrogés sur les raisons de leur choix professionnel, 58,7 % des enseignants **portugais** font référence à la vocation en premier lieu, contre 18,8 % qui signalent ne pas avoir eu d'autre alternative professionnelle (*A situação do professor em Portugal*, 1988).

Parmi les principaux avantages professionnels, les enquêtes mettent en avant l'autonomie pédagogique dont jouissent ceux qui travaillent dans l'enseignement. Les relations et interactions avec les collègues sont évoquées par les enseignants. Beaucoup d'entre eux disent aussi apprécier le bon climat relationnel qui existerait entre collègues.

Dans une enquête menée par le Service **danois** sur les conditions de travail (publiée en 2002), les enseignants signalent comme avantages principaux l'interaction avec les élèves, leur liberté professionnelle dans le choix des méthodes pédagogiques ainsi que la coopération avec leurs collègues (*Mercuri Urval*, 2002).

Les enseignants **slovaques** expriment un très haut degré de satisfaction professionnelle par rapport aux aspects suivants: relation avec les parents (99,5 %), conduite des collègues (98,1 %), travail avec des jeunes (97,3 %) et autonomie dans le choix des méthodes pédagogiques (96,5 %) (*Kika, M.*, 2000).

Quand ils sont interrogés sur les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier, de nombreux enseignants se déclarent insatisfaits de leurs conditions de travail. C'est notamment la complexité des tâches demandées qui, combinée à leur accroissement, mettent les enseignants dans des situations qu'ils vivent de façon très inconfortable. De nombreuses enquêtes soulignent ces aspects. Les enseignants sont confrontés à de nouveaux rôles pour lesquels ils se sentent peu préparés (Communauté française de Belgique); ils sont préoccupés par la charge accrue de travail (Pays-Bas, 1999; Royaume-Uni, 2003) et la pression du temps limité (Danemark, 2001); ils trouvent qu'ils travaillent dans des conditions difficiles dues, entre autres facteurs, à la réalisation de tâches de plus en plus complexes (France, 2003). Les résultats de ces enquêtes ne sont pas surprenants quand on sait (Eurydice, 2003, chapitre 2) que, dans certains pays (notamment, le Danemark, la Suède et le Royaume-Uni), la question de la surcharge de travail des enseignants se pose avec acuité.

En général, les conditions salariales sont peu mentionnées comme source principale d'insatisfaction. Un certain nombre d'enseignants disent s'en soucier en Autriche (2000), en Slovaquie (2000), en Suède (2000) et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) (2002).

À l'entrée dans la profession, le jeune enseignant est confronté à la réalité du métier. Le travail au quotidien entraîne parfois une certaine déception chez les enseignants débutants. Il est alors inévitable qu'ils s'interrogent sur la qualité de la formation initiale qu'ils ont reçue. C'est le manque de formation pratique qui est le plus souvent évoqué, dont la capacité à gérer des groupes d'adolescents parfois difficiles.

En juin 2001, des enseignants **français** ayant une ou deux années d'exercice ont été interrogés sur leurs débuts professionnels. Le manque de pratique est déploré de manière récurrente, ainsi que l'insuffisance de formation sur la connaissance de l'adolescent et ses difficultés, la gestion des conflits, la gestion de l'indiscipline (*Note d'Information*, 2001).

L'enquête menée en **Communauté française de Belgique** au printemps 1998 montre que les enseignants du premier degré ont le sentiment d'avoir reçu une formation initiale assez médiocre (score proche de 5 sur 10). Ils signalent avoir notamment tiré bénéfice des compétences à fort accent disciplinaire (contenus-matières et didactique), mais beaucoup moins de celles touchant à l'accompagnement des élèves en difficulté (score de 1,2 sur 6) (*CERISIS*, 1999).

Il semble donc que les compétences spécifiques dans des domaines tels que la gestion de publics hétérogènes n'occupent pas encore assez de place dans les programmes de formation. Ce sentiment exprimé par les enseignants est confirmé par l'analyse des programmes de formation initiale qui continuent à accorder une place importante aux connaissances et aux approches

didactiques et une place assez modeste aux compétences spécifiques qui dépassent le cadre pédagogique classique ⁽³⁾.

Les enseignants se présentent en général comme une communauté caractérisée par une forte identité professionnelle. Ce constat peut traduire en partie la solidarité qu'ils entretiennent entre eux pour faire face aux inconvénients et aux difficultés qu'ils rencontrent dans leurs conditions de travail. Cela les aide probablement à garder intacts les fondements positifs qui les ont amenés à entrer dans l'enseignement et à ne pas regretter leur choix professionnel. Faisant preuve d'optimisme, ils se déclarent globalement assez satisfaits par rapport à l'idée initiale qu'ils s'étaient faite du travail.

En effet, les enquêtes consultées semblent indiquer qu'une large majorité des enseignants du secondaire inférieur en Europe sont globalement assez satisfaits de leur travail: 98 % d'entre eux en Suède (2002) expriment un sentiment de satisfaction globale. Ils sont 80 % à l'affirmer aux Pays-Bas, en Autriche et en Finlande (2000). On en compte 66 % en France (2002).

Il ne faudrait pas pour autant négliger les signaux de désenchantement que certains sondages révèlent également. Ainsi, les autorités éducatives devraient rester attentives aux déclarations de tous ceux ayant l'intention de quitter la profession dans un proche avenir. Les raisons peuvent être multiples.

Un quart des enseignants **danois** de la *folkeskole* déclarent avoir postulé pour d'autres emplois, en évoquant comme raison principale le besoin de nouveaux défis professionnels (*Kreiner, Svend; Mehlbye, Jill, 2000*).

29 % des enseignants **suédois** déclarent vouloir changer de profession (*Agence Nationale pour l'Éducation, 2000*).

35 % des enseignants **anglais** interrogés ont exprimé leur intention de quitter la profession dans les cinq prochaines années. Néanmoins, 21 % des enseignants affirment qu'ils choisiraient à nouveau la même profession et 11 % disent l'inverse (*General Teaching Council for England, 2003*).

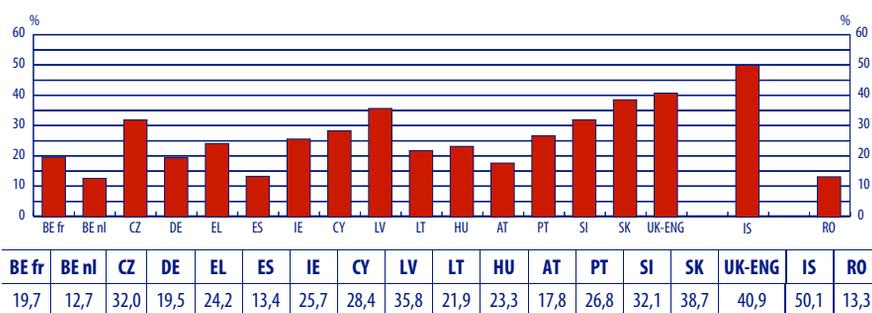
Ces données semblent indiquer que le sentiment de satisfaction exprimé par les enseignants à l'égard de leur travail n'est pas incompatible avec une manifestation du désir de changer de profession.

Les enquêtes menées au niveau national sur cette question sont rares. Néanmoins, des données internationales ont été recueillies dans le cadre de l'enquête TIMSS 1995 (*Trends in International Mathematics and Science Study*). Les résultats de cette enquête datent certes de près de dix ans, mais ils apportent toutefois un éclairage comparatif sur les intentions exprimées par

⁽³⁾ Voir notamment les figures 3.3 et 3.4 sur le degré d'autonomie laissé aux établissements de formation initiale concernant l'acquisition des compétences spécifiques (Eurydice, 2002b, chapitre 3).

les enseignants de bon nombre de pays. Dans cette étude, seuls les enseignants spécialistes en mathématiques ont exprimé leur avis et les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble du corps enseignant. Ils confirment toutefois ces signaux de déception. Comme la figure 1.1 le montre, selon les pays, les pourcentages d'enseignants de mathématiques de l'enseignement secondaire inférieur qui déclarent avoir l'intention de quitter l'enseignement si l'opportunité se présentait varient entre 12 % et 50 %. C'est en Slovaquie, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Islande que le pourcentage est le plus élevé.

FIGURE 1.1. POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES (DES ÉLÈVES DE 13 ANS) DÉCLARANT QU'ILS CHANGERAIENT DE PROFESSION S'ILS EN AVAIENT LA POSSIBILITÉ.



Source: TIMSS 95.

Notes complémentaires

Belgique (BE de), Estonie, Luxembourg, Malte, Pologne, Finlande, Liechtenstein: pays n'ayant pas participé à TIMSS 95.

Danemark, Italie, Pays-Bas, Suède, Norvège, Bulgarie: pays n'ayant pas fait passer le questionnaire aux enseignants, qui était une option internationale dans l'étude.

Note explicative

Dans l'étude TIMSS, l'échantillonnage est constitué du nombre d'élèves et pas du nombre d'enseignants. Les variables liées aux réponses des enseignants doivent donc toujours être pondérées avec le nombre d'élèves qu'ils représentent dans l'échantillon. En conséquence, les résultats devraient être exprimés en termes de «Pourcentage d'élèves dont l'enseignant a déclaré...». Néanmoins, pour des raisons de simplification et de compréhension, la formulation «Pourcentage d'enseignants ...» a été retenue dans le titre de la figure.

LA PROFESSION ENSEIGNANTE MIEUX CONSIDÉRÉE QUE LES ENSEIGNANTS LE PENSENT

Il n'est pas facile de mesurer la reconnaissance dont jouit une profession auprès de la société et encore moins son prestige social. En général, on dit qu'une profession jouit d'une certaine reconnaissance sociale quand ses représentants prestent un service apprécié et considéré comme important pour la société. De surcroît, dans l'esprit des gens, cette reconnaissance sociale doit se traduire par un niveau de rémunération adapté au travail accompli. Par

prestige social ⁽⁴⁾, on entend ici le statut socio-économique auquel se situe une profession en comparaison avec d'autres secteurs professionnels.

Dans les enquêtes nationales, la question de la reconnaissance sociale de la profession enseignante est abordée sous deux angles: comment les «non-enseignants» considèrent le travail presté par les enseignants et comment les enseignants eux mêmes se sentent considérés par la société.

Dans les enquêtes, les déclarations d'appréciation positive du travail des enseignants apparaissent de façon assez récurrente. Des pourcentages non négligeables de parents (Espagne, 1997), d'élèves (Suède, 2000) et de citoyens en général (Royaume-Uni (Angleterre), 2000) marquent une appréciation très positive du travail effectué par les enseignants.

Un décalage important existe entre la représentation qu'ont les enseignants de l'estime que leur portent les citoyens et celle que ces derniers affirment avoir. Il s'avère que les enseignants sont souvent mieux considérés que ce qu'ils croient.

88 % des **Néerlandais** manifestent une grande reconnaissance pour les enseignants du secondaire; néanmoins, les enseignants eux-mêmes pensent que seulement 18 % des Néerlandais ont une appréciation élevée de leur travail (*Ministerie van OC&W*, 1999).

Deux tiers des enseignants interrogés en **Autriche** ne sont pas satisfaits de l'image que la société a de leur profession selon eux. Néanmoins, l'opinion publique a un avis plus positif sur les enseignants que ceux-ci ne l'imaginent. L'opinion des parents d'élèves est, quant à elle, encore plus favorable que la moyenne (*LehrerIn*, 2000).

Les enseignants ne semblent donc pas percevoir le degré de reconnaissance de la population à leur égard. Bien au contraire, ils disent avoir l'impression que leur profession est loin d'être appréciée par la société.

En **Italie**, près des deux tiers des enseignants interrogés déclarent ne pas se sentir appréciés par la société; 72 % des enseignants du secondaire pensent que leur profession a perdu du prestige social pendant les dix dernières années, 45 % pensent que cette perte va s'accroître dans le futur (*Fondazione IARD*, 1999).

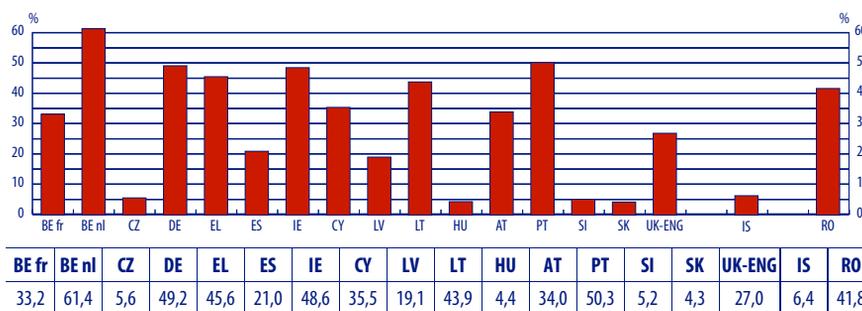
En **France**, 67 % des jeunes enseignants participant à l'enquête (63 % de zones d'éducation prioritaires, ZEP) ont le sentiment d'exercer un métier peu reconnu dans la société. (*Note d'Information*, 2003).

En **Finlande**, 25 % des enseignants interrogés disent se sentir incapables de gagner de la considération sociale, malgré l'effort mis dans leur travail (*Santavirta, N., et al.*, 2001).

(4) Dans certaines enquêtes (Espagne, Italie et Portugal, principalement), ce terme est également utilisé de façon plus générique, comme synonyme de reconnaissance et d'appréciation sociale.

À nouveau, l'enquête TIMSS 95 présente des résultats très similaires. Interrogés sur l'appréciation que la société a de leur travail, la majorité des enseignants européens ayant participé à l'enquête se sentent très peu reconnus. Le fait que les pourcentages sont partout inférieurs à 50 % (sauf en Communauté flamande de Belgique) est révélateur d'un certain malaise chez les enseignants européens. Cette perception négative s'exprime de façon encore plus marquée dans des pays comme la République tchèque, la Hongrie, la Slovaquie, la Slovaquie et l'Islande, où moins de 10 % des enseignants se sentent appréciés.

FIGURE 1.2. POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES (DES ÉLÈVES DE 13 ANS) DÉCLARANT QUE LA SOCIÉTÉ APPRÉCIE LEUR TRAVAIL.



Source: TIMSS 95.

Notes complémentaires

Belgique (BE de), Estonie, Luxembourg, Malte, Pologne, Finlande, Liechtenstein: pays n'ayant pas participé à TIMSS 95.

Danemark, Italie, Pays-Bas, Suède, Norvège, Bulgarie: pays n'ayant pas fait passer le questionnaire aux enseignants, qui était une option internationale dans l'étude.

Note explicative

Dans l'étude TIMSS, l'échantillonnage est constitué du nombre d'élèves et pas du nombre d'enseignants. Les variables liées aux réponses des enseignants doivent donc toujours être pondérées avec le nombre d'élèves qu'ils représentent dans l'échantillon. En conséquence, les résultats devraient être exprimés en termes de «Pourcentage d'élèves dont l'enseignant a déclaré...». Néanmoins, pour des raisons de simplification et de compréhension, la formulation «Pourcentage d'enseignants...» a été retenue dans le titre de la figure.

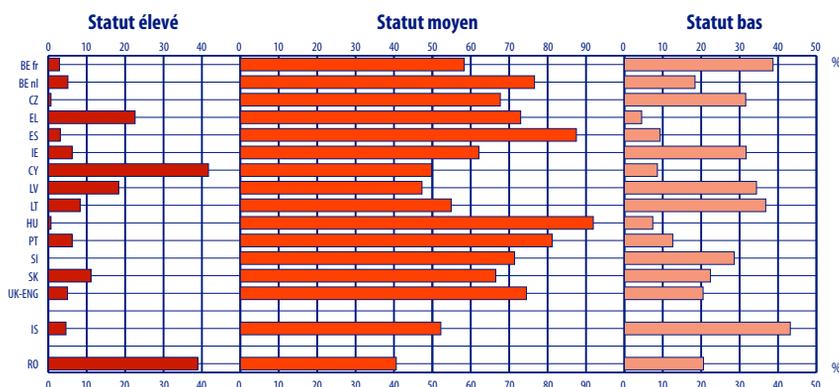
Le statut social d'une profession peut être assimilé à son prestige social. Il peut se mesurer à l'aide d'échelles classant les différentes professions en fonction de leur position relative. Plusieurs enquêtes nationales ont utilisé ce type d'échelles et ont invité les enseignants à positionner leur profession par rapport à d'autres en relation avec l'importance de leur reconnaissance sociale. Elles révèlent que lorsque les enseignants se comparent à d'autres occupations similaires, en termes de formation et de complexité des tâches exercées, ils se classent, en général, en-dessous des médecins et des avocats, professions qu'ils jugent plus prestigieuses.

Dans l'opinion des enseignants **espagnols**, les médecins (81,8 %) et les avocats (78,4 %) sont des professions ayant un prestige supérieur à la leur (*Fundación Santa María*, 1993).

À la question relative au prestige social dont jouissent différentes professions, 79,2 % des enseignants **portugais** ont répondu que la profession la plus prestigieuse est celle de médecin, tandis que la leur est très peu considérée par la société (*A situação do professor em Portugal*, 1988).

De même, dans l'enquête TIMSS 95, les enseignants ont été invités à classer leur profession parmi neuf autres. Ces classements ont été regroupés en trois niveaux principaux de statut social (élevé, intermédiaire et bas).

FIGURE 1.3. OPINION DES ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES (DES ÉLÈVES DE 13 ANS) SUR LE STATUT SOCIAL DE LEUR PROFESSION PAR RAPPORT À D'AUTRES.



	BE fr	BE nl	CZ	EL	ES	IE	CY	LV	LT	HU	PT	SI	SK	UK-ENG	IS	RO
Statut élevé (%)	2,9	5,1	0,7	22,6	3,1	6,2	41,7	18,3	8,3	0,7	6,2	0	11,1	5	4,6	38,9
Statut moyen (%)	58,3	76,6	67,7	73	87,5	62,1	49,8	47,3	54,9	91,9	81,2	71,4	66,5	74,5	52,2	40,6
Statut bas (%)	38,7	18,4	31,6	4,5	9,3	31,7	8,6	34,4	36,8	7,4	12,6	28,6	22,4	20,5	43,2	20,6

Source: TIMSS 95.

Notes complémentaires

Belgique (BE de), Estonie, Luxembourg, Malte, Pologne, Finlande, Liechtenstein: pays n'ayant pas participé à TIMSS 95.

Danemark, Italie, Pays-Bas, Autriche, Suède, Norvège, Bulgarie: pays n'ayant pas fait passer le questionnaire aux enseignants, qui était une option internationale dans l'étude.

Allemagne: cette question n'a pas été posée aux enseignants.

Note explicative

Dans l'étude TIMSS, l'échantillonnage est constitué du nombre d'élèves et pas du nombre d'enseignants. Les variables liées aux réponses des enseignants doivent donc toujours être pondérées avec le nombre d'élèves qu'ils représentent dans l'échantillon. En conséquence, les résultats devraient être exprimés en termes de «Pourcentage d'élèves dont l'enseignant a déclaré...». Néanmoins, pour des raisons de simplification et de compréhension, la formulation «Pourcentage d'enseignants ...» a été retenue dans le titre de la figure.

Les neuf professions proposées à être classées sont: comptable, médecin, avocat, ingénieur, infirmière, fonctionnaire, enseignant (école primaire), enseignant (école secondaire) et travailleur non qualifié.

La majorité des enseignants ayant participé à cette enquête internationale ont situé le statut de leur profession à un niveau moyen. Dans ce même groupe, ils ont positionné celle des ingénieurs, des infirmières et des fonctionnaires. Dans certains pays, néanmoins, les enseignants situent leur profession comme une des moins prestigieuses et attrayantes. Ainsi, entre 30 % et 40 % des enseignants en Communauté française de Belgique, République tchèque, Lettonie, Lituanie et Islande comparent leur métier à celui de travailleurs non qualifiés. Inversement, il est rare que les enseignants attribuent un statut élevé à leur profession. Ils sont moins de 10 % dans la grande majorité des pays concernés. Les enseignants grecs (23 %), chypriotes (42 %) et roumains (39 %) sont les plus enclins à positionner leur profession à un rang élevé.

Malgré le sentiment de satisfaction globale du métier affirmé par une majorité d'enseignants européens, les enquêtes nationales examinées dans ce chapitre donnent des signaux concrets d'un malaise existant parfois depuis de nombreuses années chez les enseignants européens. En effet, ils reconnaissent certes des avantages à l'exercice de leur profession, mais ils les limitent surtout aux contacts relationnels qu'elle favorise. Les conditions de travail sont les sources principales de leur insatisfaction. Ils se plaignent particulièrement de la complexité et de la multiplicité des tâches à accomplir pour lesquelles, de surcroît, ils se sentent souvent peu et mal préparés.

Le prestige et la reconnaissance sociale d'une profession sont toujours des valeurs relatives, reposant souvent sur des critères d'«appréciation» et d'«estimation» qui relèvent, de par leur nature, de l'ordre de la subjectivité. Néanmoins, les enquêtes montrent aussi que les enseignants semblent très mal estimer la considération que portent les citoyens à l'égard de leur métier. Ils disent souffrir d'un manque de reconnaissance sociale que les sondages disponibles ne confirment pas. Cette perception mériterait d'être corrigée, car assurer la reconnaissance sociale de la profession enseignante peut, sans aucun doute, constituer une source importante d'attractivité.

CHAPITRE 2

DIVERSIFIER L'ACCÈS À LA FORMATION INITIALE TOUT EN PRÉ-SERVANT LA QUALITÉ DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

La formation initiale constitue le point d'entrée et l'ancrage du développement professionnel continu d'un enseignant. Étant donné son rôle central, la façon dont elle est organisée détermine dans une large mesure la qualité et la quantité des enseignants qui s'engagent dans cette profession.

Les questions soulevées dans ce chapitre peuvent se résumer comme suit: l'offre de formation initiale disponible est-elle en mesure d'attirer ceux qui possèdent le profil adéquat pour embrasser la profession d'enseignant? Quels sont les garde-fous qui préservent la qualité de cette formation lorsque des innovations sont mises en œuvre pour ouvrir l'accès à la profession?

Ces questions se posent dans un contexte européen varié en termes d'offre d'enseignants sur le marché de l'emploi. Quelques pays souffrent de pénuries chroniques d'enseignants, d'autres forment plus d'enseignants qu'ils n'en ont besoin, mais la plupart connaissent à la fois des pénuries et des surplus d'enseignants selon les matières et/ou les régions. En outre, tous les pays ou presque vont devoir renouveler à court ou moyen terme leur corps enseignant dans la mesure où bon nombre d'entre eux approchent de l'âge de la retraite.

Les préoccupations politiques portent donc non seulement sur la nécessité de persuader plus d'individus à entrer dans la profession mais aussi – du moins dans certains pays – de mieux cibler les effectifs qui entrent en formation et d'adapter les profils de qualification des nouveaux enseignants aux besoins locaux.

La plupart des pays européens proposent une seule voie de formation à la profession d'enseignant, voire deux dans certains pays où les modèles consécutif et simultané coexistent. Quel que soit le modèle adopté, ces programmes de formation s'adressent à des personnes relativement jeunes, qui terminent l'école secondaire ou des études dans l'enseignement supérieur sans expérience professionnelle. La sélection aux programmes de formation privilégie ce type de candidats.

Traditionnellement, la formation initiale des enseignants en Europe se déroule donc essentiellement dans des universités et des établissements d'enseignement supérieur. C'est là que les futurs enseignants passent la plupart de leur période d'apprentissage, que le modèle de formation soit consécutif ou simultané. Même lorsque la formation initiale se termine par une phase finale qualifiante en emploi, la plus grande partie de la formation se

déroule en dehors des écoles, dans les établissements de formation (Eurydice, 2002b). Il ne faut donc pas négliger le rôle que les établissements de formation pédagogique jouent dans la préparation et l'acquisition des compétences des individus pour le métier d'enseignant. Ce rôle est encore accentué là où ces établissements jouissent d'une large autonomie pour choisir leurs programmes de cours, en particulier dans les pays où le contrôle public des qualifications se limite à de simples directives sur le contenu de la formation et ne définit pas de compétences standard à acquérir à l'issue de la formation. Cette situation prévaut dans la plupart des pays.

Dans les modèles classiques, la formation initiale des enseignants et leur entrée dans la profession se caractérisent donc par des interactions étroites entre les autorités éducatives centrales et les établissements d'enseignement supérieur, dans lesquelles les écoles qui accueillent les futurs enseignants n'interviennent guère.

DES SIGNES D'OUVERTURE DANS LES PARCOURS DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

12

La formation initiale des enseignants est depuis longtemps l'une des cibles privilégiées des réformes. Ces dernières ont davantage porté sur le contenu que sur la structure de la formation. Au cours de ces dernières années, cependant, des programmes de cours à temps partiel et des formules d'apprentissage à distance ont été développés dans certains pays ainsi que des programmes accélérés spécialement conçus à l'intention des diplômés d'autres secteurs.

Parallèlement à cette évolution, on observe aussi un changement plus fondamental à travers la création de programmes de formation en emploi. Ce changement modifie radicalement la nature même de la formation initiale des enseignants. Il affecte les conceptions sur la façon dont la formation doit être organisée et sur les personnes chargées de déterminer si une personne en formation a acquis suffisamment de compétences pour être admise en tant que membre qualifié dans le corps enseignant. Les écoles sont encouragées à s'engager dans des partenariats avec les établissements d'enseignement supérieur pour former les futurs enseignants, voire à agir directement en qualité d'institution de formation. Ce nouveau rôle attribué aux écoles soulève de nombreuses questions, notamment sur la nature de la formation à dispenser et les types d'enseignants à former dans ce contexte.

Quelques pays ont entamé un processus qui vise explicitement à repenser la formation initiale des enseignants et à ouvrir davantage l'accès à la profession par des approches nouvelles de formation. La situation critique de pénurie d'enseignants que connaissent deux de ces pays – le Royaume-Uni (Angleterre) ⁽¹⁾ et les Pays-Bas – n'est sans nul doute pas étrangère à leur décision de mettre en œuvre ce processus, même s'il serait par trop simpliste d'affirmer que la formation des enseignants ne fait l'objet d'une restructuration qu'en réaction aux déséquilibres dans l'offre d'enseignants.

Aux **Pays-Bas**, le discours politique est axé sur la nécessité d'ouvrir la formation initiale aux besoins du marché. Le système d'éducation néerlandais est décentralisé et dirigé par la demande. La politique de dotation en personnel (les descriptions de poste et les types d'enseignants requis) est du ressort des établissements, qui ont épinglé des failles dans la structure actuelle de qualification. En conséquence, l'action publique s'est concentrée sur la nécessité de mettre en place un système plus ouvert et plus diversifié pour garantir l'offre suffisante d'enseignants. Ce «marché» d'enseignants se développe au travers de la création de nouvelles filières de formation. Celles-ci s'adressent à des personnes qui, sinon, n'auraient sans doute pas considéré la possibilité de s'engager dans la carrière d'enseignant.

Le **Royaume-Uni (Angleterre)** a été plus loin dans cette voie que les **Pays-Bas**. Il existe dans ce pays un grand engagement politique en faveur de la diversification des organismes de formation et de l'implication active des écoles dans la formation des nouveaux enseignants. Les établissements d'enseignement supérieur désireux d'offrir une formation initiale aux enseignants doivent établir des partenariats avec des écoles pour organiser la formation initiale des enseignants. De plus, les écoles ont la possibilité de devenir elles-mêmes des organismes de formation via le SCITT (*School-Centred Initial Teacher Training*). La coordination de toutes les dispositions en la matière incombe à la TTA (*Teacher Training Agency*). Accroître la diversité et la flexibilité des voies d'accès à la profession figure une nouvelle fois parmi les principaux objectifs de ces mesures.

D'autres pays ont également engagé un processus de révision de leurs programmes de formation des enseignants. En Slovaquie, depuis 2002, un partenariat entre les établissements de formation et les écoles a été introduit pour encourager la formation centrée en milieu scolaire. De même, la Suède vient de restructurer (2001) la formation des enseignants afin, notamment, de favoriser les partenariats entre les écoles et les établissements de formation initiale des enseignants et la recherche en sciences de l'éducation. La réforme sera évaluée en 2004/2005.

⁽¹⁾ Au Royaume-Uni (Angleterre), la situation s'est récemment améliorée. Les pénuries sont limitées à certaines matières et certaines zones géographiques.

LA DÉFINITION DE STANDARDS: INDISPENSABLE AU MARIAGE DE L'INNOVATION ET DU CONTRÔLE DE LA QUALITÉ

La question fondamentale est de savoir si les enseignants formés en emploi ou dans le cadre de programmes de formation accélérés et plus individualisés sont aussi qualifiés que les enseignants qui suivent des programmes traditionnels dans les établissements d'enseignement supérieur.

La question du contrôle de la qualité est importante à cet égard. Dans les deux types de programmes (traditionnels et nouveaux), les compétences des candidats peuvent être vérifiées à deux moments clés: en début du parcours, par le biais de mécanismes de sélection qui conditionnent l'accès aux programmes, et en fin de parcours, au moyen de la certification qui donne droit au statut d'enseignant qualifié.

En ce qui concerne les programmes traditionnels de formation initiale des enseignants, de nombreux pays pratiquent une sélection à l'accès de ces programmes, mais ils se bornent la plupart du temps à demander la preuve des résultats scolaires obtenus au terme des études secondaires ou à organiser un examen d'entrée dans l'enseignement supérieur. Les établissements de formation initiale des enseignants sélectionnent les candidats à la formation sur entretien (sans doute la forme la plus personnalisée et la plus ciblée de sélection) dans moins de la moitié des pays européens.

En revanche, les critères de sélection sont nettement plus importants dans les nouveaux programmes de formation, en particulier dans les programmes en cours d'emploi, qui s'adressent à des personnes disposant déjà d'un haut niveau de qualification, expérimentées, ayant occupé des postes à responsabilité et qui doivent gagner leur vie tout en suivant la formation. Le défi est de bien identifier ceux qui sont le mieux à même de tirer parti de ces programmes.

Le système anglais se caractérise en plus par la fluidité du mode de gestion de l'offre de formation. Alors qu'aux Pays-Bas, la responsabilité de l'offre de formation reste l'apanage des établissements d'enseignement supérieur, au Royaume-Uni (Angleterre), toute université, école ou autre institution peut prétendre à l'obtention du statut d'organisme accrédité de formation initiale. La TTA joue un rôle important dans l'accréditation des établissements, dans l'affectation des places de formation et dans le financement, lesquels dépendent fortement de la qualité de la formation. Ce processus se déroule chaque année sur la base des résultats des inspections menées par l'OFSTED (*Office for Standards in Education*).

Le **Royaume-Uni (Angleterre)** propose une série de programmes de formation en emploi, dont le GTP (*Graduate Training Programme*). Il inclut une évaluation personnalisée des besoins de formation des candidats, similaire à celle du programme néerlandais. Le GTP s'est rapidement développé depuis sa création en 1998. Il est passé de moins de 100 inscrits en 1998/1999 à plus de 3 400 en 2002/2003, ce qui représente environ 10 % du total de ceux qui suivent une formation d'enseignant (OCDE, 2003, Rapport de base national pour le Royaume-Uni).

Créé en 2000, le programme **néerlandais** *Zij-instroom* accorde une grande importance à la procédure d'évaluation réalisée à l'échelon national par une équipe d'experts spécialisés qui travaillent dans les établissements de formation. Cette procédure sert à diagnostiquer les compétences professionnelles des candidats et à préparer un programme «sur mesure» pour combler les lacunes observées et atteindre les qualifications requises des enseignants. Les données de 2002 montrent que 86 % des candidats se sont soumis à cette évaluation dans l'enseignement secondaire (OCDE, 2003, Rapport de base national pour les Pays-Bas).

Au cœur du débat sur la qualité de l'offre figure la nécessité de veiller à ce que les programmes de formation alternatifs (accélérés et individualisés) ou en emploi dotent les enseignants des qualifications équivalentes à celles obtenues à l'issue des programmes classiques dispensés essentiellement par les établissements d'enseignement supérieur. D'aucuns craignent en effet que les «nouveaux» programmes génèrent des enseignants «déficients», parce que leur formation est moins longue ou moins approfondie que celle des enseignants qui ont suivi des programmes plus traditionnels.

Le renversement de priorité entre la certification basée sur la maîtrise des matières du programme de formation (qui prévaut en Europe) et celle de la certification basée sur l'évaluation de l'acquis des compétences finales définies (standards) est très pertinent à cet égard. En effet, le passage d'une concentration sur les contenus des programmes vers la définition des types de savoir-faire qu'un enseignant doit posséder facilite en effet l'instauration de filières alternatives de formation des enseignants.

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le Royaume-Uni (Angleterre) et les Pays-Bas ont tous deux instauré la certification basée sur des standards de compétences évaluées au terme de la formation initiale des enseignants.

Cette réorientation vers des standards de compétences (définies au niveau central) au détriment du contenu de la formation (la plupart du temps défini par les établissements de formation) mérite d'être analysée de manière plus approfondie. Plusieurs pays ont adopté un système de certification basée sur des standards à acquérir, mais il n'est pas toujours aisé de déterminer s'ils sont utilisés pour tester les aptitudes réelles des enseignants. Davantage d'informations sur la nature du processus de certification et sur le contenu des standards sont nécessaires pour alimenter le débat sur le maintien et l'amélioration de la qualité de la formation.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, la TTA dispose d'informations détaillées sur ces deux aspects. Les normes nationales (standards) stipulent ce qu'un enseignant doit connaître, comprendre et être à même de faire pour obtenir le statut d'enseignant qualifié (*Qualified Teacher Status* – QTS). Elles sont classées en trois catégories: pratique et valeurs professionnelles, connaissances et compétences et, enfin, enseignement. Elles incluent des tests obligatoires en langue, en mathématiques et en informatique ainsi qu'une année complète d'initiation pendant laquelle les enseignants fraîchement diplômés sont censés prouver qu'ils atteignent toutes les normes fixées dans les différents domaines.

Aux **Pays-Bas**, le projet de loi (*Wet op de beroepen in het onderwijs*) définit également des normes nationales. Il consolide le processus déjà entamé de développement de profils professionnels et formule les compétences initiales des nouveaux enseignants. Ces normes sont actuellement à l'étude.

L'absence de standards de compétences bien définis applicables à tous les enseignants au sortir de leurs études peut également avoir un impact sur leurs perspectives professionnelles. C'est notamment le cas dans les pays où les enseignants sont censés chercher un poste eux-mêmes et où les écoles (ou les municipalités) sont libres de choisir leurs enseignants au gré de leurs préférences. Sachant que les écoles cherchent à engager les meilleurs enseignants, il est raisonnable de penser qu'à défaut de garantie objective de qualité, elles privilégieront ceux qui ont suivi des programmes classiques (dans des universités ou des établissements de formation initiale).

À titre d'exemple, l'adoption des programmes alternatifs de formation en Suède et au Danemark a entraîné des situations différentes qui s'expliquent en partie par l'absence de définition de standards à acquérir au Danemark.

La **Suède** a adopté des standards de compétences applicables à la formation initiale des enseignants dans le cadre de la réforme de l'ensemble du système de formation des enseignants (automne 2001). Cette réforme a notamment été lancée dans le but explicite de renforcer les programmes de formation basés dans les écoles et en emploi. Un programme spécial (*Särskild Lärarutbildning*) a été instauré avec reconnaissance de l'expérience et des qualifications antérieures des étudiants plus âgés ainsi que leur besoin de revenus. Tout comme au **Royaume-Uni (Angleterre)** et aux **Pays-Bas**, la demande de ce type de programme semble très élevée.

En revanche, au **Danemark**, la création d'un programme alternatif de formation (*merittlaereruddannelse*) illustre les difficultés liées à la mise en œuvre de ce type de programmes dans des systèmes qui n'appliquent pas la certification basée sur des standards de compétences à acquérir. Le programme danois propose des cours accélérés (pendant un à deux ans) et vise à élargir la base de recrutement en recyclant des professionnels formés à d'autres métiers et à tirer parti de leurs compétences. Le manque d'équivalence entre ces enseignants et ceux issus des programmes classiques de formation est flagrant. Le syndicat danois des enseignants a d'ailleurs recommandé que ce programme soit complété par une passerelle vers la formation normale d'enseignant avec thèse de licence, par des cours dans des matières principales supplémentaires et par des stages pratiques. Comme dans les autres pays, la demande est très forte pour ce type de programme (25 % d'augmentation par rapport aux effectifs totaux du pays suivant une formation initiale d'enseignant en août 2002) (OCDE 2003, Rapport de base national pour le Danemark).

NOUVEAUX RÔLES, NOUVEAUX DÉFIS: ASSURER L'EFFICACITÉ DES FORMATIONS BASÉES EN MILIEU SCOLAIRE

La qualité de la formation dispensée dans des programmes basés dans les écoles dépasse le simple débat sur le mode d'organisation de ces programmes et sur les vérifications qui y sont menées.

Former directement les futurs enseignants dans les écoles a des répercussions non seulement sur la relation entre les écoles et les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi sur le travail des enseignants qualifiés travaillant dans ces écoles (sans parler de la redéfinition du rôle conféré de fait aux autorités éducatives).

Ces programmes de formation prévoient généralement l'obligation pour l'école de travailler en partenariat avec des établissements d'enseignement supérieur, ce qui implique une adaptation des attentes traditionnelles de part et d'autre et une revalorisation du rôle des écoles. Cette obligation suscite des questions à propos de la dotation de ces partenariats et de l'instance responsable de leur gestion et de leur réussite.

Depuis 1992, le **Royaume-Uni (Angleterre)** impose aux établissements de formation initiale de travailler en partenariat avec les écoles et de les impliquer activement dans le processus de formation. Mais les écoles ne sont pas soumises à l'obligation inverse de s'engager, ce qui empêche parfois les établissements de formation initiale de trouver le nombre d'écoles partenaires nécessaires. Les écoles qui s'engagent dans ce type de partenariat sont rémunérées par les établissements de formation grâce à des fonds versés par la TTA. La TTA donne également des directives sur ce que l'on attend des deux parties. La TTA a récemment nommé des responsables de partenariat dans toutes les régions et les a chargés de la coordination et du soutien en la matière.

Aux **Pays-Bas**, récemment, une déclaration politique (2002) confirme que les établissements de formation des enseignants – de même que d'autres établissements – doivent s'adapter aux besoins de l'école, qui est considérée comme l'acteur clé du marché de l'éducation. Toutefois, les partenariats établis dans le contexte des programmes de formation basés à l'école sont encore relativement récents, et peu d'informations est disponible sur le mode de fonctionnement de ces partenariats dans la pratique.

Les programmes de formation en milieu scolaire et en emploi font peser une lourde charge sur les écoles et leur personnel. Les enseignants expérimentés se lancent dans un nouveau métier: former d'autres enseignants. Y sont-ils bien préparés? Dans quelle mesure leurs nouvelles fonctions de formateur sont-elles reconnues? Ces questions en suscitent une autre à propos de la charge de travail des enseignants. Il ressort de l'analyse du temps de travail des enseignants que le Royaume-Uni (Angleterre) et les Pays-Bas le définissent d'une manière assez souple, ce qui ouvre la voie à l'introduction de ces responsabilités qui sortent du cadre de l'enseignement proprement dit (Eurydice, 2003, chapitre 2).

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, la participation au tutorat s'inscrit dans les fonctions professionnelles des enseignants et l'évaluation des nouveaux enseignants est menée par le chef d'établissement. Les organismes de formation doivent veiller à ce que tous ceux qui participent à la formation de ces nouveaux enseignants aient suivi des cours les préparant à cette tâche. La TTA a publié un guide à l'intention des formateurs et a créé un groupe d'appui qui donne des conseils et des orientations aux établissements d'enseignement supérieur et aux écoles, qui bénéficient notamment dans ce cadre de l'aide de réseaux de collaboration sur des thèmes spécifiques.

Aux **Pays-Bas**, le «budget scolaire» vise à donner aux écoles la liberté de fixer leurs propres priorités, notamment de verser des primes pour la formation des futurs enseignants. Toutefois, les informations sont rares à propos de l'organisation du soutien et de la formation destinés aux enseignants qui se livrent au tutorat dans le cadre du programme *Zij-instroom*. Dans l'ensemble, ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui continuent d'assumer la responsabilité du contenu des programmes de formation des enseignants qui sont censés refléter au mieux les besoins des écoles.

En conclusion, les informations recueillies dans plusieurs pays montrent que la demande de programmes de formation basés dans les écoles et d'autres programmes alternatifs est forte – le nombre de candidats à ces programmes dépasse régulièrement les prévisions. Clairement, ces programmes sont conçus pour orienter des personnes qualifiées et motivées, actives dans d'autres secteurs, vers l'enseignement. Pour ces personnes, le fait d'être assuré du maintien d'un revenu durant la formation facilite grandement leur décision de changement de carrière.

Ces programmes traduisent aussi une réorientation conceptuelle majeure de la manière dont la formation initiale est organisée. Une série de conditions préalables doit être réunie pour que ces programmes réussissent à former des enseignants de qualité. Les mécanismes de sélection doivent être rigoureux et assortis de normes (standards) qui définissent sans équivoque les compétences qu'il faut avoir acquises pour obtenir le diplôme d'enseignant. De plus, ces programmes doivent être gérés et financés correctement pour permettre la création de partenariats effectifs avec des enseignants bien préparés à assumer leur nouveau rôle de tuteur.

Dans un rapport récent, l'OFSTED (Royaume-Uni (Angleterre)) confirme les grands principes évoqués ci dessus et épingle des lacunes observées dans des nouvelles filières de formation en comparaison aux programmes classiques. Selon l'OFSTED, il faut améliorer la cohérence de l'assurance qualité, le suivi et l'évaluation de ces programmes de formation ^(?).

(?) OFSTED, Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, Standards and Quality in Education 2000 – 1, The Stationery Office, London.

CHAPITRE 3

VERS UN «DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU»: COHÉRENCE ENTRE LES FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE

On ne peut attendre de la formation initiale des enseignants qu'elle leur apporte toutes les connaissances et compétences dont ils auront besoin pour aborder les différentes facettes de leur profession. Toutefois, construites sur de bonnes bases, une formation continue adéquate leur permettra d'asseoir progressivement de nouveaux acquis tout au long de leur carrière.

La formation dans des domaines de compétences spécifiques ⁽¹⁾ est bien moins répandue dans la partie professionnelle de la formation initiale que dans la formation continue: cette dernière s'attache à développer toutes (ou presque toutes) ces compétences spécifiques dans plus de la moitié des pays européens couverts par cette étude (Eurydice, 2002b, chapitre 3 et Eurydice, 2003, chapitre 4).

Les raisons de cette situation peuvent être structurelles. Dans bon nombre de pays, la formation initiale est moins réactive à l'évolution des nouveaux rôles et tâches attendues des enseignants, car les programmes de cours et leur approche sont souvent plus académiques que pratiques. En outre, les procédures d'accréditation peuvent se révéler plus complexes que dans le cas de cours ou de modules uniques de formation continue. À l'inverse, la formation continue est davantage axée sur la demande et a souvent fait preuve d'une plus grande flexibilité, ce qui lui permet de s'adapter rapidement à de nouvelles exigences.

Dans le cadre plus large de l'apprentissage tout au long de la vie, de plus en plus de pays adoptent la notion de «développement professionnel continu» plutôt que de «formation continue». Cette notion recouvre un éventail plus étendu des possibilités de développement professionnel en mettant l'accent sur un concept important de «continuité» et de «cohérence» entre les différentes phases de la carrière.

Dans ce concept, la formation initiale, la phase finale qualifiante et la formation continue constituent des étapes successives articulées au sein d'un continuum de développement professionnel. C'est pourquoi elles devraient faire l'objet d'une politique de formation unique et cohérente. De telles politiques ont déjà été mises en œuvre dans plusieurs pays et sont en projet ou en discussion dans d'autres. Toutefois, la cohérence effective en matière de formation des enseignants est loin d'être une réalité dans l'Europe.

(1) Les cinq domaines de compétences spécifiques analysés ici reflètent les tendances qu'on peut actuellement observer dans les établissements scolaires d'Europe. Il s'agit notamment de l'importance galopante des technologies de l'information et de la communication (TIC), de l'autonomie accrue des établissements d'enseignement en matière de gestion et de la diversité croissante des milieux sociaux ou culturels et des niveaux d'aptitude réunis au sein d'une même classe.

Plusieurs facteurs qui peuvent avoir un impact soit positif, soit négatif sur la continuité dans la formation tout au long de la carrière d'un enseignant sont examinés ici. Les facteurs dont l'influence sur cette cohérence peut être positive sont notamment la création de profils de compétences professionnelles d'enseignant et les fusions ou associations plus étroites entre établissements de formation. En revanche, une grande autonomie des établissements de formation quant aux contenus et à l'organisation de la formation initiale et/ou continue qu'ils dispensent pourrait, dans une certaine mesure, constituer un obstacle à une plus grande cohérence.

Par ailleurs, il n'est guère surprenant que la participation des enseignants à la formation continue ne soit pas aussi massive qu'on le souhaiterait. En effet, elle est une obligation professionnelle dans la moitié des pays seulement. De plus, dans la plupart d'entre eux, la formation continue n'est pas directement liée à des possibilités d'avancement dans la carrière.

LA DÉFINITION DE PROFILS DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE PEUT-ELLE CONTRIBUER À INSTAURER UN CONTINUUM DE FORMATION?

20

La création de profils nationaux de compétence d'enseignants et des standards de qualification dans plusieurs pays découle d'une réflexion menée par les décideurs sur la façon de mieux adapter la formation des enseignants aux besoins actuels, et donc de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Cette approche peut naturellement conduire également à uniformiser les résultats et qualifications générées par les formations, et à contrôler l'ensemble de l'offre de formation dans un pays donné. Ces profils d'enseignants et de modèles ne correspondent pas à des programmes détaillés, mais plutôt à des listes de compétences standards à atteindre ou de qualifications souhaitables. Celles-ci peuvent à leur tour résumer les compétences en matière de relations humaines auxquelles les enseignants devront faire appel pour faire face aux défis de l'enseignement tout au long de leur carrière.

Les *Guidelines on Initial Teacher Education Courses*, au **Royaume-Uni (Écosse)**, ont dressé en 1998 une liste des compétences requises pour les futurs enseignants. Cette liste incluait aussi des attitudes souhaitables pour un enseignant, que les cours devaient stimuler. À l'aide de ces indications, la notion de cohérence entre la formation initiale, la phase finale qualifiante en emploi et le développement professionnel continu a été valorisée.

En **Roumanie**, le ministère de l'éducation et de la recherche a fixé en 2001 des objectifs généraux pour les formations initiale et continue, qui devraient servir de base à une réforme.

En général, de tels modèles adoptent une approche selon laquelle les finalités de deux types de formation sont coulées en une stratégie unique et cohérente de développement de compétences. De ce point de vue, l'élaboration de ces modèles a des implications directes ou indirectes pour les concepts de formation continue.

L'absence de stratégie nationale cohérente en matière de formation continue des enseignants est un problème à part entière et constitue un défi dans bon nombre de pays candidats. Depuis l'abolition du système de formation continue des anciens pays socialistes, celui-ci n'a pas encore été remplacé par une nouvelle stratégie explicite pour le développement professionnel des enseignants.

Certains pays de l'Union européenne ont également fait état d'un manque de stratégie cohérente dans ce domaine. Par exemple, le comité allemand qui a étudié l'évolution de la formation des enseignants critiquait, dans son rapport final de 1999, le caractère aléatoire de bien des activités de formation continue et l'absence d'un consensus plus large en ce qui concerne les principes du développement professionnel continu.

LES FUSIONS ET LES ASSOCIATIONS PLUS ÉTROITES ENTRE ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION PEUVENT-ELLES ASSURER UNE CONTINUITÉ?

Assurément, une plus grande continuité entre la formation initiale et la formation continue suppose d'intensifier la collaboration entre les établissements respectifs. Dans la plupart des pays, les établissements de formation initiale offrent aussi des possibilités de formation continue. Cependant, les futurs enseignants et les enseignants en poste restent séparés, de sorte que seuls les enseignants qui étudient pour obtenir un diplôme ou une spécialité supplémentaire fréquentent les enseignants étudiants.

La proximité géographique n'est donc pas une garantie de rapprochement en termes de contenu et de concept de formation. La question est de savoir dans quelle mesure les programmes sont conçus à la fois pour la phase initiale et la phase en emploi de la formation, de manière à répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe cible. En termes d'organisation, cela peut notamment impliquer de mêler les deux groupes et de disposer de formateurs capables de dispenser une formation tant initiale que continue.

Pourtant, une proximité accrue pendant la formation pourrait être bénéfique pour les deux groupes cibles. Les établissements de formation qui proposent de dispenser à des enseignants en poste leur expertise et leurs connaissances les plus récentes dans des matières scolaires spécifiques ou en recherche en éducation peuvent également y trouver leur compte si ces enseignants sont amenés à leur tour à communiquer leur expérience pratique et leurs besoins courants en matière de formation.

Les formations initiale et continue peuvent également faire l'objet d'un rapprochement au sein des établissements scolaires eux-mêmes. En effet, la décentralisation a pour corollaire que, dans un nombre croissant de pays, la formation continue est dispensée directement dans l'enceinte de l'établissement scolaire, comme le sont certaines formes alternatives de formation initiale en milieu scolaire (voir le chapitre 1 pour une description détaillée).

En **Autriche**, la réforme récente des établissements de formation initiale pour les enseignants des *Hauptschulen* a permis de renforcer la coopération avec les établissements de formation continue.

En **Allemagne**, dans quelques Länder, des centres pour la formation des enseignants au sein des universités ont été mis en place. Ces centres ont pour fonction de maintenir le contact avec les universités responsables de la formation initiale et les établissements de formation continue.

En **Suède**, les mêmes formateurs travaillent à la fois dans la formation initiale et la formation continue dans l'objectif de fonder une plus grande continuité entre les deux types de formation.

COMMENT CONCILIER LA COHÉRENCE ET L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION?

Une situation dans laquelle les établissements de formation initiale et continue jouissent d'une autonomie considérable dans l'élaboration de leurs programmes invite à s'interroger sur le degré de cohérence et de coordination des formations dispensées dans différents établissements du pays. Elle soulève aussi la question de la continuité dans l'offre de formation à travers les différentes étapes de la carrière de l'enseignant.

Dans la majorité des pays, les établissements de formation initiale jouissent d'un certain degré d'autonomie. Les autorités éducatives n'exercent qu'un contrôle limité sur les établissements dispensant la formation continue. La responsabilité de l'élaboration des programmes est partagée entre les niveaux central et local/scolaire.

Néanmoins, dans nombre de pays où les établissements de formation initiale jouissent d'une autonomie limitée, l'élaboration des programmes de formation continue est complètement décentralisée et relève de la responsabilité de l'école (figure 3.1). Les programmes sont élaborés en fonction des besoins des enseignants et des établissements scolaires.

FIGURE 3.1. AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION INITIALE (PARTIE PROFESSIONNELLE) ET NIVEAU DE RESPONSABILITÉ DE L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Niveau de responsabilité pour l'élaboration des programmes de formation continue	Degré d'autonomie accordé aux établissements de formation initiale (partie professionnelle)			
	Autonomie totale	Autonomie limitée	Aucune autonomie	Formation offerte à l'étranger
Décentralisé/ niveau de l'école	IS	BE fr, BE nl, DK, EE, NL, SE		
Partagé	CZ	(EL), ES, FR, I, LV, LT, HU, AT, PL, PT, SI, FI, UK, NO, BG	DE, LU	BE de
Centralisé	MT	CY, SK, RO		LI

Gras: formation continue obligatoire

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: les réglementations auxquelles se soumettent les établissements de formation initiale peuvent varier d'un Land à l'autre.

Grèce: l'organisation de la formation pédagogique et pratique dépend de l'établissement de formation et de la matière dans laquelle le futur enseignant se spécialise.

Irlande: les données sur la formation continue ne sont pas disponibles.

Chypre: les données présentées ne concernent que la formation initiale dispensée à Chypre. Cependant, la majeure partie des enseignants est encore formée à l'étranger.

Autriche: les données présentées concernent la formation initiale des enseignants des *Hauptschulen*, dispensée dans les *Pädagogische Akademien*.

Islande: les données présentées concernent la formation initiale dispensée dans les *Kennaraháskóli Íslands*.

Note technique

Seule l'autonomie relative aux contenus de la formation professionnelle est présentée ici. Pour une analyse approfondie de la question, voir Eurydice, 2002b, chapitre 3, figure 3.1.

La formation professionnelle correspond à la partie théorique et pratique de la formation consacrée à l'enseignement lui-même. Outre les cours de législation scolaire, d'histoire et de sociologie de l'éducation, de psychologie, de pédagogie et de méthodologie, elle comprend des stages de courte durée et (généralement) non rémunérés, à l'exception de la phase finale qualifiante en emploi. Ces stages sont supervisés par l'enseignant de la classe en question et assortis d'évaluations régulières par les enseignants de l'institution de formation. Cette formation professionnelle permet aux futurs enseignants d'avoir un aperçu théorique et pratique de la profession à laquelle ils se destinent.

Dans beaucoup de pays, les établissements de formation initiale jouissent toujours d'une autonomie considérable en ce qui concerne le contenu et l'organisation du temps alloué mais au cours de ces dernières années, les autorités éducatives ont eu tendance à réglementer davantage la formation initiale des enseignants, pour en augmenter le contrôle de qualité (Eurydice, 2002b, chapitre 3).

Les documents officiels limitent le champ d'action des établissements, soit en leur prescrivant les groupes de matières obligatoires ou les objectifs des examens, soit en leur imposant des standards minimums attendus des enseignants à l'issue de la formation initiale ou, dans certains cas, en imposant les deux.

Selon les pays, différents moyens de contrôles de qualité sont mis en place. Parmi ceux-ci, on trouve, entre autres, l'accréditation des programmes de formation, le contrôle externe des examens et les accords curriculaires.

En ce qui concerne le contrôle au niveau central, la tendance inverse a été observée pour la formation continue (Eurydice, 2003, chapitre 4). Dans un nombre croissant de pays, les établissements scolaires et les autorités éducatives locales offrent librement des formations basées sur les besoins réels des enseignants et des établissements scolaires en termes de développement des compétences. Cependant, dans la plupart des pays, la responsabilité des concepts de formation est partagée entre les différents niveaux de prise de décision et les programmes doivent être accrédités par l'autorité compétente (le ministère dans la majorité des cas).

Un partage des responsabilités et des accords réciproques entre établissements de formation et comités chargés d'élaborer des profils de compétences déterminés au niveau national peuvent contribuer à dépasser les conflits d'intérêt et les luttes de pouvoir dans le domaine de la formation des enseignants. Les contextes nationaux diffèrent et les pays identifieront sans doute leur méthode pour gérer au mieux la dynamique propre à chaque cas particulier.

CHAPITRE 4

POLITIQUES SALARIALES: ENTRE ÉGALITARISME ET DIFFÉRENCIATION

INTRODUCTION

Le salaire du personnel représente assurément le poste le plus important dans les budgets de l'éducation en Europe. Cependant, le niveau des salaires des enseignants ainsi que la manière de les fixer sont extrêmement variables d'un pays à l'autre. Ce chapitre examine l'amplitude de ces variations, en se basant sur les travaux précédents menés dans ce domaine dans le cadre de cette étude (Eurydice, 2003, chapitre 3).

Dans la première section, les niveaux minimum et maximum des salaires de base des enseignants européens sont comparés. Cette mise en contexte établit le cadre dans lequel s'inscrit la discussion sur les structures salariales en utilisant les concepts de temps de travail comme point de référence. Ensuite, l'analyse se concentre sur les niveaux de pouvoir en matière de fixation des salaires des enseignants et leur effet sur les écarts salariaux. Enfin, la question des implications des ajustements salariaux comme levier politique, tant en termes quantitatifs que qualitatifs, est examinée. Le recours aux incitants financiers comme facteur de motivation pour les enseignants est plus précisément discuté.

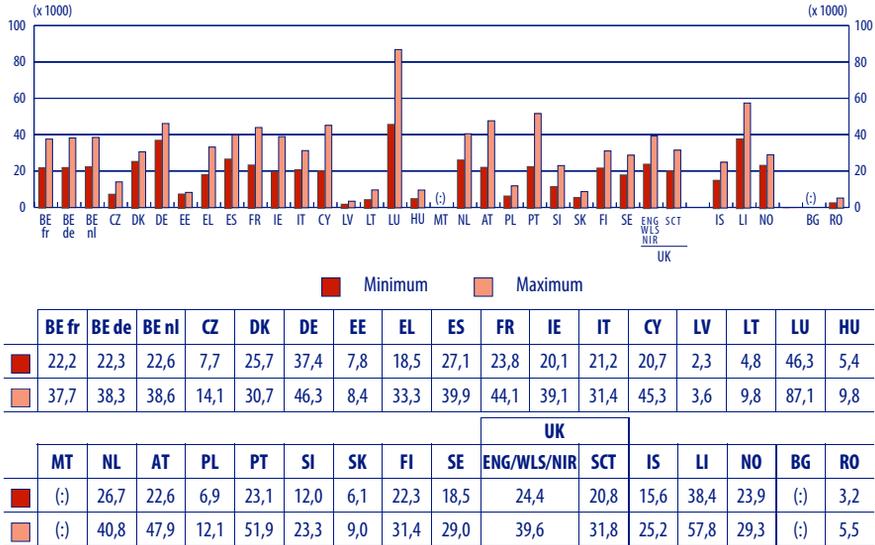
Les différents éléments sous-jacents à ce débat – les sources de financement disponibles pour rétribuer les enseignants ainsi que l'orientation soit vers plus de flexibilité et de différenciation, soit vers l'égalitarisme et la simplicité – devraient mettre en lumière certaines des différences nationales importantes qui sous-tendent les politiques salariales des enseignants en Europe.

ENTRE LES SALAIRES DE BASE MINIMAUX ET MAXIMAUX: OUTILS COMPARATIFS

Une comparaison des salaires des enseignants en utilisant deux indicateurs différents est illustrée dans la figure 4.1.

La figure 4.1A compare les salaires de base minimaux et maximaux des enseignants en les rapportant aux parités du pouvoir d'achat (PPA). Elle indique le niveau de salaire des enseignants par rapport aux niveaux nationaux du coût de la vie ou, en d'autres termes, à ce qu'un enseignant est en mesure d'acheter avec son salaire dans un pays donné.

FIGURE 4.1A. SALAIRES DE BASE MINIMAUX ET MAXIMAUX DES ENSEIGNANTS
DANS LE SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2) RAPPORTÉS AUX PPA.
ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

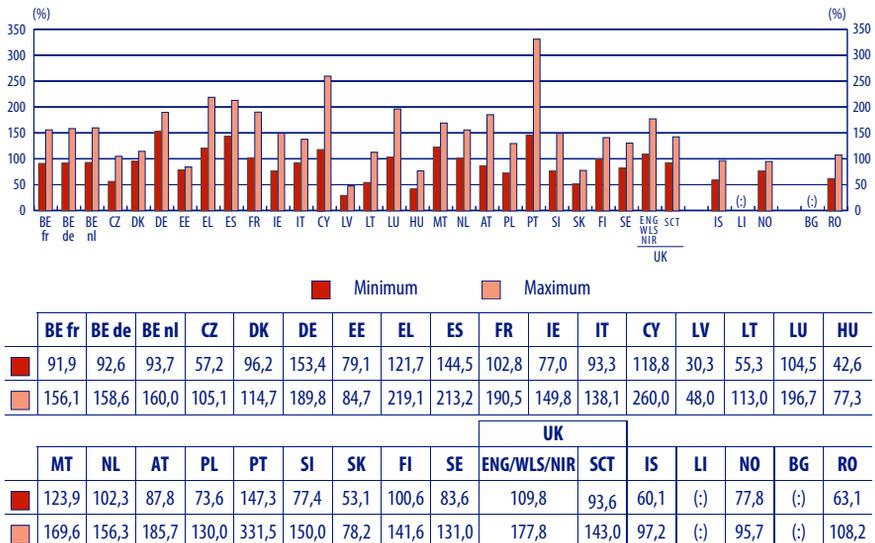


Source: Eurostat (PPA) et Eurydice (salaires).

Notes complémentaires

Voir figure 4.1B.

FIGURE 4.1B. SALAIRES DE BASE MINIMAUX ET MAXIMAUX DES ENSEIGNANTS
DANS LE SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2) RAPPORTÉS AU PIB PAR HABITANT.
ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



Source: Eurostat (PIB) et Eurydice (salaires).

Notes complémentaires

République tchèque: les données disponibles ne permettent pas de distinguer les salaires des enseignants de ceux des chefs d'établissement. Les valeurs présentées incluent donc les salaires des chefs d'établissement.

Allemagne: étant donné la complexité et la diversité des situations, les salaires des enseignants représentés sont calculés en prenant un âge moyen de début de carrière (en fonction de l'âge d'entrée et de la durée des études) et en se basant sur les salaires des Länder ouest-allemands. Seuls sont pris en compte les salaires des enseignants de la *Realschule*.

Espagne: les salaires de la Communauté autonome de Castilla-La Mancha ont été pris comme exemple, car ils sont proches de la moyenne. À partir d'un salaire de base commun, les salaires varient dans les différentes Communautés autonomes.

France: la rémunération présentée est celle des *professeurs certifiés*.

Autriche: les données se réfèrent aux enseignants des *Hauptschulen*.

Pologne: les salaires des enseignants et le PIB par habitant ont 2001 pour année de référence.

Suède: le salaire minimal correspond à l'accord passé entre les syndicats d'enseignants et la *Swedish Association of Local Authorities*. Le salaire maximal n'est pas établi sur la base d'une échelle officielle, il n'est pas directement lié à l'âge des enseignants ou à leur carrière. La figure montre le plus haut salaire payé pour l'année de référence.

Royaume-Uni (WLS/NIR): aucun complément salarial similaire à celui octroyé aux enseignants de Londres n'est accordé aux enseignants occupant un poste à Cardiff pour le pays de Galles et à Belfast en Irlande du Nord.

Royaume-Uni (SCT): suite à l'accord signé en janvier 2001 entre le gouvernement écossais, les employeurs et les organisations enseignantes, une augmentation salariale de 23,1 % minimum est garantie pour les enseignants pendant trois ans à partir d'avril 2001.

Liechtenstein: PIB par habitant non disponible.

Norvège: les salaires présentés se réfèrent à un enseignant *adjunkt* (formation initiale de 4 ans).

Note technique

Les données prennent en considération le cas d'un enseignant qui possède les qualifications minimales requises, célibataire et sans enfants, vivant dans la capitale de son pays.

Le **salaire de base brut annuel** est défini par le montant payé par l'employeur en une année – primes, augmentations et allocations incluses, comme celles pour le coût de la vie, le treizième mois (si applicable), les vacances, etc. – moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire ne prend en compte aucun autre ajustement salarial ou avantage financier (qualifications complémentaires, mérite, heures ou responsabilités supplémentaires, compensations liées à la zone géographique ou à l'enseignement dans des classes hétérogènes ou difficiles, logement, santé et frais de déplacement).

Figure 4.1A: l'année civile de référence pour le calcul des parités de pouvoir d'achat (PPA) est 2000. La période de référence des salaires est l'année civile 2000 ou l'année scolaire 2000/2001. Les PPA indiquent les prix en monnaie nationale du même panier de biens et services dans les différents pays. Ils représentent les taux de conversion monétaire qui tous deux convergent vers une unité commune et égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Les valeurs indiquées sur le graphique sont obtenues par la mise en relation du salaire de base annuel (minimum et maximum) en monnaie nationale et le PPA.

Figure 4.1B: l'année civile de référence pour le PIB par habitant est l'année 2000. La période de référence des salaires est l'année civile 2000 ou l'année scolaire 2000/2001.

Les valeurs rapportées dans ces graphiques sont obtenues en établissant un rapport entre le salaire de base annuel (minimum et maximum) en monnaie nationale et le PIB (à prix courant en monnaie nationale) par habitant du pays considéré.

Cet indicateur traduit directement les salaires des enseignants en pouvoir d'achat sur la base d'un même panier de biens et de services, ce qui donne une indication plus précise du véritable niveau de vie des enseignants, indépendamment de la richesse nationale (1).

La figure 4.1B illustre les salaires de base minimaux et maximaux des enseignants exprimés en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) par habitant. Elle présente une indication du niveau de salaire des enseignants par rapport au revenu moyen par habitant ou, en d'autres termes, leur niveau de salaire par rapport à la répartition moyenne de la richesse nationale.

Ces deux indicateurs révèlent deux différences majeures. On observe tout d'abord que la comparaison des salaires des enseignants sur la base des PPA tend à amplifier les différences observées dans la répartition de la richesse lorsqu'on l'oppose aux comparaisons sur base du PIB par habitant.

Cette observation est illustrée par les différences importantes entre les valeurs données pour le Portugal et le Luxembourg dans les deux figures. Si les salaires des enseignants sont exprimés en pourcentage de la richesse nationale moyenne, un niveau de PIB exceptionnellement élevé dans un pays (comme dans le cas du Luxembourg) donnera un niveau de salaire proportionnellement faible, lequel est corrigé lorsqu'on calcule le rapport en prenant le PPA. Inversement, les enseignants portugais sont très bien payés en fin de carrière par rapport au revenu national moyen, sans que cela se traduise pour autant par un pouvoir d'achat exceptionnel en comparaison du niveau européen.

La comparaison des salaires de base en fonction des PPA montre que, pour les 15 pays de l'Union européenne (avant le 1^{er} mai 2004) et les trois pays de l'AELE/EEE, le niveau des salaires de base minimaux est assez similaire, à quelques exceptions près. La Grèce, l'Irlande, la Suède et l'Islande présentent les niveaux les plus bas tandis que l'Allemagne, le Luxembourg et le Liechtenstein présentent des salaires de base minimaux plus élevés. La figure montre également que l'augmentation du pouvoir d'achat au plafond de l'échelle salariale peut parfois être très importante et que les différences entre pays sont plus marquées à cette extrémité de l'échelle salariale.

L'écart marqué entre, d'une part, les États membres de l'UE (avant le 1^{er} mai 2004) et les pays de l'AELE/EEE, et, d'autre part, le groupe formé par les nouveaux États membres et les pays candidats est plus frappant encore. D'une manière générale, en début de carrière, le pouvoir d'achat des enseignants

(1) Ce panier est le même pour tous les pays et répond ainsi à deux conditions de base: (a) il est représentatif de chaque pays et (b) il permet des comparaisons entre pays.

dans ces derniers pays est la moitié de celui des enseignants du premier groupe de pays. À l'exception de Chypre, ce fossé s'élargit encore considérablement lorsque les enseignants atteignent leur salaire de base maximal. La moyenne du plafond salarial de base pour l'UE et les pays de l'AELE/EEE est près de sept fois supérieure à celle des nouveaux États membres et des pays candidats. La situation du Luxembourg et de la Lettonie constitue un cas extrême: le pouvoir d'achat d'un enseignant au Luxembourg touchant son salaire maximal est en effet près de 25 fois supérieur au pouvoir d'achat d'un enseignant en fin de carrière en Lettonie.

Ces comparaisons concernent les salaires de base, lesquels sont déterminés par les échelles salariales officielles qui s'appliquent à tous les enseignants présentant les qualifications requises. Les salaires de base minimaux sont définis comme les salaires des enseignants à leur entrée dans la profession, tandis que les salaires maximaux sont définis comme les salaires alloués aux enseignants se trouvant au plafond de l'échelle salariale officielle. Bien que certaines différences aient été relevées, que ce soit par rapport à la façon dont les échelles salariales sont négociées ou au niveau salarial des enseignants débutants sur cette échelle, on peut néanmoins dire que les salaires de base se caractérisent par leur universalité et leur uniformité (Eurydice, 2003, page 64). En d'autres termes, le salaire de base ne dépend pas du contexte. Il s'applique à tous les enseignants présentant les mêmes qualifications et la même expérience au sein d'un système éducatif donné.

Une comparaison rigoureuse des systèmes salariaux doit dépasser la simple analyse des salaires de base pour étudier l'ensemble des rémunérations des enseignants. Quels autres éléments entrent en ligne de compte pour les rémunérer pour le travail effectué? Cette question est l'objet de l'analyse qui suit. Elle aborde certains critères pris en considération pour compléter le salaire de base, sans toutefois être en mesure de fournir des informations quantitatives qui viendraient compléter l'analyse. En effet, alors que les montants des salaires de base respectifs sont donnés, les montants correspondant aux primes salariales ne sont pas systématiquement disponibles. Dans certains cas, ces montants peuvent être infimes. Dans d'autres, ils peuvent être plus importants. Ces informations seraient donc extrêmement précieuses pour une pleine compréhension des politiques salariales en Europe.

SALAIRE NET ET TEMPS DE TRAVAIL: QUELLE RELATION?

Il existe potentiellement deux approches différentes des structures salariales dans la profession enseignante.

La première approche consiste à prendre le salaire de base et à y ajouter un certain nombre de primes visant à récompenser les enseignants qui assument des responsabilités et des tâches supplémentaires dépassant le cadre du travail en classe, des préparations et des corrections. L'hypothèse qui découle de cette approche est que le salaire de base est essentiellement calculé sur la base des heures d'enseignement, la progression sur l'échelle salariale dépendant principalement du nombre d'années de service.

L'approche alternative adopte une définition plus large des activités professionnelles des enseignants, qui va au-delà des heures passées en classe et envisage plutôt l'école comme un lieu de travail nécessitant un ensemble plus complexe d'activités. Les salaires de base des enseignants sont liés à une description des tâches qui laisse la place à la différenciation. Il est reconnu que leur travail ne se limite pas à l'enseignement, aux préparations et aux corrections. Par conséquent, les primes sont moins variées et moins nombreuses. Dans ce cas, l'hypothèse est que le salaire de base est essentiellement calculé sur la base des heures pendant lesquelles les enseignants sont censés être présents à l'école (ou sur d'autres lieux de travail désignés).

Sur cette base, on pourrait donc s'attendre à ce que les enseignants qui travaillent dans le premier système perçoivent des salaires de base relativement moins importants que ceux qui travaillent dans le second système. Il convient cependant de noter que la rémunération des heures supplémentaires n'est pas prise en considération dans ce cas, dans la mesure où ces heures sont définies comme les heures passées à travailler en sus des heures spécifiées dans le contrat d'emploi ou dans les conditions de service. Les heures supplémentaires sont donc déjà assimilées dans ces typologies et ne sont pas nécessairement définies dans les seuls termes de temps d'enseignement supplémentaire.

Pour mettre ce paradigme à l'épreuve, la figure 4.2 identifie les pays où les enseignants perçoivent une rémunération supplémentaire en qualité de prime salariale pour un type d'activité particulière, à savoir la prise en charge de responsabilités qui dépassent celles spécifiées dans le contrat d'emploi. Elle distingue, d'une part, les pays où l'obligation d'être présent à l'école fait partie intégrante de la définition légale du temps de travail des enseignants et, d'autre part, les pays où les enseignants ne sont pas tenus d'être présents à l'école en dehors de leurs heures d'enseignement.

FIGURE 4.2. RESPONSABILITÉS DÉPASSANT CELLES SPÉCIFIÉES DANS LE CONTRAT D'EMPLOI ET POUR LESQUELLES LES ENSEIGNANTS PERÇOIVENT UNE RÉMUNÉRATION SUPPLÉMENTAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	Surveillance des élèves et/ou activités en dehors de la classe	Participation à la gestion de l'établissement	Conseils et soutien aux autres enseignants	Examens (surveillance, correction de copies, participation à un jury)	Activités nationales/internationales ou participation à des organes représentatifs	Organisation du matériel d'enseignement, responsabilités en matière de TIC	Sans objet
Recommandation centrale	DK, EE, EL, IT, MT, PT, FI, IS, BG IE, LV, LT, PL, SK	DK, EE, EL, ES, IT, PT, FI, UK-SCT, IS, BG FR, IE, LV, PL, SK, LI	DK, EE, IT, PT, IS FR, PL, SI, SK, RO	DK, EE, EL, ES, MT, PT, IS, BG FR, IE, LV, LT, LU, PL, SI, SK, RO	DK, EE, EL, ES, PT, IS, BG LV, PL, SI, SK	DK, FI CZ, LI	BE, DE, AT
Décision locale ou de l'établissement	SE, NO	HU, SE, UK-ENG/WLS/NIR, NO CZ, NL	SE, NO CZ, IE, NL	NO	SE, NO	HU, SE, NO	

(:): CY.

Gras: pays où le temps de travail des enseignants comprend une obligation statutaire de présence à l'école en dehors des heures d'enseignement

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: le niveau central est représenté par les Communautés autonomes.

Finlande: des responsabilités supplémentaires sont décidées au niveau local, mais les rémunérations pour ces responsabilités sont déterminées au niveau central dans une convention collective entre le syndicat des enseignants et les représentants des employeurs au niveau municipal.

Islande: le niveau central correspond au comité central représentant les municipalités. Les salaires des enseignants sont négociés par le syndicat des enseignants et ce comité.

Cette figure montre que la corrélation entre la définition du temps de travail et l'octroi d'ajustements salariaux ne corrobore pas cette hypothèse. Il y a moins de pays présentant une définition plus restrictive du temps de travail qui octroient des primes salariales. Les enseignants belges, allemands et autrichiens ne reçoivent jamais de rémunération pour les responsabilités supplémentaires qu'ils prennent en charge, alors que les deux premiers pays au moins comptent au nombre de ceux qui présentent la définition la plus restrictive du temps de travail des enseignants (Eurydice, 2003, page 86). En revanche, tous les pays présentant une définition plus large du temps de travail octroient une rémunération supplémentaire pour au moins quelques-

unes de ces tâches (en particulier pour les responsabilités touchant à la gestion de l'établissement). Ceci implique que ces activités ne sont pas systématiquement incluses dans la description contractuelle des tâches des enseignants dans ces pays et ne sont dès lors pas considérées comme une simple extension des responsabilités normales qui leur incombent et pour lesquelles ils perçoivent leur salaire de base. Ainsi, les enseignants qui doivent être présents dans l'établissement en dehors des heures d'enseignement ne sont généralement pas tenus de prendre en charge les types de responsabilités présentés dans la figure 4.2; ils consacrent généralement ce temps au travail en équipe et aux activités de développement professionnel entre enseignants.

Au **Danemark**, les accords sur le temps de travail comprennent des heures de développement pour tous les enseignants, lesquelles peuvent être utilisées pour des journées pédagogiques, la planification de réunions, l'évaluation de processus spéciaux d'enseignement liés au développement dans les écoles et en équipes, l'élaboration de formulaires d'évaluation, la supervision, la réflexion sur l'expérience et la pratique ainsi que pour le développement de curriculums locaux et de matériel pédagogique.

La figure 4.2 montre également que le Danemark et la Slovaquie octroient systématiquement une rémunération supplémentaire pour chacune des responsabilités (à une exception près pour la Slovaquie). Cette décision est toujours prise au niveau central et s'applique donc à tous les enseignants. En Suède et en Norvège, où tous les cas d'ajustements salariaux sont également possibles (ici encore, à une exception près pour la Suède), la décision est prise au niveau local. En conséquence, tous les enseignants ne sont pas nécessairement rémunérés de la même façon.

QUI DÉCIDE DU MONTANT DES SALAIRES? INTERVENTIONS CENTRALES ET CONTRIBUTIONS LOCALES

Ce dernier point soulève une autre question très importante, à savoir la décentralisation d'une partie ou de la totalité de la compétence en matière de rémunération des enseignants. Dans presque tous les pays, les autorités centrales ou supérieures de l'éducation déterminent les salaires de base. Les structures de l'échelle salariale sont également déterminées à ce niveau dans tous les pays, hormis en Suède. Ainsi, dans un certain nombre de pays, le salaire des enseignants est entièrement déterminé au niveau central, les autorités locales et les établissements scolaires n'ayant aucun pouvoir décisionnel dans la fixation des salaires des enseignants (Eurydice, 2003, pages 97-101).

Dans certains cas cependant, les autorités locales ou les établissements scolaires ont un certain pouvoir de décision en dehors des salaires de base. La nature de ce pouvoir peut varier dans la mesure où les salaires des enseignants peuvent provenir de différents budgets. Les autorités locales peuvent utiliser une allocation globale des autorités centrales ou supérieures de l'éducation, laquelle vise à couvrir toute une série de services publics. L'utilisation de cette allocation peut être plus ou moins déterminée. Les autorités locales peuvent également suppléer à ces montants en puisant dans leurs propres ressources (impôts locaux ou autres formes de revenus) ou encore être contraintes de le faire. Ceci implique que certaines primes salariales sont entièrement et volontairement payées par les budgets locaux en fonction des besoins perçus au niveau local.

La figure 4.2 montre que les décisions concernant une rémunération supplémentaire sont beaucoup plus souvent prises au niveau central. La figure en annexe étend cette analyse à tous les types d'ajustements salariaux et d'avantages financiers. Elle montre que, en règle générale, ce type de décision laissée à la discrétion du niveau local est encore plus limité pour les autres types de paiements (à l'exception de certains avantages financiers octroyés aux enseignants, en particulier ceux liés aux allocations de logement). Cette figure montre enfin que plusieurs autres primes sont accordées au niveau local ou au niveau de l'établissement scolaire, mais sans aucune autonomie de décision de la part de l'autorité locale ou de l'établissement scolaire. C'est le cas, par exemple, des primes allouées aux enseignants jouissant d'une expérience professionnelle dans un secteur autre que l'enseignement (voir ci-dessous).

Le système salarial le plus décentralisé d'Europe est celui de la Suède. Dans ce pays, le rôle de l'autorité centrale a été réduit de sorte que seuls le salaire de base minimal et une augmentation salariale unique liée à l'ancienneté (après cinq ans) sont déterminés au niveau central.

Il existe, dans les écoles **suédoises**, un principe de «liberté de négociation» lors de l'engagement d'un nouvel enseignant. Dans les régions frappées de pénurie d'enseignants, les candidats sont en position de force pour la négociation. Un jeune enseignant peut souvent percevoir un salaire aussi élevé qu'un enseignant ayant de nombreuses années d'expérience à son actif, et l'on entend souvent les enseignants dire que le meilleur moyen d'obtenir une augmentation salariale est de changer de poste.

La décentralisation peut ainsi générer des situations où des enseignants, bien que présentant les mêmes qualifications et le même nombre d'années de service, ne perçoivent pas le même salaire. Ceci peut être délibéré de la part

des décideurs politiques, bien que l'on observe dans d'autres pays une tendance à la réduction des écarts salariaux dans la profession enseignante.

Au **Danemark**, le nouveau système salarial, introduit en avril 2000, est l'expression d'un désir de flexibilité, de décentralisation et d'individualisation du salaire des enseignants. Toutefois, les éléments du package salarial qui dépendent typiquement de décisions locales représentent moins de 1 % du total. Le système salarial est donc dominé par les négociations au niveau central. Le syndicat des enseignants insiste sur ce point pour qu'il y ait un niveau de salaire commun dans les *folkeskole*. Cette politique de réduction des écarts salariaux est plus caractéristique de la profession enseignante que de tout autre emploi dans la fonction publique.

Ailleurs, la décentralisation de la compétence salariale des enseignants et la dépendance aux budgets locaux pour leur financement n'ont pas été accompagnées de stratégies de minimisation, de sorte que les écarts salariaux se font plus vivement ressentir.

En **Pologne**, le ministère de l'éducation finance le salaire de base, mais tous les «suppléments» sont payés par les fonds du *gmina*. Ceci entraîne des différences non seulement dans les salaires des enseignants pris individuellement, mais aussi entre des groupes d'enseignants de différentes régions. En effet, certains *gminy* disposent de plus de fonds que d'autres en fonction du nombre de magasins, de parkings, etc. qui versent des taxes et autres paiements allant directement dans les caisses de la communauté locale. Ce budget sert non seulement à payer ces suppléments, mais aussi à fournir aux établissements scolaires de l'équipement et des heures d'enseignement supplémentaires (par exemple pour les langues étrangères et les TIC). Cette différenciation se rencontre même au sein d'un même établissement scolaire, les enseignants des matières telles que l'anglais et les TIC ayant plus d'heures mieux payées que les enseignants d'autres matières.

Le cas des Pays-Bas illustre également la répartition de la compétence entre le niveau central et les établissements scolaires en vue d'obtenir la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques des écoles tout en préservant la prise de décision centralisée pour les éléments clés.

Aux **Pays-Bas**, la convention collective de 1999/2000 a constitué un premier pas vers l'introduction d'une différenciation des rémunérations en tant que «politiques intégrées du personnel». Depuis 2000/2001, un budget décentralisé supplémentaire a été octroyé aux établissements scolaires afin de leur permettre de renforcer l'organisation de leur personnel. Les types de fonctions et les échelles salariales sont toujours déterminés au niveau national par le gouvernement. Ceci crée une structure multicouche, où les aspects des conditions d'emploi font l'objet de débats et de décisions à différents niveaux.

LE FACTEUR INCITANT: À TRAVAIL DIFFÉRENT, SALAIRE DIFFÉRENT

Parmi les paramètres composant les salaires des enseignants, les ajustements salariaux constituent le volet lié au contexte, dans la mesure où ils ne sont pas universellement octroyés à tous les enseignants. Les ajustements peuvent prendre deux formes. Ils peuvent être liés soit aux caractéristiques inhérentes à l'enseignant(e), auquel cas ils sont appelés ajustements salariaux de nature «intrinsèque», soit aux caractéristiques du poste d'enseignement lui-même, auquel cas ils sont qualifiés d'ajustements salariaux de type «extrinsèque».

La raison de cette distinction est que ces deux types d'ajustement remplissent des fonctions différentes. Les ajustements salariaux intrinsèques servent essentiellement d'incitant pour attirer des enseignants présentant des profils particuliers, tandis que les ajustements extrinsèques visent des types particuliers de postes d'enseignement et sont utilisés pour inciter les enseignants à accepter ces postes.

La figure 4.3 présente un aperçu de la répartition du nombre d'ajustements salariaux intrinsèques et extrinsèques par pays. Elle montre que tous les pays, à l'exception de la Belgique, octroient au moins certaines de ces primes salariales.

FIGURE 4.3. SYNTHÈSE DES FACTEURS INTRINSÈQUES ET EXTRINSÈQUES PRIS EN COMPTE DANS LA RÉMUNÉRATION DES ENSEIGNANTS DANS LE SECONDAIRE INFÉRIEUR (CITE 2). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

		Nombre de facteurs INTRINSÈQUES pris en compte			
		0	1	2	3
Nombre de facteurs EXTRINSÈQUES pris en compte	0	BE	AT	DE	
	1			LV, LU, MT, PT, LI, NO	SE, BG
	2	IT, UK-SCT	CZ, IS	ES, IE, FI, UK-ENG/WLS/NIR, RO	EE, NL, SK
	3		LT	FR, HU	DK, EL, PL, SI

(:): CY.

Source: Eurydice.

Note technique

Les facteurs extrinsèques pris en compte ici sont les responsabilités supplémentaires, la situation géographique et les classes hétérogènes. Les facteurs intrinsèques pris en compte sont l'évaluation des compétences des enseignants, l'expérience professionnelle dans un secteur autre que l'enseignement et les qualifications supplémentaires acquises.

Les différents types de facteurs extrinsèques et intrinsèques sont détaillés en annexe.

Les ajustements salariaux de type extrinsèque comprennent notamment les primes octroyées aux enseignants pour travailler dans des écoles situées dans des régions perçues comme moins attrayantes. Ce terme recouvre un certain nombre de possibilités: des régions éloignées ou à faible densité de population, celles caractérisées par un coût de la vie particulièrement élevé ou fortement défavorisées sur le plan socio-économique. Ces ajustements visent non seulement à aplanir le coût de l'enseignement dans ces régions, mais aussi à y rendre l'acceptation d'un poste d'enseignement plus avantageux d'un point de vue financier.

Pour être réellement efficace, la décision d'appliquer ce type d'ajustements devrait être prise au niveau central. Cette situation est clairement observée quand l'employeur se situe au niveau central et est pleinement compétent en matière de conditions d'emploi des enseignants et de gestion de la demande d'enseignants (Eurydice, 2003, chapitre 1). Dans ce cas, l'effet incitant est réel. Le pouvoir d'intervention des employeurs pour influencer l'acceptation des postes d'enseignement est une question importante à cet égard. Cette question sera approfondie dans le chapitre sur la mobilité des enseignants (chapitre 5).

D'autre part, la décision d'octroyer l'ajustement peut être prise au niveau central comme instrument politique d'ajustement de l'offre d'enseignants, quel que soit le niveau auquel l'employeur se situe. Le niveau local a moins de pouvoir, ce qui peut sembler paradoxal si l'on considère que le but de ces ajustements est précisément de tenir compte des conditions locales. L'une des approches consiste à redistribuer les ressources financières du niveau central, laissant ainsi au niveau local un degré d'autonomie considérable pour l'affectation de ces ressources.

Aux **Pays-Bas**, les établissements scolaires situés dans des régions défavorisées bénéficient de ressources financières supplémentaires qui peuvent être allouées à des ajustements salariaux.

L'utilisation d'incitants financiers puisés dans les ressources locales est évidemment envisageable mais peut-être moins évidente, surtout dans les régions à faible densité de population ou dans les régions socialement ou économiquement défavorisées.

La plupart des pays n'offrent pas d'ajustements salariaux pour encourager les enseignants à accepter des postes dans certaines régions. Trois des sept pays qui offrent des incitants pour enseigner dans des régions socialement ou économiquement défavorisées le font dans le contexte d'une fonction publique de carrière gérée au niveau central. Dans les trois autres pays, les

enseignants ont pour employeur les autorités locales ou l'établissement scolaire ⁽²⁾. Les incitants financiers pour enseigner dans des régions éloignées sont les types d'ajustement les plus fréquemment rencontrés et peut-être aussi les plus simples.

Les primes salariales basées sur l'expérience professionnelle dans un domaine autre que l'enseignement peuvent être qualifiées «d'intrinsèques». Attirer des personnes d'expérience dans la profession est un objectif politique important dans un certain nombre de pays. Dans quelle mesure, dès lors, les politiques salariales travaillent-elles de concert avec les politiques de formation des enseignants pour offrir un incitant financier aux personnes jouissant d'une expérience professionnelle?

La plupart des pays n'octroient pas systématiquement de primes aux enseignants qui ont déjà acquis de l'expérience dans d'autres domaines. Cet octroi est souvent soumis à plusieurs conditions, de nature parfois purement bureaucratique. En Allemagne, en Grèce, en Espagne, en France et au Luxembourg, par exemple, les enseignants reçoivent une prime salariale pour une expérience antérieure dans la fonction publique. Comme dans tous ces pays, les enseignants font partie de la fonction publique de carrière, cette expérience est probablement liée aux années de service passées dans la fonction publique en dehors de l'enseignement. Dans les trois derniers pays, cette prime n'est en fait octroyée qu'aux enseignants jouissant du statut permanent de fonctionnaire.

Aux Pays-Bas, le dernier salaire perçu sert de référence pour positionner les nouveaux enseignants sur l'échelle salariale, ce qui signifie concrètement que l'expérience professionnelle antérieure est prise en compte lorsqu'une personne embrasse la profession enseignante. La Pologne et la Slovaquie rétribuent aussi tous les enseignants en prenant en compte n'importe quelle expérience professionnelle antérieure.

Dans d'autres pays, par contre, les primes salariales dépendent de l'expérience dans la matière enseignée. C'est le cas de l'Irlande et de la Bulgarie. Les enseignants danois engagés sous contrat d'enseignement permanent ont eux aussi droit à une prime s'ils ont une expérience professionnelle dans la matière qu'ils enseignent. Ailleurs, cette question est laissée à la discrétion des autorités locales, l'octroi de cette prime salariale étant donc localement variable (c'est le cas de la République tchèque et de la Finlande).

⁽²⁾ Ces pays sont, d'une part, la Grèce, l'Espagne et la France et, d'autre part, l'Italie, la Lituanie, la Hongrie et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

Un autre effet incitant lié à l'amélioration de la qualité de l'enseignement est la question des primes salariales pour des qualifications supplémentaires (tout diplôme, titre ou qualification similaire obtenu par un enseignant en plus de ceux requis pour son entrée dans la profession) tout en restant dans le corps enseignant. Mais une fois encore, qui dit qualifications supplémentaires sans changer de statut d'emploi ne dit pas nécessairement rémunération supplémentaire. Dans certains pays⁽³⁾, elles ne font même l'objet d'aucune reconnaissance en termes de salaire. Dans d'autres, seuls les études universitaires de troisième cycle ou les doctorats sont reconnus. Un dernier groupe de pays reconnaît un plus large éventail de qualifications, dont celles obtenues au cours de la formation continue⁽⁴⁾. En revanche, les enseignants estoniens sont contraints de suivre une formation complémentaire s'ils veulent obtenir une augmentation salariale.

Il apparaît dès lors que les ajustements salariaux de type intrinsèque ne sont pas souvent utilisés comme instrument politique pour récompenser les enseignants qui ont acquis de l'expérience dans le monde du travail avant d'entamer leur carrière d'enseignant ou qui ont suivi une formation complémentaire. Un troisième type d'ajustement salarial, connu sous le nom d'augmentation salariale liée au mérite ou à la pratique performante, se concentre également sur les caractéristiques intrinsèques des enseignants. La récompense est toutefois plus axée sur les résultats (*output*) que sur les acquis (*input*): les enseignants se voient octroyer une augmentation salariale sur la base de leur performance en classe plutôt que sur leur curriculum professionnel.

Il convient de distinguer les augmentations salariales liées au mérite de la pratique et utilisées comme incitants, d'une part, des possibilités de promotion (où les augmentations salariales sont associées à un changement de statut et de poste) offertes aux enseignants, d'autre part. Ces structures de promotion ne sont pas abordées ici. De même, la façon dont les enseignants sont évalués individuellement dans le cadre plus large de l'évaluation de l'enseignement n'entre pas non plus dans ce chapitre, dans la mesure où ce type d'évaluation poursuit un autre objectif et ne donne pas nécessairement lieu à des augmentations salariales pour les enseignants.

(3) Belgique (à l'exception de la Communauté flamande), République tchèque, France, Italie, Lettonie, Autriche, Slovaquie, Finlande et Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

(4) Ce dernier groupe de pays comprend la Communauté flamande de Belgique, le Danemark, l'Allemagne, l'Estonie, l'Espagne, la Lituanie, la Hongrie, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède, l'Islande et la Norvège.

Le but des augmentations salariales liées au mérite est d'octroyer des avantages financiers aux enseignants dont le travail est jugé particulièrement bon. Ce type d'ajustement salarial est relativement répandu en Europe, bien que certaines différences soient observées dans leur application ⁽⁵⁾.

Le type d'augmentation octroyé est la première source de divergence. Dans la plupart des pays, une évaluation positive de la pratique implique que les enseignants gravissent plus rapidement les échelons de l'échelle salariale, atteignant ainsi plus rapidement le plafond de l'échelle. Cependant, une fois ce salaire maximum atteint, les encouragements (en termes de salaire) à rester dans la profession enseignante se font rares. Le bénéfice en termes de salaire est donc permanent, mais l'effet incitant est quant à lui moins durable (les implications des modèles de «progression rapide» en matière d'échelles salariales sont abordées plus en détail dans le chapitre 6).

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, ce problème a été résolu par l'introduction d'une échelle supérieure liée à la performance. Ainsi, les enseignants se trouvant toujours sur l'échelle salariale principale ont la possibilité de passer à un échelon supérieur de cette échelle sur la base d'une évaluation de leur travail. Une fois qu'ils ont atteint le dernier échelon de cette échelle principale, ils peuvent demander à être évalués selon les standards nationaux. S'ils les atteignent, ils sont transférés sur cette échelle supérieure liée à la performance.

Une alternative consiste à octroyer une prime limitée dans le temps, ce qui signifie que les enseignants reçoivent une rémunération supplémentaire pendant une période déterminée, et doivent ensuite à nouveau «prouver» leur mérite s'ils désirent garder ce niveau de salaire plus élevé.

En **Hongrie**, les augmentations salariales liées au mérite ne peuvent être maintenues au-delà d'un an. Elles peuvent par contre être octroyées plusieurs fois, et les enseignants peuvent demander une nouvelle augmentation après l'expiration de la période maximale correspondant à la première augmentation.

La question de l'évaluation de la pratique a été abondamment traitée dans la littérature, bien que celle-ci ait été surtout axée sur les modèles anglo-saxons ⁽⁶⁾. Nous disposons de moins d'informations sur les différences entre les pays européens. Ce qui est évalué et ce que l'on entend par «pratique» n'est donc pas toujours clairement défini, bien qu'il semble évident que le chef d'établissement joue un rôle clé, tant en termes de nomination des enseignants qu'en termes de jugements posés sur la qualité de leur pratique.

⁽⁵⁾ Les pays qui n'offrent pas ce genre d'augmentation sont: la Belgique, la République tchèque, l'Espagne, l'Irlande, l'Italie, la Lituanie, le Luxembourg, l'Autriche, la Finlande, le Royaume-Uni (Écosse), l'Islande et le Liechtenstein.

⁽⁶⁾ Voir par exemple Harvey-Beavis O. (2003) *Performance related Rewards for Teachers: A literature Review*. Document distribué lors du 3^e Atelier des pays participants à l'activité de l'OCDE: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.

Une autre observation qui peut être avancée à propos des incitants financiers liés au mérite de la pratique en Europe est que ces plans sont invariablement basés sur l'évaluation de l'enseignant pris individuellement. Les primes pour la bonne pratique collective du groupe d'enseignants au sein de l'établissement sont rares. Cette concentration sur la pratique individuelle semble cependant difficilement conciliable avec l'accent placé sur le travail en équipe des enseignants en Europe. Le risque d'une concurrence accrue entre enseignants (engendrée par des plans salariaux qui ne prennent pas suffisamment en compte la pratique de groupe et la nature essentiellement collégiale de l'enseignement) a fait l'objet de nombreux débats (Harvey-Beavis).

Comment définir un enseignement de qualité? Cette question revient comme un leitmotiv tout au long de ce rapport. Quelle est l'efficacité des ajustements salariaux de type intrinsèque en tant qu'incitants pour attirer et retenir de bons enseignants? Qu'est-ce qui motive réellement les enseignants? Ces questions demeurent actuellement sans réponse, et ce pour deux raisons. Tout d'abord, comme cela a été mentionné au début de ce chapitre, nous ne disposons pas d'assez d'informations sur les montants des primes salariales octroyées. Or, ce point est capital. Ensuite, il importe d'en savoir plus sur la satisfaction professionnelle et les facteurs de motivation des enseignants. Le chapitre 1 démontre que les motivations des enseignants sont complexes et ne sont pas exclusivement liées à l'argent. Les enseignants apprécient également la durée et la qualité des relations (tant avec les élèves et leurs parents qu'avec les autres enseignants et membres du personnel de l'établissement). Les incitants salariaux, et les politiques salariales dans leur ensemble, ne peuvent jouer pleinement un rôle efficace sans cette profonde compréhension du véritable moteur d'un enseignement de qualité.

CHAPITRE 5

FACILITER LA MOBILITÉ POUR ASSURER UNE OFFRE ÉQUILIBRÉE DES POSTES DANS TOUTES LES RÉGIONS

La mobilité des travailleurs est un facteur essentiel pour équilibrer l'offre et la demande sur le marché de l'emploi. En effet, les déplacements de main-d'œuvre peuvent favoriser la réduction du chômage dans les zones où l'offre d'emploi est inférieure à la demande, en faveur des régions se trouvant dans la situation inverse. Peut-on en dire de même pour la profession enseignante? En tant que service public, l'emploi dans l'enseignement présente, dans de nombreux pays, des caractéristiques assez différentes de celles d'un marché du travail pleinement concurrentiel. Cela dit, en éducation, l'équilibre entre l'offre et la demande dans toutes les régions est d'autant plus important que les établissements scolaires sont répartis sur tout le territoire.

La mobilité comporte aussi bien des aspects positifs que négatifs, tant pour l'enseignant que pour l'établissement.

Pour l'enseignant, la mobilité suppose un déplacement géographique, ce qui n'est pas toujours aisé: déménagement, nouveaux collègues, nouvelle façon de travailler, nouveaux rapports sociaux, etc. Si le déplacement est involontaire – c'est-à-dire décidé par les autorités éducatives et non par l'enseignant lui-même, comme c'est en général le cas en France pour la première affectation –, ces aspects peuvent devenir encore plus contraignants.

Inversement, la possibilité de changer de lieu de travail volontairement pour des raisons familiales ou pour obtenir de meilleures conditions professionnelles, et ce sans perdre aucun avantage salarial ou financier, est un atout pour les enseignants.

Du point de vue de l'établissement ayant de l'autonomie en termes de recrutement, la mobilité peut favoriser le recrutement des meilleurs enseignants. Cependant, elle peut aussi provoquer leur départ vers d'autres établissements plus attractifs.

Ce chapitre est centré sur les politiques favorisant la mobilité volontaire des enseignants (sur les transferts imposés aux enseignants, voir Eurydice, 2003, chapitre 1). Il est préférable, dans ce cas, que l'enseignant conserve au moins ses droits acquis, notamment son salaire de base et ses avantages financiers. Sans cela, l'intérêt qu'il peut avoir à se déplacer diminue largement.

L'analyse porte, en premier lieu, sur les différents modèles de recrutement des enseignants en Europe et leurs conséquences du point de vue de la mobilité.

Le maintien ou non des droits acquis en fonction du statut et du niveau de l'employeur est traitée ensuite.

La mobilité des enseignants entre les pays européens n'est pas prise en compte ici. Bien que celle-ci soit en principe possible entre la plupart des pays analysés, son ampleur est très limitée. Le facteur linguistique et la reconnaissance des diplômes exigés représentent les principaux obstacles à cette mobilité transnationale. Le manque de connaissance des langues peut d'ailleurs aussi limiter les possibilités de déplacement à l'intérieur d'un même pays ⁽¹⁾.

LE MODE DE RECRUTEMENT PEUT-IL INFLUENCER LA MOBILITÉ?

Selon le type de statut et de recrutement mis en œuvre dans chaque pays, la mobilité peut être favorisée ou, au contraire, rendue plus difficile.

Dans 13 pays, les enseignants sont des fonctionnaires, voire des fonctionnaires de carrière. Leur cadre réglementaire se distingue de la législation régissant le secteur privé (Eurydice, 2003, chapitre 1). La France constitue un exemple particulièrement représentatif: l'éducation y dépend de l'État central qui organise et contrôle les différents aspects de la profession, y compris la mobilité.

À l'inverse, d'autres pays ont introduit dans leurs systèmes éducatifs des mécanismes de marché, même parfois de façon très poussée. Ainsi, le recrutement ouvert est la méthode mise en place dans la plupart des pays, notamment parmi les nouveaux États membres et les pays candidats (Eurydice, 2002c, chapitre 3). Ce système permet aux établissements, en concertation ou non avec les autorités locales, d'établir leurs propres processus de sélection des candidats. La mise en relation des enseignants à la recherche d'un emploi et de l'employeur ayant des postes à pourvoir se fait donc au cas par cas.

En **Suède**, le recrutement est ouvert et pleinement décentralisé au niveau municipal. Les contrats sont négociés entre l'employeur municipal, le chef d'établissement et l'enseignant lui-même (avec toutefois l'intervention des syndicats). Ainsi, tous les aspects salariaux sont discutés au cas par cas, avec les limites des salaires minimaux en début de carrière et après cinq ans de service, fixés au niveau central par les représentants des employeurs et les syndicats. Les enseignants peuvent donc décider de changer d'employeur pour obtenir de meilleures conditions professionnelles.

⁽¹⁾ Cette situation se produit, par exemple, en Espagne: pour enseigner dans les Communautés autonomes où l'on parle une langue co-officielle (*Baleares, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco* et *Comunidad Valenciana*), la connaissance de cette langue est requise, ce qui fait obstacle *de facto* aux possibilités de transfert des enseignants.

Le recrutement ouvert apporte donc de la flexibilité et de l'autonomie, mais le système qui en résulte ne peut être assimilé, seul, à un marché du travail concurrentiel. En effet, dans la plupart des pays ayant adopté la méthode du recrutement ouvert, celui-ci est soumis à des législations spécifiques ou à des mécanismes officiels de consultation plus ou moins stricts. L'autonomie des employeurs en termes d'embauche est, donc, variable. En dehors de la Suède, les pays où les seules réglementations applicables sont les lois générales sur l'emploi sont la République tchèque, la Lituanie (jusqu'en 2001/2002), les Pays-Bas, la Pologne et la Slovaquie.

Dans ces derniers pays laissant une large autonomie aux employeurs locaux ou à l'établissement, la situation n'est pas comparable avec celle de la Suède: les salaires des enseignants sont fixés sur une échelle par les autorités supérieures en matière d'éducation, ce qui implique que, *ceteris paribus*, les salaires ne peuvent pas intervenir dans la négociation des contrats. En dehors de la Suède, il existe cependant d'autres formes de flexibilité dans la définition des revenus des enseignants.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, même si les autorités centrales déterminent les échelles salariales et si la situation des enseignants dépend surtout de leur ancienneté, les établissements sont responsables de leur propre budget. Ils peuvent définir leur structure du personnel et les éventuelles allocations payées pour certains postes. Ainsi, un enseignant ayant des responsabilités supplémentaires dans un établissement peut recevoir des revenus différents d'un autre ayant des responsabilités similaires dans un autre établissement.

Aux **Pays-Bas**, la situation est similaire. Même si une échelle salariale fixée au niveau central existe, les établissements peuvent offrir des salaires plus élevés.

Bien entendu, d'autres éléments que les salaires peuvent inciter l'enseignant à se déplacer d'un établissement à un autre. Ceux-ci peuvent être d'ordre personnel (par exemple, pour des causes de déménagement familial) ou professionnel (comme un projet pédagogique plus attrayant ou la possibilité d'assumer des responsabilités supplémentaires). Dans de nombreux pays, le salaire peut varier lorsque les conditions de travail de l'enseignant sont modifiées, par exemple s'il acquiert de nouvelles responsabilités ou si son nouvel établissement est situé dans une zone lointaine ou isolée.

En **France**, les autorités éducatives décident du lieu de la première affectation d'un enseignant. La possibilité est offerte aussi de demander leur mutation, à travers le système du «mouvement national». Chaque année, environ un quart des enseignants titulaires en font la demande, pour accéder à des postes plus attractifs. Il se produit ainsi une forme de concurrence, bien que limitée, entre les établissements. D'autres pays ont établi des systèmes analogues, que se soit à travers un concours (comme en **Espagne** – au niveau national et/ou des Communautés autonomes – ou au **Portugal**) ou d'autres procédures plus ou moins complexes (comme en **Allemagne** ou au **Luxembourg**) (Eurydice, 2003, chapitre 1).

LA CONSERVATION DES DROITS SALARIAUX ACQUIS PEUT VARIER SELON LE STATUT ET LE NIVEAU DE L'EMPLOYEUR

En dehors du degré d'ouverture au marché des modèles de recrutement, il convient d'étudier d'autres facteurs qui peuvent limiter ou favoriser la mobilité des enseignants. Ainsi, un obstacle important à cette mobilité est la suppression des droits acquis en cas de déplacement.

La **conservation du contrat** d'emploi en cas de changement de poste et d'établissement scolaire assure à l'enseignant le maintien de tous ses droits acquis. Un contrat est intimement lié à l'employeur. Cette situation n'est donc toutefois logiquement possible que lorsque le changement d'établissement implique le même employeur. En conséquence, lorsque l'employeur est l'établissement, ils peuvent ne pas conserver leur contrat en cas de mobilité entre établissements. Cette situation se présente en Estonie, en Pologne et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). Lorsque l'employeur est la municipalité, le contrat ne peut être conservé qu'au niveau local, voire pas être transféré du tout (comme en Lituanie).

L'**Italie** et la **Roumanie** sont des exceptions à cette tendance. En **Italie**, suite à la réforme de 1993 privatisant les contrats et à l'instauration progressive de l'autonomie scolaire en 2000, les enseignants sous contrat à durée déterminée sont employés directement par les établissements et ne conservent pas leurs contrats en cas de changement d'établissement. Ceux sous contrat permanent sont toujours employés par les CSA (*Centri Servizi Amministrativi*), au niveau provincial. Cependant, depuis 2001/2002, les CSA peuvent déléguer la compétence de signature des contrats auprès des chefs d'établissement. Ainsi, les enseignants sous contrat à durée indéterminée peuvent *de facto* signer leur contrat avec le chef d'établissement. Cependant, ils le conservent en cas de mobilité.

En **Roumanie**, l'employeur est l'établissement, mais le contrat est maintenu lors d'un déplacement au niveau régional. Cette caractéristique est sans doute due à la procédure de recrutement existante dans ce pays, basée sur un concours au niveau du comté (Eurydice, 2002c, chapitre 3).

La non-conservation du contrat n'implique toutefois pas forcément la suppression des droits acquis dans l'emploi précédent. Le transfert des conditions salariales peut varier en fonction du type de droit acquis et peut se voir limité du point de vue géographique.

La figure 5.1 présente la possibilité de transfert des droits acquis, selon ses limites géographiques, en fonction du niveau auquel est situé l'employeur et selon le statut de l'enseignant. Elle ne tient compte que des facteurs qui sont propres à la personne, à savoir: son ancienneté dans la profession, son mérite reconnu et ses qualifications complémentaires. Ces facteurs seront dorénavant qualifiés de «personnels» ou «intrinsèques».

FIGURE 5.1. TRANSFÉRABILITÉ DES DROIT SALARIAUX ACQUIS, SELON LE NIVEAU DE L'EMPLOYEUR ET LE STATUT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT.
ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

Niveau de l'employeur et statut de l'enseignant																																			
BE																				UK															
fr	nl	de		CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/WLS	NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
▲	▲	▲	■	○	○	○	■	●	●	●	○	●	○	■	○	■	■	■	▲	■	■	■	●	○	○	○	▲	■	○	○	○	○	○	■	■
Niveau de l'employeur: ● Central/régional ○ Local ▲ Variable ■ Établissement Statut des enseignants: ■ Fonctionnaires □ Législation générale sur le travail																																			
Type de droit acquis et niveau de transférabilité																																			
BE																				UK															
fr	nl	de		CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/WLS	NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
A	●	●	●	X	●	X	●	●	●	●	●	(-)	X	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	▲	●	●	X	▲	X	●	▲	●	
B	(-)	(-)	(-)	X	(-)	▲	X	●	●	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	X	●	X	(-)	X	X	X	X	(-)	▲	●	(-)	X	(-)	(-)	●	▲	●			
C	(-)	▲	(-)	X	●	(-)	●	●	(-)	●	(-)	(-)	(-)	●	●	●	X	(-)	●	●	●	(-)	(-)	▲	(-)	(-)	(-)	▲	X	●	X	●			
Type de droit acquis: A Ancienneté B Évaluation positive C Qualifications supplémentaires Niveau de transférabilité: ● Central/régional ○ Local ▲ Variable (différents niveaux géographiques possibles) X Pas de transfert possible																																			

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique, Pays-Bas: les enseignants qui travaillent dans le secteur subventionné sont «assimilés» aux enseignants qui jouissent du statut de fonctionnaire, tout en étant employés dans le cadre de la législation générale sur le travail.

Liechtenstein: informations non vérifiées au niveau national.

Allemagne, Luxembourg, Autriche: les deux statuts (fonctionnaires et agents contractuels soumis à la législation générale sur le travail) coexistent. Seul le statut le plus courant est signalé dans cette figure.

Estonie, Portugal, Slovénie, Roumanie: l'ancienneté est un critère nécessaire, mais non suffisant pour avoir droit à des augmentations salariales.

Pays-Bas: depuis 1997, les autorités municipales peuvent déléguer leurs compétences en matière éducative à d'autres types d'institutions de droit public. Cela implique qu'un pourcentage élevé des enseignants du secteur public soient soumis à la législation générale sur le travail.

Suède: la gestion de l'enseignement est très décentralisée en Suède. Les contrats sont négociés entre l'employeur municipal, le chef d'établissement et l'enseignant lui-même (avec toutefois l'intervention des syndicats). La transférabilité des droits acquis se négocie donc au cas par cas.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'employeur est l'autorité locale ou l'établissement.

Note explicative

La mention «sans objet» (-) concernant le niveau de transférabilité indique que le type de droit acquis en question n'existe pas dans ce pays.

Elle met clairement en évidence que, en cas de déplacement, selon les pays, l'enseignant peut conserver certains de ses ajustements salariaux ou avantages financiers soit sans limite territoriale dans le pays, soit dans les limites de sa région, voire au sein de sa municipalité. D'autres droits peuvent être maintenus à l'intérieur de limites géographiques précises ou, tout simplement, ne pas être conservés.

Plus précisément, cette figure montre que les augmentations salariales liées à l'ancienneté et aux qualifications supplémentaires sont généralement transférables là où elles existent. Dans un bon nombre de pays, lorsque le transfert est possible sans perte de droits salariaux, ses limites sont celles des **compétences de l'employeur**. Si l'employeur est situé au niveau national ou régional, les ajustements salariaux et financiers peuvent être conservés dans tout le territoire national ou régional. Si l'employeur est la municipalité ou l'établissement, les possibilités de transfert des droits acquis peuvent se voir réduites, voire disparaître.

La **Belgique** présente à ce propos une situation singulière. Dans chaque Communauté, l'employeur est le pouvoir organisateur, qui peut être la Communauté (à travers un organisme délégué en Communauté flamande), l'autorité provinciale ou communale (enseignement public subventionné) ou même une association privée organisant un seul ou plusieurs établissements (enseignement libre subventionné), ce dernier cas étant le plus fréquent. Au sein de chaque Communauté, les augmentations salariales acquises sont toujours maintenues pour l'exercice de la même fonction, non seulement en cas de déplacement entre établissements d'un même pouvoir organisateur, mais aussi lorsque la mobilité se réalise en changeant d'employeur. Cela s'explique par le fait que ce sont les autorités communautaires qui paient les salaires, quel que soit le pouvoir organisateur ⁽²⁾.

Aux **Pays-Bas**, seule l'ancienneté est transférable à travers tout le pays. Cependant, les employeurs peuvent décider de maintenir les droits acquis des enseignants si ceux-ci se déplacent entre des établissements sous leur compétence.

Au **Danemark**, en **Estonie**, en **Lettonie** et au **Royaume-Uni (Écosse)**, où les employeurs sont situés au niveau local ou de l'établissement, la possibilité de transfert est très limitée.

Cette situation présente des exceptions. Dans des pays tels que la République tchèque, l'Irlande, la Lituanie, la Hongrie, la Pologne, la Finlande, la Norvège et la Roumanie, un enseignant peut se déplacer à travers tout le pays sans perdre tous ses droits salariaux, bien que ses employeurs soient situés au niveau local ou de l'établissement. En effet, il arrive que l'employeur ne soit pas l'autorité supérieure en éducation, mais que cette dernière fixe des normes identiques pour tout son territoire. C'est notamment le cas des augmentations salariales liées à l'ancienneté dans les pays mentionnés.

Les droits acquis lors d'une évaluation positive sont rarement maintenus si l'enseignant part vers un autre établissement. Cela s'explique sans doute en partie par le rôle important que joue, en général, le chef d'établissement dans les procédures d'évaluation (Eurydice, 2003, chapitre 3). Dans ce cas, il s'agit donc d'un droit très lié aux critères suivis par l'établissement même, ce qui

⁽²⁾ Cependant, pour ce qui est de l'ancienneté de service, qui est déterminante pour la nomination à titre définitif, la situation est différente. L'ancienneté de service ne reste acquise qu'en cas de déplacement vers un établissement du même pouvoir organisateur. Cela représente donc un obstacle à la mobilité entre établissements de pouvoirs organisateurs différents.

justifierait sa non-transférabilité. Par contre, là où ce droit a été obtenu par une évaluation menée à un niveau supérieur et donc basée sur des critères similaires, la transférabilité existe. Ainsi, dans quatre des cinq pays qui admettent le transfert des droits salariaux obtenus grâce à une évaluation positive au moins au niveau régional, le poids décisionnel du chef d'établissement est mineur.

En **Espagne**, l'enseignant doit participer à un concours pour accéder au statut de *catedrático*. En **France**, en **Lituanie** et en **Roumanie**, le chef d'établissement est un acteur parmi d'autres (le recteur, l'inspecteur pédagogique, les syndicats, des commissions ad hoc, le conseil de classe ou le conseil pédagogique, le conseil régional des inspecteurs). En **Norvège**, le transfert du droit à l'augmentation salariale est possible sans limites territoriales, alors que c'est le chef d'établissement qui décide de son octroi.

Cette logique peut interférer négativement avec la mobilité des enseignants, car elle limite celle des enseignants ayant été évalués positivement, c'est-à-dire ceux dont la qualité ou la valeur de la pratique professionnelle a été spécifiquement reconnue.

Le **statut de l'enseignant** joue aussi un rôle en ce qui concerne la transférabilité des droits. La mobilité sans limites territoriales est en général plus facile pour les enseignants ayant un statut de fonctionnaire, bien que des exceptions existent.

En **Norvège** et en **Roumanie**, l'ancienneté, l'évaluation positive et les qualifications supplémentaires sont transférables au niveau national, malgré le fait que les contrats des enseignants soient sous la législation générale sur le travail.

Le niveau auquel est situé l'employeur et le statut de l'enseignant peuvent donc influencer les possibilités de mobilité de celui-ci sans perte de ses droits acquis. Toutefois, les situations sont variées et on ne peut pas conclure à une relation linéaire entre ces facteurs et la mobilité des enseignants dans tous les pays.

LA PRISE EN COMPTE DE FACTEURS LIÉS AU POSTE PEUT-ELLE FAVORISER LA MOBILITÉ?

L'équilibre ou non de l'offre et de la demande d'enseignants peut aussi avoir un poids non négligeable en ce qui concerne la mobilité. Ainsi, dans les pays à pénurie, le fait qu'il y ait des postes à pourvoir donnerait en principe plus d'options à la mobilité. Il importe alors que les postes vacants soient attrayants, or ce n'est pas toujours le cas.

Le manque d'attractivité des postes à pourvoir est parfois dû aux caractéristiques de la région où l'établissement est situé, comme en zones rurales, éloignées ou à faible densité de population, dans des territoires

défavorisés du point de vue social ou économique, ou dans des zones à niveau de vie élevé. Parfois, il est lié aux particularités des classes mêmes, qui peuvent, par exemple, regrouper des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, ne maîtrisant pas la langue d'enseignement, des élèves d'âges différents ou des élèves à besoins éducatifs particuliers (Eurydice, 2003, chapitre 5).

Pour y remédier, certains pays ont établi des ajustements salariaux liés aux zones d'affectation ou aux classes hétérogènes. Il s'agit d'inciter financièrement les enseignants à travailler dans ces postes, en compensant ainsi leur manque d'attractivité, et donc d'assurer un équilibre entre l'offre et la demande. Ces écarts salariaux ne sont plus inhérents aux caractéristiques de l'enseignant lui-même, mais à celles de son établissement. On les qualifiera donc de facteurs «extrinsèques» ou «conjuncturels» pour bien les distinguer des facteurs «intrinsèques» ou «personnels» qui permettent à l'enseignant d'obtenir les augmentations salariales décrites précédemment.

L'importance de ces mesures varie selon les structures démographiques des pays. Ainsi, dans des pays à forte densité de population dans un territoire réduit, comme c'est le cas de la Belgique, du Luxembourg ou des Pays-Bas, il n'est pas pertinent d'évoquer des ajustements salariaux liés aux zones lointaines ou isolées.

Environ la moitié des pays (seize) reconnaissent au moins un des droits «conjuncturels». Les ajustements liés à la zone d'affectation sont plus généralisés que ceux concernant les classes hétérogènes. Parmi eux, cinq ne tiennent compte que de facteurs en relation avec la zone d'affectation (l'Espagne, l'Italie, la Finlande, le Royaume-Uni et la Roumanie). Seules la Slovaquie et l'Islande octroient uniquement des ajustements salariaux pour des raisons d'hétérogénéité des classes (Eurydice, 2003, chapitre 3, figures 3.14 et 3.15).

La présence dans la classe d'élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement fait très rarement l'objet d'ajustements salariaux. Cette situation est prise en compte au Danemark et en Lituanie. Le nombre d'élèves allophones, qui peut être source de difficultés pour les enseignants, reste rarement pris en compte dans leurs salaires.

En Europe, l'octroi des droits «extrinsèques» est très rarement décentralisé. Les ajustements salariaux liés à la zone d'affectation sont, là où ils existent, quasi toujours sous la responsabilité des gouvernements centraux ou régionaux. Le fait que ce type de décision soit pris au niveau central peut contribuer positivement à assurer une offre équilibrée des postes et éviter des discriminations entre les zones et/ou municipalités. Seules les autorités locales

ou de l'établissement en République tchèque, aux Pays-Bas et en Islande (de façon limitée) disposent de l'autonomie de décision pour octroyer des suppléments salariaux pour des postes d'enseignement dans des classes hétérogènes.

*

* *

La possibilité de mobilité professionnelle pour un enseignant existe dans tous les pays. Cependant, le maintien de son contrat et des droits salariaux qu'il a acquis ne sont pas toujours assurés. L'analyse de la transférabilité de ces droits révèle que la promotion salariale obtenue grâce à une évaluation positive est rarement conservée en cas de changement de poste. Ce sont les progressions salariales liées à l'ancienneté qui sont le plus fréquemment conservées en cas de déplacement, et ce quel que soit le statut de l'enseignant. De plus, il s'avère que l'extension géographique du maintien des droits acquis est en général intimement liée au niveau où se situe l'employeur. Le degré de décentralisation du recrutement semble donc être un aspect essentiel vis-à-vis de la mobilité avec transfert des droits acquis des enseignants.

Pour les postes réputés difficiles en fonction de leur situation géographique, de leur éloignement ou des caractéristiques de population scolaire, les avantages financiers accordés dans certains pays aux enseignants y travaillant peuvent également être considérés comme un élément favorisant le recrutement.

Cependant, aucune donnée n'est disponible pour permettre de quantifier les changements de poste périodiques effectués par les enseignants dans les différents pays. En conséquence, il n'est pas possible dans le cadre de cette étude d'établir l'importance relative que peut avoir l'un ou l'autre des facteurs potentiels analysés ici en faveur de la mobilité.

Enfin, d'autres aspects pourraient être évoqués. Ainsi, la «culture de la mobilité» a sans doute un poids non négligeable, et cela au-delà de la profession enseignante. Certains pays se caractérisent par une plus grande mobilité des travailleurs, dans tous les secteurs d'activité, alors que dans d'autres, la stabilité de l'emploi au sens large est considérée comme une valeur en soi: toute possibilité de déplacement y est vue a priori de manière assez négative, quels que soient les incitants prévus à cet effet.

CHAPITRE 6

PRÉSERVER LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS JUSQU'À LEUR RETRAITE

Le phénomène de vieillissement du corps enseignant est un sujet de préoccupation en Europe, particulièrement dans les pays où le nombre de retraités va fortement augmenter prochainement. Les enseignants âgés de 40 à 49 ans sont surreprésentés dans certains pays. La situation est encore plus marquée dans quelques autres pays qui affichent même une large proportion d'enseignants âgés de 50 ans et plus (Eurydice, 2002c, chapitres 1 et 2).

Au-delà des cohortes d'âge, différents facteurs peuvent contribuer à augmenter ou à réduire le risque de pénurie d'enseignants. Les besoins en renouvellement du corps enseignant dépendent aussi, dans une certaine mesure, du moment où les enseignants partent à la retraite, s'ils prennent une retraite anticipée ou s'ils choisissent d'exercer leur profession jusqu'à l'âge officiel de départ à la retraite.

Dans la plupart des pays, les enseignants ont la possibilité de prendre leur retraite avant d'avoir atteint l'âge officiel de départ à la retraite; il existe en effet un âge minimum de départ à la retraite avec droit à la pension complète (soumis cependant à la prestation du nombre d'années de service requis). En fait, la majorité des enseignants quittent la profession dès qu'ils le peuvent, c'est-à-dire dès qu'ils atteignent l'âge minimum de départ à la retraite. La répartition des catégories d'âge proches de l'âge officiel de départ à la retraite montre que le nombre d'enseignants en service et ayant dépassé l'âge minimum de la retraite est relativement faible (Commission européenne/Eurydice, 2002a, chapitre G) dans la plupart des pays.

Rares sont les pays où une certaine proportion d'enseignants poursuit ses activités professionnelles après avoir atteint cet âge minimum.

En **Communauté française de Belgique**, des discussions sont actuellement en cours afin de prendre des mesures visant notamment à alléger la charge de travail des enseignants de plus de 55 ans, ceci afin de les encourager à rester dans la profession au-delà de l'âge minimum de départ à la retraite.

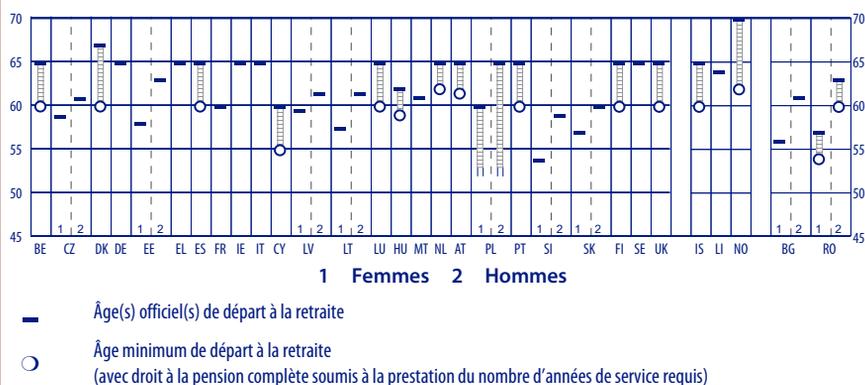
En **Autriche**, plus de 3 000 enseignants de l'enseignement obligatoire ont pris une retraite anticipée en date du 1^{er} décembre 2003, profitant d'un plan qui va être aboli.

En **Finlande**, la proportion d'enseignants bénéficiant d'une pension de retraite anticipée individuelle a augmenté pendant les années 1990. Les retraites à temps partiel sont également courantes dans le corps enseignant. Les enseignants ont une tendance plus manifeste que la moyenne à profiter des possibilités de prendre une retraite anticipée ou de diminuer leurs heures de travail.

En **Norvège**, de nombreux enseignants prennent leur retraite ou réduisent au moins leurs heures de travail à partir de 60 ans environ. Il s'agit essentiellement de retraites pour raisons de santé ou de périodes transitoires avant une retraite anticipée convenue pour l'âge de 62 ans (l'âge officiel de départ à la retraite étant fixé à 70 ans).

Tandis que l'âge officiel de départ à la retraite est fixée à 65 ans dans la plupart des États membres de l'UE, le nombre d'années de service nécessaire pour obtenir le droit à la pension complète varie fortement d'un pays européen à l'autre (figure 6.1). Le nombre d'années varie de vingt en Hongrie à quarante en Belgique, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. En règle générale, le nombre d'années requis oscille entre 30 et 35 ans.

FIGURE 6.1. ÂGE OFFICIEL ET ÂGE MINIMUM DE DÉPART À LA RETRAITE ET NOMBRE D'ANNÉES DE SERVICE REQUIS POUR LE DROIT À LA PENSION COMPLÈTE. ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



Source: Eurydice.

Nombre d'années de service requis pour le droit à la pension complète

BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
37,5 – 41,25	25	(-)	35-37	(-)	(-)	30-35	37,5	(-)	(-)	33,3	(-)	(-)	30-35	20
MT	NL	AT	PL	PT	FI	SE	SI	SK	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(-)	40	35-40	30	36	30	(-)	(-)	(-)	40	32	(-)	30	(-)	25 (f), 30 (h)

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Grèce: cette information vaut pour les enseignants engagés après le 1^{er} janvier 1993. Auparavant, l'âge officiel de départ à la retraite dépendait à la fois du nombre d'années de service et du sexe de l'enseignant concerné.

France: la figure montre la situation des enseignants de catégorie A (y compris les *professeurs des écoles*). Depuis 2003, le nombre d'années requis augmente progressivement et devrait atteindre 40 ans en 2008.

Autriche: la figure montre la situation des enseignants fonctionnaires. S'ils sont nés avant le 1^{er} octobre 1945 et ont 40 ans de service, ils peuvent prendre leur retraite à 60 ans. Pour les enseignants contractuels, l'âge de départ à la retraite est de 60 ans pour les femmes et de 65 ans pour les hommes. Le nombre d'années nécessaire pour obtenir le droit à la pension complète est fixé à 35 ans pour les fonctionnaires et à 40 ans pour les enseignants sous contrat.

Notes complémentaires (suite)

Finlande: l'âge de départ à la retraite est de 65 ans pour les enseignants entrés en service depuis le 1^{er} janvier 1993. Pour ceux qui sont entrés en service avant cette date, l'âge de départ à la retraite est soit de 60 ans, soit de 65 ans, selon le nombre d'années de service et la date de naissance.

Islande: les enseignants engagés avant 1997 peuvent prendre leur retraite après 35 ans de service, à condition qu'ils aient atteint l'âge de 60 ans, après 34 ans de service s'ils ont atteint l'âge de 61 ans, et ainsi de suite. Un nouveau système est entré en vigueur depuis 1997, avantageux pour les enseignants nouvellement engagés et les enseignants ayant déjà de nombreuses années de service à leur actif et qui désirent profiter de ce système.

D'une manière générale, les possibilités de retraite anticipée sont de plus en plus difficiles à financer, quel que soit le secteur d'activité. Dans le cas de la profession enseignante, ces accords ont été instaurés dans plusieurs pays afin de rendre la profession plus attrayante ou de résorber un surplus d'enseignants. Ces possibilités de retraite anticipée (dans certains pays, il est possible de prendre sa retraite avant même d'avoir atteint l'âge minimum de départ à la retraite, avec ou sans droit à la pension complète) peuvent constituer une pierre d'achoppement lorsqu'il s'agit de garantir une offre suffisante d'enseignants pleinement qualifiés.

Dans plusieurs pays, des discussions sont en cours ou des mesures ont déjà été prises pour que ces possibilités ne soient plus offertes à l'avenir et pour garder les enseignants actifs jusqu'à l'âge officiel de départ à la retraite.

Aux **Pays-Bas**, il a été décidé en décembre 2000 d'étendre les plans de retraite flexibles au-delà de 61 ans, afin d'encourager les travailleurs à rester plus longtemps dans la vie active. Le gouvernement envisage également de supprimer l'avantage fiscal des primes de retraite anticipée (FPU- et VUT-*premies*).

À **Malte**, on observe une différence dans les conditions de travail entre les enseignants recrutés avant ou après le 16 janvier 1979, différence qui se reflète dans la pension perçue à la retraite. Tandis que les enseignants recrutés après cette date peuvent, à l'instar de tout autre employé ayant payé une assurance nationale, prétendre à 2/3 de leur salaire comme part de la pension de sécurité sociale, ceux recrutés avant cette date ont droit à une pension complémentaire qu'ils peuvent percevoir sous la forme d'un versement unique au moment du départ à la retraite. Étant donné ce bonus complémentaire, bon nombre d'enseignants recrutés avant 1979 sont peu disposés à quitter le service public, dans la mesure où leur fonds de pension serait alors gelé et cesserait donc d'augmenter.

D'autre part, des mesures ont été récemment prises dans la plupart des pays d'Europe centrale et orientale afin de reculer l'âge officiel de départ à la retraite pour les enseignants. Différentes réformes augmenteront progressivement cet âge au cours des vingt prochaines années jusqu'à atteindre un âge plus proche de l'âge de départ à la retraite en vigueur dans les 15 États membres de l'UE (avant le 1^{er} mai 2004). Le plus souvent, les âges de départ à la retraite pour les femmes et les hommes sont progressivement alignés par la même occasion.

FIGURE 6.2. RÉFORMES PRÉVUES RELATIVES À L'ÂGE OFFICIEL DE DÉPART À LA RETRAITE DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LES PAYS D'EUROPE CENTRALE ET ORIENTALE. ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

L'âge officiel de départ à la retraite ...	
CZ	... est reculé de quelques mois chaque année depuis la loi de 1996, en vue d'atteindre 63 ans pour les femmes (sans enfants) et pour les hommes en 2013.
EE	... sera fixé à 63 ans pour les femmes et les hommes d'ici 2016.
LV	... est reculé de six mois tous les ans depuis la loi de 1999, pour atteindre 62 ans.
LT	... est reculé de quelques mois chaque année depuis 1995, en vue d'atteindre 60 ans pour les femmes en 2006 et 62,5 ans pour les hommes en 2003.
SI	... a été fixé à 58 ans, tant pour les femmes que pour les hommes, pour autant qu'ils aient à leur actif 38 et 40 ans de service respectivement, en vertu de la loi de 1999, laquelle est progressivement mise en œuvre. Les années de service effectuées après l'âge officiel de départ à la retraite sont prises en considération dans l'établissement du droit à la pension, ceci jusqu'à l'âge de 64 ans pour les femmes et de 66 pour les hommes.
SK	... diminue pour les femmes en fonction du nombre de leurs enfants (avec un minimum de 53 ans). Un projet de loi est actuellement rédigé, lequel vise à reculer l'âge de départ à la retraite des femmes de quelques mois chaque année jusqu'à atteindre 60 ans en 2019.
BG	... est soumis à des changements annuels, conformément à la législation.
RO	... a été fixé à 60 ans pour les femmes et 65 ans pour les hommes par la loi de 2000, laquelle sera progressivement mise en œuvre entre 2000 et 2013. Le nombre d'années de service requis est progressivement augmenté pour atteindre 30 ans pour les femmes et 35 pour les hommes.

Source: Eurydice.

La question est de savoir comment gérer les fins de carrière des enseignants afin d'éviter les retraites anticipées et de préserver le plus longtemps possible leur motivation dans l'exercice de leur profession. Ce chapitre analyse deux facteurs pouvant modifier le désir d'un enseignant de quitter la profession dès qu'il le peut, à savoir des accords pour des augmentations de salaire en fonction de la durée de service et la réorganisation de leur charge de travail pendant les dernières années de leur carrière.

ATTENDRE L'ÂGE DE LA RETRAITE POUR ATTEINDRE LE SALAIRE DE BASE MAXIMAL?

Tous les pays, sauf la Suède, calculent la rémunération de leurs enseignants sur la base d'un système d'échelle salariale. Ainsi, les enseignants débutent leur carrière avec un salaire minimum de base et gravissent progressivement les échelons jusqu'à atteindre leur salaire de base maximal.

Dans presque toute l'Europe, la rémunération des enseignants augmente en même temps que les années de service à leur actif. Seuls certains pays considèrent la durée de service comme une condition nécessaire mais non suffisante pour passer à un niveau de salaire plus élevé, d'autres critères étant aussi pris en compte pour les augmentations de salaire (Eurydice, 2003).

Dans la plupart des pays, les augmentations de salaire sont plus fréquentes en début de carrière. La limite au-delà de laquelle la durée de service n'a plus d'influence sur le salaire est très variable en Europe.

Dans douze pays, la fréquence des augmentations de salaire est constante, soit jusqu'à l'âge de la retraite, soit jusqu'à 30 ans de service ou plus, ce qui est donc très proche du nombre d'années nécessaire pour le droit à la pension complète.

Deux modèles de base ressortent de ce contexte. Dans le premier modèle, les enseignants atteignent leur salaire de base maximal après une carrière relativement courte, ce qui leur permet d'en profiter quand ils sont encore jeunes, à un âge où des investissements importants peuvent devoir être consentis. Ils ne sont pas dans la situation de devoir attendre pendant presque toute leur vie active. Ces avantages peuvent rendre ce modèle attrayant. Toutefois, il ne présente qu'un profil de carrière assez plat en termes de rémunération de toute une vie professionnelle. Le plafond est rapidement atteint, et on peut se demander comment l'enseignant peut, après avoir atteint ce plafond, être assez motivé pour rester dans la profession jusqu'à l'âge de la retraite.

Le second modèle propose quant à lui une progression lente. Les enseignants bénéficient d'augmentations régulières du salaire de base pendant de nombreuses années, parfois même jusqu'à la retraite, mais doivent attendre longtemps avant d'atteindre leur plafond salarial. Cette situation peut les motiver à rester jusqu'à ce qu'ils puissent profiter de leur plafond salarial, mais peut également être une source de frustration dans la mesure où ils ne peuvent espérer une meilleure situation financière qu'assez tard dans leur vie.

Aux **Pays-Bas**, la période après laquelle les enseignants atteignent leur plafond salarial a été progressivement réduite de 26 à 21 ans (depuis le 1^{er} juin 2001). En 2002, la durée de cette période a encore été réduite à 18 ans. L'objectif final est d'arriver à un modèle de carrière de 15 ans, ce qui correspond aux normes du marché.

Cependant, comme le montre la figure 6.3, la situation en matière de progression sur l'échelle salariale en fonction des années de service est relativement complexe.

FIGURE 6.3. NOMBRE D'ANNÉES PENDANT LESQUELLES LES SALAIRES DE BASE DES ENSEIGNANTS PEUVENT AUGMENTER EN FONCTION DE LA DURÉE DE SERVICE ET RAPPORTS ENTRE LE SALAIRE MINIMUM ET MAXIMUM DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

		Rapport entre le salaire de base maximal /salaire minimum		
		Entre 100 % et 150 %	Entre 150 % et 200 %	Plus de 200 %
Nombre d'années pendant lesquelles les salaires des enseignants peuvent augmenter en fonction de la durée de service	10 ans et moins	DK, EE	LV, UK	
	Entre 11 et 20 ans	MT, FI	LT, PL	
	Entre 21 et 29 ans	DE	BE, IE, NL, IS	PT
	30 ans ou plus ou jusqu'à la retraite	ES, IT, NO	CZ, EL, FR, LU, HU, SI, SK, RO	AT

gras: pays où le salaire de base maximal est inférieur ou égal à 115 % du PIB par habitant.

gras italique: pays où le salaire de base maximal est égal ou supérieur à 200 % du PIB par habitant.

(:): CY, LI, BG; (-): SE.

Source: Eurydice.

Note complémentaire

Pologne: l'augmentation salariale liée à l'ancienneté est un petit montant additionnel de 1 %. Il ne peut excéder 20 % et en conséquence ne peut plus être augmenté après 20 ans de service.

Plusieurs cas de figure ressortent de cette mise en relation. Dans certains pays, le plafond salarial est atteint après seulement dix ans ou même moins, mais le rapport entre le salaire de base minimum et le plafond salarial est relativement faible. Les enseignants atteignent rapidement leur salaire de base maximal, mais la différence avec le salaire qu'ils percevaient au début de leur carrière n'est pas considérable. En outre, ce plafond salarial n'est que très légèrement supérieur, voire même juste inférieur au PIB par habitant. C'est le cas au Danemark et en Estonie.

Dans d'autres pays, le plafond salarial n'est atteint qu'à l'âge de la retraite ou après 30 ans de service ou davantage. Le rapport entre le salaire de base minimum et maximum est également faible, comme c'est le cas en Italie.

En Espagne et au Portugal, les enseignants doivent attendre longtemps avant d'atteindre leur salaire de base maximal. En Espagne, la différence avec leur salaire de départ n'est pas très grande, mais il convient toutefois de préciser que le salaire de base minimum est déjà supérieur au PIB par habitant. Au Portugal le plafond salarial équivaut à plus de 200 % du PIB par habitant.

Les augmentations de salaire en fonction du nombre d'années de service ne sont qu'un aspect d'un ensemble complexe de facteurs exerçant une influence sur les salaires. Comme il apparaît ci-dessus, différents paramètres doivent être pris en considération dans l'analyse des avantages et des inconvénients de la progression salariale lente et rapide en termes de rétention des enseignants.

L'influence positive des augmentations de salaire jusqu'à la retraite sur la rétention des enseignants n'est pas claire et directe. Le montant de ces augmentations joue également un rôle crucial dans ce contexte.

UNE CHARGE D'ENSEIGNEMENT RÉDUITE PEUT-ELLE FACILITER LA TRANSITION VERS LA RETRAITE?

Empêcher les enseignants plus âgés de quitter la profession alors qu'ils le souhaitent peut être une source de risques considérables. Il semble que les syndromes de stress et d'épuisement professionnel touchent la profession enseignante dans de nombreux pays. Les principales sources de stress parmi les enseignants sont souvent liées à une augmentation de la charge de travail, notamment de nouvelles tâches non liées à l'enseignement, et du manque d'aide pour les mener à bien. La nécessité d'entretenir une interaction personnelle constante peut rendre l'enseignement fastidieux à long terme. En outre, les résultats positifs ne sont pas toujours facilement détectables dans cette profession, dans la mesure où l'apprentissage ne se mesure pas seulement en fonction des bons ou mauvais résultats des élèves.

Les enseignants épuisés peuvent ne pas se sentir en mesure de prodiguer un enseignement de grande qualité. Le risque accru d'absentéisme peut encore s'aggraver et, partant, entraîner de nouveaux problèmes de remplacement.

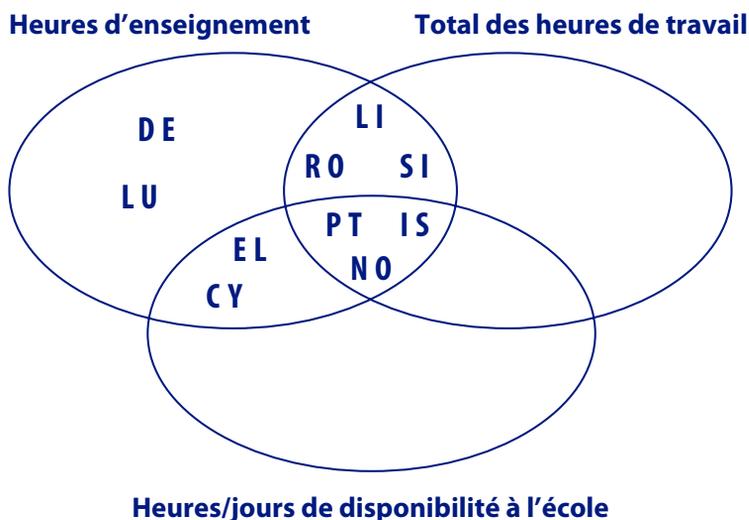
Même si le stress affecte très certainement les jeunes enseignants, les raisons qui poussent les enseignants plus âgés à quitter la profession plus tôt sont souvent liées au sentiment d'en «avoir fait assez» et au souhait de profiter des années à venir sans plus avoir d'obligations professionnelles.

En **Suède**, le nombre de congés de maladie est 3 à 4 fois plus élevé chez les sexagénaires que chez les enseignants âgés de 25 à 35 ans (OCDE 2003, Rapport de base national de la Suède, page 74).

Cependant, l'objectif d'une politique de rétention des enseignants est de garder le plus possible d'enseignants motivés et compétents dans le système scolaire.

Certains pays réduisent le nombre d'heures d'enseignement en fonction de l'âge ou de la durée de service et sans diminution de salaire, ceci afin d'alléger la charge de travail de leurs enseignants (Eurydice, 2003). Il ne s'agit pas d'une pratique très répandue: onze pays seulement offrent cette possibilité. Il va de soi qu'une diminution des heures d'enseignement ne peut être observée que dans les pays où le nombre d'heures d'enseignement est défini contractuellement.

FIGURE 6.4. DÉFINITIONS LÉGALES DE LA CHARGE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DANS LES PAYS PRÉSENTANT DES RÉDUCTIONS DANS LE NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DE L'ÂGE/DURÉE DE SERVICE. ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Malte: depuis 2001/2002, les enseignants âgés de plus de 57 ans ont pu réduire leur charge d'enseignement à un trois-quarts temps, le quatrième quart étant consacré à d'autres tâches liées au curriculum.

Des onze pays pratiquant une telle mesure, deux (l'Allemagne et le Luxembourg) définissent le temps de travail de l'enseignant uniquement en termes de nombre d'heures d'enseignement. Les autres pays spécifient contractuellement, outre les heures d'enseignement, les heures/jours de présence à l'école (Grèce, Chypre et Malte), le nombre total d'heures de travail (Slovénie, Liechtenstein et Roumanie), ou les deux (Portugal, Islande et Norvège).

Cette réduction se concentre manifestement sur la tâche principale de la profession, l'enseignement, partant du principe que le «contact avec les élèves» constitue une activité très consommatrice d'énergie et serait la principale cause des départs anticipés à la retraite.

Toutefois, la réduction des heures d'enseignement entraîne également la réduction du temps que les enseignants doivent consacrer à la préparation des cours ainsi qu'à la correction et à la notation des travaux des élèves. On observe donc un effet boule de neige. Dans les pays qui définissent le temps

de travail d'un enseignant en termes de nombre d'heures d'enseignement, la réduction mène véritablement à une diminution de la charge de travail.

Dans les pays qui définissent le temps de travail total et/ou les heures/jours de présence à l'école, la question des activités à mener à la place des heures d'enseignement supprimées se pose.

Étant donné la lourde charge de travail à laquelle sont confrontés les enseignants, une Commission d'enquête indépendante sur les conditions professionnelles de service des enseignants (*Commission McCrone*) au **Royaume-Uni (Écosse)** a analysé les possibilités de retraite anticipée et de «réduction progressive» pour les enseignants de 55 ans et plus. La Commission a laissé entendre qu'il existe, en dehors de la retraite complète, plusieurs moyens de réduire la charge de travail pour les enseignants plus âgés, tels que le retour à l'enseignement en salle de classe après avoir obtenu une meilleure fonction, continuer à travailler à temps partiel, se voir accorder du temps pour servir de guides aux jeunes enseignants, passer à un rôle d'enseignant suppléant à la demande, etc. En janvier 2001, un accord fut conclu pour un *Winding Down Scheme* auquel certains enseignants peuvent prétendre. Des amendements sont actuellement ajoutés au régime de retraite existant.

Un accord conclu en 2001 entre le syndicat des enseignants de **Malte** et le gouvernement stipule que les enseignants de plus de 57 ans et jouissant de 30 ans d'expérience peuvent opter pour une réduction de 25% de leur charge d'enseignement en échange de leur participation à la mise en œuvre du nouveau Curriculum Minimum National.

Il n'est cependant pas toujours évident de savoir à quel type d'activités les heures d'enseignement sont réaffectées.

La prise en charge de leurs collègues inexpérimentés est une façon de réorienter la description de la mission des enseignants et de profiter de leur longue expérience professionnelle à un stade avancé de leur carrière. Les enseignants tuteurs qui aident les futurs enseignants dans la phase finale qualifiante en emploi et les enseignants débutants dans des mesures de soutien formalisées sont toujours, quand ces mesures existent, des enseignants expérimentés ayant souvent acquis un niveau significatif d'ancienneté dans leur carrière.

En **Grèce**, les conseillers pédagogiques spécialement nommés par le ministre de l'éducation pour réaliser cette tâche d'appui aux enseignants débutants pendant leur première année de service doivent avoir au moins 20 ans d'expérience professionnelle.

Réduire la charge de travail pendant les années précédant le départ à la retraite sans diminution de salaire est une mesure qui peut aider à garder plus longtemps les enseignants dans la profession.

Il est cependant difficile d'établir avec certitude un lien de cause à effet entre la réduction du temps d'enseignement et la rétention des enseignants. Tous les enseignants proches de l'âge de départ à la retraite n'ont pas nécessairement envie d'organiser les années d'activités qu'il leur reste de la même manière.

Certains souhaiteront peut-être guider leurs nouveaux collègues et moins enseigner en classe, d'autres préféreront enseigner autant qu'avant mais déléguer d'autres tâches à quelqu'un d'autre. Proposer aux enseignants des accords flexibles en termes de réorganisation de leur charge de travail peut s'avérer un bon moyen de préserver leur motivation.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Depuis la mise en place de l'école moderne, il y a un peu plus de cent ans, les responsables politiques ont toujours veillé à adapter les systèmes éducatifs aux nouveaux besoins et à l'évolution des connaissances. Force est de constater que, suite à l'accélération des changements technologiques, sociaux et économiques, les attentes d'innovation dans le domaine de l'éducation se sont multipliées très rapidement au cours des trente dernières années. Elles ont submergé l'organisation de la plupart des systèmes éducatifs et en particulier leurs acteurs. Les changements attendus touchent les dispositifs pédagogiques, le curriculum et la gestion des établissements. En matière de politique éducative, la première décennie du XXI^e siècle constitue donc un tournant important.

L'objectif de l'avènement de la société de la connaissance a (re)souligné avec force l'importance de garantir à tous les citoyens une éducation de qualité. Les conclusions du Sommet de Lisbonne de mars 2000 l'affirment clairement: «Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité». Renforcer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs est un objectif prioritaire des décideurs politiques.

Dans la majorité des pays européens, ces préoccupations s'inscrivent dans un contexte de (risque de) pénurie d'enseignants, de sentiment de dévalorisation de la profession et de vieillissement du corps enseignant en service. Ces phénomènes sont alarmants à bien des égards pour la qualité de l'éducation. En effet, les enseignants sont des acteurs incontournables pour atteindre les objectifs fixés. Le départ à la retraite d'une grande partie des enseignants dans les prochaines années nécessite de disposer en temps voulu du personnel qualifié en nombre suffisant pour les remplacer. En effet, qui dit pénurie – même pour des périodes de remplacement – dit recours à des mesures d'urgence (Eurydice, 2002c, chapitre 5): recrutement de personnel non qualifié, accroissement de la charge de travail du personnel existant, augmentation de la taille des classes, suppression des cours, etc. Toutes ces mesures, quelles qu'elles soient, sont facteurs de détérioration directs ou indirects de la qualité de l'éducation.

Disposer d'un personnel enseignant en nombre suffisant, compétent et motivé tout au long de la carrière est donc le leitmotiv des responsables politiques de l'éducation. L'accent est mis sur l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants, d'une part, et sur celle de leurs conditions de service, d'autre part.

Ces deux axes principaux ont été analysés de manière détaillée dans les rapports thématiques publiés dans le cadre de la vaste étude menée par Eurydice sur la profession enseignante (Eurydice, 2002 et 2003). À la lumière des résultats, le présent rapport de synthèse s'est attaché à examiner quelques questions clés pour attirer des candidats à la profession et retenir les enseignants jusqu'à la fin de leur carrière.

Les enquêtes disponibles sur le degré de satisfaction des enseignants (chapitre 1) révèlent clairement qu'ils ont souvent une piètre idée du regard que la société porte sur leur métier. Même si elle est quelque peu erronée, cette représentation négative de la profession peut fortement démotiver ceux qui l'exercent et en éloigner des candidats de qualité. Plus encore, ces enquêtes nous apprennent combien les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés au métier. Ce constat interpelle directement les responsables de la formation. Celle-ci doit faire face à un triple enjeu: attirer des candidats, les doter des compétences nécessaires pour exercer correctement les tâches attendues et veiller au développement professionnel continu tout au long de la carrière.

L'accentuation de la formation pratique et surtout les formations en emploi font partie des initiatives qui se développent pour répondre à ces besoins. Ces nouveaux parcours de formation plus flexibles et rémunérés sont susceptibles d'attirer des candidats déjà expérimentés dans le monde du travail, qui ne pourraient pas suivre la voie classique des étudiants dans l'enseignement supérieur. De plus, la formation universitaire classique fait face aux problèmes de transition vers la vie professionnelle dont souffrent les enseignants débutants. Ces difficultés ont justifié la mise en place de mesures de soutien dans un nombre croissant de pays (Eurydice, 2002a). Par le fait d'apprendre le métier sur le terrain en bénéficiant du soutien nécessaire, les nouvelles formes de formation en emploi peuvent sans doute aussi jouer un rôle positif par rapport à l'entrée dans la profession.

Cette alternative pose cependant d'emblée la question de la qualité de ce type de formation dont la responsabilité est largement partagée avec les établissements scolaires qui accueillent les futurs enseignants. Les initiatives de ce type sont encore rares (chapitre 2) et les informations manquent pour en évaluer pleinement les effets, mais l'approche est ambitieuse. La sélection des candidats à l'entrée, l'assurance d'un bon encadrement durant la formation, une pleine cohérence et coopération entre le personnel de l'établissement scolaire et les formateurs de l'enseignement supérieur, la définition de critères

standard de compétences à acquérir sont autant de chantiers où il est nécessaire d'œuvrer pour en assurer le bon développement à l'avenir.

Au-delà de la formation initiale, le développement professionnel continu des enseignants est un autre chantier important de la formation. Sur ce point, il importe de maximiser la cohérence entre la formation initiale et continue, deux dimensions encore gérées de façon trop séparée aujourd'hui (chapitre 3). On soulignera à ce propos que l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants fait partie intégrante du programme de travail de la Commission européenne sur les objectifs futurs des systèmes d'éducation et de formation d'ici 2010 promu par le Conseil européen de Barcelone de mars 2002. Ces objectifs sont reconnus prioritaires par les responsables politiques de tous les pays de l'Union. Les travaux entrepris depuis lors dans le cadre de la coopération européenne visent à contribuer à une meilleure connaissance des moyens d'actions mis en œuvre pour réaliser les progrès nécessaires.

Former des enseignants à même de remplir leur mission n'est pas suffisant pour garantir leur maintien dans la profession. Les conditions de travail qui leur sont offertes y contribuent aussi fortement. La carrière professionnelle des enseignants se doit donc d'être également l'objet d'une attention vigilante. Trois paramètres semblent jouer un rôle fondamental: la diversité des tâches, le temps de travail et la promotion salariale. Le temps de travail doit en effet logiquement être défini pour inclure et mener à bien les tâches attendues, et celles-ci doivent être rémunérées en conséquence.

De nombreux responsables politiques ont apporté des changements substantiels dans la définition du temps de travail des enseignants en veillant à y inscrire les heures à prester en dehors de l'enseignement à proprement parler et en précisant un temps de présence à l'école indispensable pour la concertation et le travail en équipe. Dans un petit nombre de pays, le temps d'enseignement n'est même plus fixé statutairement (Eurydice, 2003, chapitre 2). Cette politique ouvre largement la possibilité d'individualiser les contrats pour que le travail presté soit en adéquation avec le besoin de l'établissement. Par ailleurs, il importe que cette adéquation soit réciproque et que le poste corresponde aux aspirations et compétences de l'enseignant. En effet, si la flexibilité a incontestablement ses avantages, les principaux intéressés y décèlent aussi parfois des inconvénients. Dans certains pays, la liberté des établissements est telle que des enseignants sont affectés à des tâches dans lesquelles ils jugent que leurs compétences ne sont pas reconnues.

Parmi la palette de plus en plus large des tâches attendues de la part des enseignants expérimentés, le rôle de mentor auprès des débutants mérite d'être souligné. De plus en plus de pays européens mettent en place des mesures de soutien aux enseignants débutants. On peut se réjouir que les synergies entre juniors et seniors soient valorisées. Ceci ne va toutefois pas sans difficultés, car il arrive fréquemment que les enseignants de qualité soient invités à encadrer leurs cadets sans bénéficier ni d'une formation, ni d'une allocation de temps appropriées (Eurydice, 2002b, chapitre 6). Il arrive souvent que des enseignants soient promus mentors sans recevoir aucune promotion salariale. Ils se voient ainsi gratifiés d'un titre reconnaissant leur expertise mais, en retour, leurs responsabilités ainsi que leur charge de travail s'accroissent sans obtenir de gratification pécuniaire.

En définitive, l'exemple du mentor illustre un problème crucial dans la gestion de la carrière des enseignants: le manque d'articulation entre les compétences reconnues de certains, leur charge de travail et leur salaire. Idéalement, il devrait y avoir une corrélation entre la reconnaissance de l'expertise, l'exigence d'une plus grande prise de responsabilité dans le fonctionnement de l'établissement scolaire et la gratification salariale. Cette triple adéquation devrait à l'avenir être mieux prise en compte dans les politiques de soutien aux enseignants.

D'une manière générale, la politique salariale vis-à-vis des enseignants constitue probablement un nœud gordien de leur motivation. En ce domaine, la diversité est particulièrement importante. Il est toutefois possible de la caractériser par deux axes d'analyse: d'une part, l'amplitude et la vitesse de progression salariale et, d'autre part, les facteurs qui affectent cette progression salariale.

En ce qui concerne l'amplitude et la vitesse de progression salariale, il faut une fois encore souligner la grande variabilité de la situation en Europe (Eurydice, 2003). Alors que, dans certains pays, les enseignants peuvent espérer voir leur salaire doubler ou tripler pendant leur carrière, ailleurs ils doivent se contenter d'une très faible espérance d'augmentation. Parallèlement, alors que, dans certains pays, le maximum salarial est atteint au terme de quelques années, ailleurs l'enseignant jouit d'augmentations salariales tout au long de sa carrière. Ces deux aspects de la progression salariale affectent probablement le sentiment que peuvent avoir les enseignants d'être engagés dans une carrière plane. Plus l'amplitude et la vitesse de progression salariale sont réduites, plus il y a de risques que les enseignants aient le sentiment que leur horizon salarial

est bouché et plus il faut craindre un essoufflement de leur motivation (chapitre 6).

Parmi les facteurs qui affectent la progression salariale, outre l'ancienneté, il est possible de distinguer des facteurs intrinsèques et extrinsèques (chapitres 4 et 5). Par facteurs intrinsèques, il faut entendre les formations suivies et l'évaluation des mérites, c'est-à-dire des dimensions qui relèvent directement des compétences des enseignants et/ou de leur implication dans le bon fonctionnement de l'établissement. Par facteurs extrinsèques, on désignera les dimensions qui ont trait au contexte de travail: localisation de l'établissement, type de population, responsabilités assumées, etc. L'articulation entre ces deux types de facteurs est importante, car elle touche également à la façon dont les politiques peuvent espérer influencer sur la motivation des enseignants. Si l'objectif est d'attirer des enseignants compétents dans les zones difficiles, il importe de prendre en compte les facteurs extrinsèques (chapitre 5). Parallèlement, pour inciter les enseignants à se former tout au long de la vie, il importe que leurs efforts en ce domaine soient reconnus et donc que des facteurs intrinsèques interviennent dans la progression salariale. Par ailleurs, s'il est possible de gravir les échelons salariaux en cumulant les formations mais en évitant les zones difficiles, on peut penser que bon nombre d'enseignants feront le choix de cette trajectoire et, par voie de conséquence, que les facteurs extrinsèques n'engendrent pas les effets d'attraction escomptés. En définitive, derrière cette question de la combinaison des facteurs intrinsèques et extrinsèques se profilent respectivement l'enjeu du développement professionnel continu des enseignants et celui de leur mobilité en fonction des besoins.

Eu égard à la formation des enseignants et à l'organisation de leurs conditions de service, les défis sont multiples car, en définitive, c'est de leur motivation et de leurs compétences que dépend en priorité le niveau de formation des jeunes européens. Par les mesures prises à l'égard des enseignants, les décideurs politiques peuvent mobiliser les enseignants autour d'un projet d'éducation de qualité pour tous.

Plusieurs pistes d'action se dessinent. Selon la situation nationale, l'accent se mettra sur l'une ou l'autre problématique. Il convient cependant de souligner combien celles-ci sont interdépendantes et ne peuvent dès lors être traitées isolément.

ANNEXES

Annexe au chapitre 1:

Enquêtes nationales sur les représentations
des enseignants du secondaire inférieur général à l'égard de leur métier. 68

Annexe au chapitre 4:

Niveau auquel se situe l'organe chargé d'octroyer
les ajustements salariaux et les avantages financiers.
Enseignants à statut permanent du secondaire inférieur général (CITE 2).
Année scolaire 2000/2001. 84

Annexe au chapitre 1 – Le malaise des enseignants: cliché ou réalité?

Enquêtes nationales sur les représentations des enseignants du secondaire inférieur général à l'égard de leur métier

	Références	Principaux résultats
BE fr	<p>Mangez, E.; Delvaux, B.; Dumont, V.; Dourte, F. Les enseignants face à la transformation de leur métier: enquête auprès des enseignants du premier degré. <i>Les Cahiers du CERISIS</i>, 99/12, 1999. Charleroi: Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale (CERISIS) – UCL, 1999.</p> <p>Données collectées au printemps 1998.</p>	<p>Les enseignants estiment devoir jouer des <u>rôles nouveaux</u> auxquels ils sont peu ou pas préparés.</p> <p>Les relations entre collègues sont jugées globalement satisfaisantes: 84 % les voient «comme ressources» et 35 % «comme obstacles». Les acteurs faisant partie du champ des interactions significatives de l'enseignant sont d'abord les <u>collègues</u> (cités par 90 %), ensuite les élèves (60 %), enfin les concepteurs de programmes, la direction et les formateurs d'enseignants.</p> <p>78 % des enseignants affirment <u>travailler en équipe</u> en dehors des conseils de classe et ces enseignants évaluent assez positivement l'efficacité de ce travail (7,8/10). Le sentiment d'appartenance à une équipe est aussi très élevé: 7,3/10 en moyenne. Ce travail en équipe apparaît comme fort peu formalisé (à la salle des professeurs ou dans les couloirs; durant les heures de fourche) et est basé sur la règle des affinités.</p> <p>La <u>compétence</u> que les enseignants souhaitent le plus développer est la capacité à soutenir les élèves en difficulté; à l'inverse, la connaissance des enjeux sociopolitiques du système scolaire apparaît comme une compétence non maîtrisée mais qu'ils ne souhaitent pas développer.</p> <p>Les enseignants estiment que leur <u>formation initiale</u> a été en moyenne médiocre (score proche de 5 sur 10). En matière d'accompagnement des élèves en difficulté, les enseignants estiment avoir très peu profité des apports de leur formation initiale (score de 1,2 sur 10). Les enseignants sont assez motivés en ce qui concerne leur participation à des programmes de <u>formation continue</u>.</p>
BE de	<i>Pas de données disponibles</i>	
BE nl	<p>Aelterman, A.; Verhoeven, J.; Engels; N. et al. <i>Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van de leerkrachte</i> (Le statut professionnel et l'appréciation sociale des enseignants du primaire et du secondaire. Une enquête sur la conception des enseignants, des autres acteurs de l'éducation et l'opinion du grand public). Gand: Academia Press, 2002.</p>	<p>L'enseignant du niveau secondaire est globalement moins apprécié que l'enseignant des niveaux primaire et préprimaire. On constate même que l'appréciation des enseignants diminue à mesure qu'ils enseignent dans un niveau d'éducation plus élevé: 38 % des gens apprécient tous les enseignants du primaire (57 % la plupart d'entre eux), 20 % tous les enseignants du primaire (72 % la plupart d'entre eux), 16 % tous les enseignants du secondaire (67,5 % la plupart d'entre eux, 15,37 % n'en apprécie que quelques-uns et 1,18 % n'apprécie aucun enseignant du niveau secondaire.). Parmi les enseignants du secondaire, ce sont surtout ceux de l'enseignement professionnel et technique qui sont les plus appréciés.</p> <p>Une large majorité du public pense que les enseignants devraient consacrer plus d'attention à l'accompagnement des élèves, tant pour les problèmes liés à l'apprentissage que pour ceux de nature socio-émotionnelle.</p>

	Références	Principaux résultats
BE nl	Enquête menée entre 2000 et 2002 par l'Université de Gand, l'Université Catholique de Leuven, la Vrije Universiteit Brussel (VUB) et l'Université d'Anvers. Elle a été commanditée par le ministère de l'éducation.	Quant à la <u>perception du temps de travail des enseignants</u> , le public interrogé est partagé entre ceux qui ne le connaissent pas et ceux qui pensent que les enseignants travaillent moins de 38 heures par semaine. En ce qui concerne la <u>perception des tâches accomplies par les enseignants</u> , les ¾ du public participant à l'enquête pensent que la tâche éducative des enseignants est devenue plus importante, d'une part parce que les parents n'ont plus de temps à consacrer à leurs enfants et, d'autre part, à cause de la plus grande complexité de la vie en société. La moitié des personnes interrogées pense que les enseignants doivent jouer un rôle important pour pallier les failles éducatives de la société. 60 % d'entre elles Estiment que les enseignants ne devraient pas s'occuper de l'accueil extrascolaire.
CZ	<i>Pas de données disponibles</i>	
DK	<i>Det gode lærerliv</i> 2002. Hellerup: Mercuri Urval: 2002.(*) Enquête menée par le DLF (Service danois sur les conditions de travail). <i>«Psyisk arbejdsmiljø – alles ansvar»</i> , Basic schools 2001. (*) Enquête menée par le DLF (Service danois sur les conditions de travail). Kreiner, Sv.; Mehlbye, J. <i>Arbejdsmiljøet i folkeskolen</i> (The working environment in the <i>Folkeskole</i>). Research Institute of the Counties and Municipalities, 2000. Enquête menée en automne 1997. Il s'agit d'une comparaison avec l'étude menée en 1978.	Les enseignants considèrent prioritaire l' <u>interaction avec les élèves</u> , leur <u>liberté professionnelle</u> du choix des méthodes pédagogiques ainsi que la coopération avec leurs <u>collègues</u> . Ils ont le sentiment de disposer de très peu de temps, en particulier en ce qui concerne la mise en place d'un accord sur les heures de travail qui manquent de flexibilité, ce qui permettrait de clarifier le contrôle horaire des différentes tâches, de sorte que la liberté d'action professionnelle est réduite. L'efficacité des réunions et la planification pourraient être améliorées. De même que les salaires, le manque de prestige et des réunions superflues et mal organisées sont des éléments évoqués en premier lieu comme les plus importants facteurs de stress. Les problèmes liés à l'environnement psychologique du travail concernaient principalement le manque de coopération entre équipes et de soutien social, les élèves touchés par des problèmes graves, la charge de travail et les contraintes de temps ainsi que des demandes contradictoires et une information insuffisante. Le degré de satisfaction des enseignants s'est amélioré ces 20 dernières années. Toutefois, en 1997 <u>à peine plus de la moitié des enseignants se déclaraient tout à fait satisfaits dans leur travail</u> . Environ un tiers des enseignants étaient d'avis que leur établissement stagnait au niveau professionnel. Un peu plus de la moitié d'entre eux considéraient leur lieu de travail comme un <u>environnement stressant</u> . Environ deux cinquièmes des enseignants avaient le sentiment de ne pas être préparés de manière adéquate pour enseigner toutes leurs matières. En général, les enseignants se disent relativement satisfaits de leur influence à l'école. Un quart des employés des établissements scolaires ont postulé pour d'autres emplois, alors qu'ils étaient encore employés dans un établissement. La majorité d'entre eux mentionnent comme <u>cause de départ</u> leur besoin de nouveaux défis.

	Références	Principaux résultats
DK	<p>Member study. Danish Union of Teachers 1996. <i>Folkeskolen</i> No. 30-33. 15 August 1996.</p> <p>Due, J.; Steen Madsen, J. <i>Man kan kun gå på to ben. Lærerne mellem profession og fagforening</i> (On ne peut marcher que sur deux jambes. Une étude sociologique des membres et des portes-paroles dU syndicat danois des enseignants. The Danish Union of Teachers, 1990.</p> <p>Jacobsen, B. <i>Fungerer læreruddannelsen? En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, bejst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation</i> (Est-ce que la formation des enseignants fonctionne? Une étude sur le programme de formation des enseignants depuis 1966 – une explication sur base de la situation des diplômés). Copenhagen: Ministry of Education, 1989.</p>	<p>Malgré des changements importants survenus récemment à la <i>folkeskole</i> et qui ont considérablement marqués les enseignants, ceux-ci ne se sentent pas moins satisfaits dans leur travail.</p> <p>La priorité majeure est donnée à l'accroissement des ressources pour la <i>folkeskole</i>. Les <u>salaires</u> n'arrivent qu'en quatrième position dans la liste des priorités. Les enseignants se déclarent ouvertement contre la fixation décentralisée des salaires. La relation avec l'employeur municipal est ressentie comme l'aspect le plus négatif de leur travail. Les enseignants sont au contraire en faveur de la gestion des finances par l'établissement.</p> <p>Dans le cadre d'un nouveau système de gestion de l'école, de nouvelles règles ont été appliquées pour le calcul des heures prestées, rendant les relations entre collègues plus bureaucratiques.</p> <p>Les enseignants s'accordent sur le besoin considérable de <u>formation continue</u>, avec l'accent sur l'informatique, la didactique et les sujets spécifiques.</p> <p>Les enseignants sont assez satisfaits dans leur travail qu'ils apprécient surtout pour l'indépendance (seul 1 % d'insatisfaits).</p> <p>Les enseignants considèrent la <u>liberté dans le travail</u> comme le facteur le plus important, suivi de l'<u>interaction avec les élèves</u>.</p> <p>La majorité des enseignants se déclarent <u>raisonnablement contents et satisfaits</u>. Interrogés sur le futur, ils sont surtout préoccupés par le manque de <u>considération sociale</u> de leur profession ainsi que par leur salaire faible, leurs conditions de travail et l'extension de leur tâches.</p> <p>Les enseignants pensent que les aspects les plus importants de leur profession sont les qualifications pédagogiques (40 %), les qualifications relationnelles/humaines (40 %), les qualifications sur la matière à enseigner (10 %) et l'organisation de bons évènements (10 %).</p>
DE	<i>Pas de données disponibles</i>	
EE	<i>Pas de données disponibles</i>	

	Références	Principaux résultats
EL	<i>Pas d'enquêtes nationales récentes.</i> Difficultés à collecter des données quantitatives et les résultats des recherches à cause de leur éparpillement.	
ES	<p><i>La profesión docente, Diagnóstico del Sistema Educativo, La escuela secundaria obligatoria.</i> Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1997.</p> <p>Fundación Encuentro (Informe España), 1996.</p> <p>Federación de Enseñanza de CCOO. Gabinete de estudios. <i>Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública</i>, Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), 1993.</p> <p>González Blasco, P; González-Anleo, J. <i>Profesorado en la España actual, Informe sociológico sobre el profesorado no universitario.</i> Madrid: Fundación Santa María/Ediciones SM, 1993.</p>	<p>Les enseignants pensent en général que leur métier constitue une <u>activité très attractive</u> (83 % entre «assez» et «beaucoup»), mise au service de la société (92 %). Les enseignants s'identifient beaucoup à leur profession, la définissant tout d'abord comme altruiste, choisie par vocation et orientée vers la formation humaniste et académique des élèves. Les conditions de travail sont l'aspect le moins important. La plupart ne voient pas leur métier comme une activité transitoire (97 % entre «peu» et «pas du tout»).</p> <p>88 % des <u>parents d'élèves</u> se déclarent très satisfaits du travail réalisé par les enseignants.</p> <p>Les parents affirment que leurs enfants reçoivent une bonne formation académique de la part des enseignants (8,2/10) et une bonne formation humaniste (8/10). Néanmoins, les enseignants pensent encore qu'il y a peu de considération sociale de leur métier de la part du grand public (profession en perte de prestige). Ils se plaignent également du manque de reconnaissance de la part de l'administration.</p> <p>6 enseignants sur 10 de l'ancienne structure éducative <i>Educación General Básica</i> (EGB) sont insatisfaits, 3 assez satisfaits et 1 très satisfait. Parmi les enseignants de <i>Bachillerato</i> (BUP), 1 sur 10 se déclare insatisfait, 3 peu satisfaits, 4 assez satisfaits et entre 1 et 2 très satisfaits.</p> <p>Les enseignants sont assez satisfaits de leurs relations avec les <u>élèves</u> (86 %) et l'<u>administration éducative</u> (82 %). Ils le sont moins par rapport aux <u>parents</u> (51 %) et aux <u>collègues</u> (29 %). Quant au degré de satisfaction des enseignants par rapport à l'<u>équipe de direction</u>, 71 % se déclarent assez ou très satisfait. 67 % des enseignants manifestent leur insatisfaction par rapport à leur <u>mobilité professionnelle</u> (seul 8 % disent être assez ou très satisfaits).</p> <p>85,5 % des enseignants considèrent que leur profession n'est pas suffisamment <u>reconnue par la société</u>. Interrogés sur les causes de leur sentiment de faible reconnaissance sociale, ils ont répondu que, en général, les gens pensent que devenir enseignant est facile (55,8 %), que l'enseignement ne résout pas les problèmes sociaux (53,8 %) et que le métier d'enseignant n'est pas bien payé (46 %).</p> <p>En général, les enseignants n'ont pas l'intention de <u>quitter la profession</u> (80,6 % tandis qu'un enseignant sur 10 est indécis et seul 6,8 % pensent le faire).</p> <p>Quant au niveau de <u>formation initiale</u>, seul 36,1 % la considèrent suffisante tant en termes de contenu que de techniques pédagogiques.</p> <p>70 % des enseignants se déclarent <u>satisfaits</u> dans l'exercice de leur profession. Le degré de satisfaction le plus élevé correspond aux aspects liés à l'environnement scolaire (relation avec les collègues (87,7 %), à la façon dont le chef d'établissement exerce son autorité (78,1 %)), seule la collaboration avec les parents est moins satisfaisante (47,2 %). Les enseignants considèrent comme assez satisfaisants les aspects liés au travail en lui-même, et notamment leur autonomie pédagogique (89 %).</p>

	Références	Principaux résultats
ES	<p>Zubieta Irun, J.C.; Susinos Rada, T. <i>Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes</i>. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), 1992.</p> <p>Cette publication contient également les résultats des principales enquêtes menées pendant les années 1980.</p>	<p>Les <u>insatisfactions</u> concernent surtout les conditions de travail: 43,2 % des enseignants pensent que leur <u>salaire</u> est suffisant et 35,5 % pensent qu'ils ont de bonnes perspectives de <u>promotion</u> dans leur carrière. Ils sont néanmoins satisfaits des horaires de travail (75,1 %) et de la stabilité et de la sécurité dans leur emploi (73,1 %).</p> <p>86 % des enseignants estiment que leur profession devrait avoir plus de <u>prestige social</u> qu'elle n'en a aujourd'hui. Selon les enseignants, les professions de médecin (81,8 %) et d'avocat (78,4 %) ont plus de prestige que la leur.</p> <p>Les enseignants sont surtout <u>satisfaits</u> des matières qu'ils enseignent (3,82 sur une échelle de 5 points), des relations avec les collègues (3,77) et avec les élèves (3,71). Toutefois, ils sont moins satisfaits de l'intérêt des élèves (2,26), du salaire (2,48) et du prestige social de leur profession (2,52).</p> <p>De façon générale, le public a une <u>image</u> très positive de la profession enseignante: 88,9 % pensent que le travail des enseignants est utile à la société. 69,4 % pensent que le métier d'enseignant a une bonne reconnaissance sociale et qu'il s'agit d'une activité bien rémunérée (68,4 %). 43,3 % du grand public pensent que la plupart des enseignants sont satisfaits de leur profession.</p>
FR	<p>Être professeur en lycée et en collège en 2002. <i>Note d'Information</i>, n° 03.37, juin 2003. Vanves: Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), 2003.</p> <p>Enquête menée par la DEP du ministère de l'éducation nationale.</p> <p>Enseigner en lycée et collège en 2002. <i>Note d'Information</i>, n° 02.33, juillet 2002. Vanves: Direction de la Programmation et du Développement (DPD), 2002.</p>	<p>2/3 des enseignants se déclarent «très» ou «assez satisfaits» de leur expérience professionnelle. Ce sentiment s'affaiblit quelque peu au fil de la carrière: seul 10 % après vingt ans d'ancienneté trouvent leur métier de plus en plus satisfaisant contre 24 % en début de carrière. Peu d'enseignants sont «très satisfaits» de l'exercice de leur fonction par rapport à l'idée qu'ils en avaient (7 %). À la question «Recommanderiez-vous ce métier à vos enfants?», 45 % des enseignants répondent affirmativement.</p> <p>Les motivations du <u>choix du métier</u> sont amour de la discipline, contact avec les élèves, transmission du savoir et des connaissances, autonomie dans la classe. Avec l'ancienneté, la première source de satisfaction devient le contact avec les élèves.</p> <p>Les enseignants signalent d'abord les conditions de travail, puis l'adaptation au niveau des élèves comme les principales difficultés professionnelles. Les raisons qui rendent leurs conditions de travail difficiles sont la perte de motivation et le comportement indiscipliné des élèves (79 %), la difficulté de faire progresser tous les élèves (2/3 des enseignants), la complexité des tâches demandées (44 %, 57 % des professeurs d'histoire-géographie-sciences économiques et sociales), la difficulté de rencontrer des collègues (20 %).</p> <p>1/3 des enseignants se sentent <u>reconnus par la société</u>: 67 % des jeunes enseignants (63% de zones d'éducation prioritaires, ZEP) ont le sentiment d'exercer un métier peu reconnu, un sentiment qui s'atténue en milieu de carrière (49 % entre onze et vingt ans d'ancienneté).</p> <p>87% des enseignants se déclarent satisfaits de leur <u>expérience professionnelle</u>, dont près de 29 % de jeunes très satisfaits, proportion qui diminue avec l'ancienneté (24 %), pour remonter chez les 55 ans (plus d'un sur trois se déclarent très satisfaits).</p>

	Références	Principaux résultats
FR	<p>Enquête menée par la DPD du ministère de l'éducation nationale.</p> <p>De l'IUFM à la classe. <i>Note d'information</i>, n°01.56, décembre 2001. Vanves: Direction de la Programmation et du Développement (DPD), 2001.</p> <p>Enquête menée par la DPD du ministère de l'éducation nationale.</p> <p>Échantillon d'enseignants ayant une ou deux années d'exercice dans le second degré.</p>	<p>Motivations du <u>choix du métier</u>: enseigner la discipline qu'on aime (cité par plus de six enseignants sur dix sur base du calcul de trois choix), le contact avec les élèves (un enseignant sur deux de plus de 30 ans) et la transmission du savoir et des connaissances (plus de quatre sur dix). La génération des plus de 55 ans exprime plus fortement l'idée d'une entrée dans le métier par vocation (31 % contre seulement 19 % pour les plus jeunes). Interrogés sur le but de leur cursus universitaire, 58 % des enseignants déclarent avoir choisi leurs études pour devenir enseignant, le phénomène est encore plus marqué parmi les 55 ans et plus (73 %) ou les moins de 30 ans (67 %).</p> <p>Interrogés sur ce qui pourrait constituer un <u>frein au métier</u> d'enseignant, quelle que soit leur ancienneté, quatre enseignants sur dix expriment la crainte «d'être nommé dans un établissement difficile», en particulier les professeurs de collège (47 % contre 37 % en lycée d'enseignement général et technologique).</p> <p>Les <u>principales difficultés professionnelles</u> rencontrées sont les conditions de travail (57 %), l'adaptation au niveau des élèves (43 %), les problèmes de discipline avec les élèves (42 %). En ce qui concerne les <u>salaires</u>, trois quarts des enseignants les jugent insuffisants, un sentiment qui progresse avec l'ancienneté (63 % pour les moins de 30 ans, 72 % pour la catégorie 30-39 ans, 77 % pour les 40-49 ans, 83 % pour les 50-54 ans et 78 % pour les 55 ans et plus).</p> <p>Près de six enseignants sur dix déclarent <u>travailler en équipe</u> une à deux fois par mois (38 % une fois par quinzaine), particulièrement en <i>collège</i> de zones d'éducation prioritaires-Réseau d'éducation prioritaires (ZEP-REP) (45 % contre 28 % en <i>collège</i> hors ZEP-REP).</p> <p>85 % des enseignants estiment «qu'ils ne sont pas assez <u>reconnus dans la société</u>». Ce sentiment est bien moins présent dans les établissements réputés difficiles (31 % des professeurs de <i>collèges</i> ZEP-REP).</p> <p>Plus des trois quarts des enseignants sont satisfaits des <u>formations continues</u> suivies, à l'exception des nouvelles modalités d'enseignement et de l'utilisation des TIC en classe (respectivement 68 % et 70 % d'insatisfaits).</p> <p>89 % des enseignants se déclarent très ou assez satisfaits de leur <u>expérience professionnelle débutante</u>, les professeurs de lettres classiques (94 %) plus encore que ceux de mathématiques (86 %). 86 % recommenceraient le même métier.</p> <p>Les principaux <u>avantages professionnels</u> mentionnés par les enseignants sont: le contact avec les élèves (62 %), l'enseignement d'une discipline qu'on aime (46 %), l'autonomie dans le travail (39 %), les relations entre collègues (31 %). En ce qui concerne les principales <u>difficultés professionnelles</u>, ils mentionnent les problèmes de discipline avec les élèves (52 %), l'adaptation au niveau des élèves et des classes (48 %), la gestion du temps (27 %), la préparation des cours (25 %).</p> <p>Quant à l'opinion sur la <u>formation en IUFM</u>, les enseignants déplorent le manque de pratique, l'insuffisance de formation sur la connaissance de l'adolescent et de ses difficultés, la gestion des conflits, ainsi que la gestion du manque de discipline.</p>

	Références	Principaux résultats
FR	<p>Devenir professeur des écoles. <i>Note d'Information</i>, n° 01.46, octobre 2001. Vanves: Direction de Programmation et du Développement (DPD), 2001.</p> <p>Enquête menée par la DPD du ministère de l'éducation nationale.</p> <p>Enseigner dans les collèges et les lycées: Enquête sur le métier d'enseignant. <i>Les dossiers d'Education et formations</i> 48, décembre 1994.</p> <p>Enquête menée par la Direction de la Programmation et du Développement (DPD) du ministère de l'éducation nationale.</p>	<p>La majorité des enseignants mettent en avant le désir d'enseigner (43 % chez les débutants et 35 % chez les anciens) ainsi que le désir de s'occuper d'enfants (25 % chez les débutants et 31 % chez les anciens).</p> <p>Les raisons évoquées pour le <u>choix du métier</u> sont prioritairement: l'attrait pour la diversité des disciplines enseignées (57 % chez les débutants), s'occuper de jeunes enfants (40 % chez les anciens).</p> <p>En majorité, les enseignants se déclarent <u>satisfaits</u> de leur métier qui conserve son prestige social et estiment leur rémunération correcte. Ils sont cependant nombreux à douter de l'avenir et de la capacité du système scolaire public à s'adapter aux exigences nouvelles.</p> <p>Les enseignants tolèrent la forme d'évaluation que représente l'inspection, et sont assez opposés à ce qu'on les évalue à travers les progrès de leurs élèves.</p> <p>Différence significative entre les enseignants des <i>collèges</i> selon qu'ils sont dans des petits établissements, en particulier ruraux, ou dans des grandes villes ou des ZEP: l'attitude vis-à-vis du <u>travail en groupe</u>, en particulier, est nettement plus négative pour les enseignants en poste dans les grandes villes; l'optimisme sur l'avenir et sur la capacité de l'éducation nationale à résoudre les problèmes de la société est beaucoup plus élevé dans les petits <i>collèges</i> de province que dans ceux de la capitale ou de la région.</p>
IE	<i>Pas d'enquêtes nationales représentatives</i>	
IT	<p>Cavalli, A. <i>Gli insegnanti nella scuola che cambia – seconda indagine</i>. Milano: Fondazione IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino, 2000 (enquête menée en 1999). (*)</p> <p>Cavalli A. <i>Insegnare oggi – primo rapporto</i>. Milano: Fondazione IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino, 1992 (enquête menée en 1990). (*)</p> <p>Enquêtes commanditées par le ministère de l'éducation sur les conditions de travail des enseignants.</p>	<p>Interrogés sur la <u>représentation</u> que les <u>enseignants se font de leur profession</u>, ils répondent qu'ils ont surtout une fonction sociale (48 % en 1990, 46 % en 1999). Actuellement, ils sentent plutôt qu'ils remplissent une fonction d'employé (57 % en 1990, 52 % en 1999); néanmoins, ils pensent que leUR rôle dans la société augmentera à nouveau dans les dix prochaines années (50 % en 1990, 43 % en 1999) et qu'ils seront perçus comme des professionnels (32 % en 1990, 36 % en 1999).</p> <p>Le pourcentage d'enseignants «<u>motivés mais déçus</u>» a fortement augmenté (15 % en 1990, 23 % en 1999), ainsi que le pourcentage de ceux qui se déclarent «constamment motivés» (43 % en 1990, 48 % en 1999); les «non motivés, non-résignés» sont moins nombreux (24 % en 1990, 11 % en 1999).</p> <p>Interrogés sur leur <u>degré d'engagement</u> et de disposition vis-à-vis de leur travail, de nombreux enseignants qui prétendaient être plus pessimistes sur le prestige présent et futur de leur profession déclaraient que leur engagement a toujours été faible et surtout que celui-ci diminuait au fil de leur carrière.</p> <p>Près de 2/3 des enseignants interrogés déclarent ne pas se sentir appréciés par la société; 72 % des enseignants du secondaire pensent que leur profession a perdu en <u>prestige social</u> au cours des dix dernières années, 45 % d'entre eux pensent que cette perte va s'accroître dans le futur.</p>

	Références	Principaux résultats
CY	<i>Pas de données disponibles</i>	
LV	<i>Pas de données disponibles</i>	
LT	<i>Pas de données disponibles</i>	
LU	<i>Pas de données disponibles</i>	
HU	<i>Pas de données disponibles</i>	
MT	<i>Pas d'enquêtes nationales récentes</i>	
NL	<p>Vrieze, G.; Tiebosch, C.; van Kessel, N. <i>Onderwijsmeter 1999</i>. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen, 2000.</p> <p>Ministerie van OC&W. <i>Overzicht onderzoeken studiekeuze jongeren, imago en zelfbeeld van leraren</i>. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1999.</p> <p>Publication ministérielle réunissant plusieurs recherches sur l'opinion des enseignants. Elle compare la situation en 1982 et 1996.</p> <p>COLBO. Interimrapport van de commissie opleiding leraren beroepsgericht onderwijs. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1970.</p> <p>Rapport du Comité sur la formation des enseignants de l'enseignement professionnel.</p>	<p>80 % des Néerlandais ont une <u>appréciation</u> élevée de la profession enseignante. Toutefois, nombreux (38 %) sont ceux qui indiquent que d'autres sous-estiment la profession enseignante. À la question «Conseilleriez-vous aux enfants de votre entourage de se diriger vers la profession d'enseignant?», environ la moitié des personnes interrogées ont répondu oui. Seul 10 % ne le conseilleraient pas.</p> <p>La majorité des enseignants se disent satisfaits (90 % des enseignants du primaire, 80 % du secondaire). Ils considèrent que le <u>choix de la profession</u> est basé sur les attentes du contenu plutôt que sur le statut ou le salaire. Néanmoins, ces attentes sont partiellement satisfaites: travail ennuyeux, avec peu de perspectives de progression (en particulier au niveau de l'enseignement secondaire). Les enseignantes sont en général plus positives que leurs collègues masculins.</p> <p>Les aspects les plus intéressants de la profession sont l'<u>interaction avec les jeunes</u> et l'enseignement. L'aspect le moins attrayant est la <u>charge de travail assez élevée</u>.</p> <p>Les enseignants sous-estiment l'<u>appréciation sociale</u> de leur travail: 88 % des Néerlandais témoignent une grande reconnaissance aux enseignants du secondaire; néanmoins, les enseignants eux-mêmes pensent que seulement 18 % des Néerlandais ont une appréciation élevée de ceux qui travaillent dans le secondaire.</p> <p>Opinion des enseignants sur leur <u>charge de travail</u>: les enseignants considèrent qu'ils ont des tâches très difficiles et compliquées à accomplir. La difficulté est surtout liée au travail avec les élèves (demandeurs), la complexité du processus éducatif ainsi que les innovations pédagogiques.</p>

	Références	Principaux résultats
AT	<p>«LehrerIn 2000», Ministère de l'éducation, des sciences et de la culture.</p> <p>Enquête faisant partie des enquêtes nationales commanditées régulièrement par le ministère de l'éducation.</p>	<p>78 % des enseignants du secondaire général (<i>Hauptschullehrer und Lehrer an Polytechnischen Schulen</i>) se disent très satisfaits ou satisfaits de leur travail. 80 % des enseignants du secondaire général (<i>Lehrer an Allgemeinbildenden Höheren Schulen</i>) sont très satisfaits ou satisfaits de leur travail.</p> <p>9 enseignants sur 10 sont satisfaits ou très satisfaits du <u>contact</u> journalier avec les jeunes <u>enfants</u>. Les enseignants les plus satisfaits sont ceux du niveau primaire et SEN, ils voient plus de possibilités de développement personnel que leurs collègues de l'enseignement secondaire obligatoire.</p> <p>L'étude révèle que les enseignants voient les initiatives indépendantes de façon positive. Le privilège de pouvoir déterminer tout à fait librement leur charge de travail actuelle et la séquence des tâches requises a des répercussions très importantes sur la satisfaction professionnelle du corps enseignant.</p> <p>Les <u>relations avec les collègues</u> sont jugées de façon très positive, ainsi que la possibilité pour les enseignants d'aménager leur propre temps de travail.</p> <p>66 % des enseignants ne sont pas satisfaits de l'<u>image</u> qu'a la société de leur profession. Néanmoins, le niveau d'appréciation de l'opinion publique est plus élevé que celui présumé par les enseignants. Les parents ont une bonne opinion des enseignants, au-dessus de la moyenne.</p> <p><u>En comparaison avec d'autres professions</u>: seul un enseignant sur trois considère qu'il est <u>bien payé</u>, tandis que 71 % des employés (plus dans le secteur public) s'estiment bien payés.</p> <p>45 % des enseignants (contre 73 % des employés du secteur public) sont satisfaits des opportunités offertes par la <u>formation continue</u>.</p>
PL	<p>Putkiewicz, E.; Siellawa-Kolbowska, K.E.; Wilkomirska, A.; Zahorska, M. 1999. <i>Nauczyciele wobec reformy edukacji</i> (Les attitudes des enseignants face aux réformes éducatives). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.</p> <p>Recherche menée en 1999 en comparant les résultats avec ceux de 1985, 1987 (publiée en 1990) et 1995.</p>	<p>En 1999, les opinions étaient plus favorables que dans les enquêtes précédentes. En 1995, 40 % des enseignants déclaraient être assez satisfaits de leur profession, 17 % se disaient très satisfaits et 11 % très insatisfaits. L'enquête de 1999 a révélé que deux tiers des enseignants (65 %) étaient très satisfaits ou satisfaits de leur profession, tandis que le pourcentage d'enseignants insatisfaits restait le même qu'en 1995.</p> <p><u>La satisfaction du travail</u> est relativement élevée – avec 38 % d'avis très positifs et 52 % d'avis positifs en 1986, des résultats toutefois légèrement inférieurs en 1987, probablement à cause de l'intensification de la crise dans les années 1980 en Pologne.</p> <p>La satisfaction du travail semble augmenter avec l'âge de l'enseignant, étant donné que les enseignants âgés n'ont pas tendance à associer cette satisfaction aux conditions de travail.</p> <p>Pour les femmes, les facteurs cités ci-dessus se révèlent plus importants, alors que la carrière administrative semble endosser une importance plus grande pour les hommes qui associent la satisfaction du travail avec la promotion et le type de poste occupé.</p> <p>Dans toutes les enquêtes, les enseignants tracent une frontière entre, d'une part, la satisfaction de leur travail et, d'autre part, leur salaire.</p>

	Références	Principaux résultats
PT	<p>A situação do professor em Portugal. <i>Análise Social</i>, vol. XXIV (103-104), 1988 (4 and 5), pp. 1187-1293.</p> <p>Enquête commanditée par le ministère de l'éducation (réalisée par des académiciens de plusieurs institutions, régions et disciplines sur la situation dans l'enseignement non supérieur).</p>	<p>81,3 % des enseignants considèrent qu'ils ont <u>réussi professionnellement</u>. Interrogés sur les raisons du <u>choix de la profession</u>, 58,7 % des enseignants du secondaire se réfèrent en premier lieu à la vocation, contre 18,8 % qui signalent ne pas avoir eu d'autre alternative professionnelle. Quant au moment de la prise de décision, 43,4 % des enseignants déclarent avoir décidé de devenir enseignants avant la formation initiale.</p> <p>La plupart des enseignants (tous niveaux d'enseignement confondus) ne sont pas satisfaits de leurs <u>conditions matérielles de travail</u>: manque de place (54,1 %), équipements inadéquats (47,2 %), inadéquation du nombre d'élèves par rapport à la dimension de la classe (46,6 %) et manque de personnel auxiliaire (42,5 %).</p> <p>En ce qui concerne le <u>désir de quitter la profession</u>, 35 % des enseignants interrogés (tous niveaux d'enseignement confondus) déclarent que s'ils en avaient l'occasion, ils quitteraient la profession. Ce désir est plus fort chez les hommes (46,8 %) que chez les femmes (30,8 %) et diminue avec l'âge (41,3 % chez les jeunes, 16,3 % chez les enseignants plus âgés).</p> <p>La profession enseignante (notamment au niveau de l'enseignement secondaire) est une des moins <u>considérées par la société</u>: 49,6 % du grand public pense que la profession ayant le plus de prestige social est celle de médecin, contre 1 % qui pense que ce sont les enseignants du secondaire (pourcentage comparable à celui des journalistes (0,9 %) ou des infirmiers (1,5 %)). À cette question du prestige social, 79,2 % des enseignants répondent que la plus prestigieuse des professions est celle de médecin, tandis que la leur est très peu considérée (3,1 %) (pourcentage proche de celui de la profession de psychologue). 69,7 % des enseignants pensent que le prestige social de leur profession a diminué ces 15 dernières années, contre 16,9 % d'entre eux qui jugent qu'il a augmenté.</p> <p>En ce qui concerne l'<u>opinion du grand public</u> sur la préparation professionnelle des enseignants, seul 32,5 % la jugent bonne (48,3 % moyenne et 3 % très bonne). Les enseignants eux-mêmes sont moins nombreux (26,6 %) à penser qu'elle est bonne (40,8 % moyenne, 1 % très bonne).</p>
SI	<p>Martinjak, N. <i>Pregled uciteljskega izobrazevanja in mnenja učiteljev o svojem izobrazevanju</i>. Diplomsko delo. (An overview of teacher training and opinions of teachers about their training. Graduate thesis.) Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1999.</p> <p>Série d'interviews auprès des enseignants diplômés de différentes années ayant suivi différents programmes de formation.</p>	<p>Les enseignants diplômés du programme de quatre ans ont davantage mentionné un manque d'expérience dans la <u>pratique pédagogique</u> que ceux qui ont suivi un programme en deux ans dans un institut de formation des enseignants. Néanmoins, aucun enseignant proche de la retraite et diplômé après cinq années de formation dans un établissement secondaire supérieur de formation des enseignants n'a mentionné ce manque de formation pratique.</p>

	Références	Principaux résultats
SI	<p>Podpeskar, M. <i>Mnenja studentov razrednega pouka o praktičnem usposabljanju na Pedagoški fakulteti v Ljubljani</i>. Diplomsko delo. (Opinions of primary school class teachers about training for work at the Faculty of Education. Graduate thesis.) Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1999.</p> <p>Enquêtes réalisées auprès d'étudiants du programme de formation pour enseigner dans la structure unique.</p> <p>Blažič, Marjan (1993). <i>Oblike strokovnega izpopolnjevanja osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev za uporabo učnih medije pri pouku</i>, v: Stoletnica rojstva Gustava Šilaha, jubilejni zbornik, Maribor, strani: 166-170.</p> <p>(Différentes formes de formation continue pour les enseignants du primaire et du secondaire destinées à l'utilisation des médias dans l'enseignement dans: Hundredth Anniversary of the Birth of Gustav Šilih; Jubilee miscellany, Maribor, p.: 166-170).</p>	<p>Les étudiants ressentent un manque de coordination en ce qui concerne les <u>pratiques pédagogiques</u> organisées par la faculté. Ils pensent ne pas être bien préparés pour cette pratique et souhaiteraient apprendre davantage de méthodes d'enseignement différentes. Ils pensent que des méthodes plus modernes de formation pratique devraient être utilisées.</p> <p>En comparaison avec les enseignants du secondaire, ceux des écoles primaires ont une attitude plus positive face aux différentes formes de formation éducative, psychologique et didactique. 92 % des enseignants repris dans l'enquête s'accordent à dire qu'une formation supplémentaire pour l'utilisation des médias dans l'enseignement est nécessaire. Parmi tous ces types de formation, les enseignants accordent la plus grande importance aux séances pratiques dans le cadre de groupes de travail par matière.</p>
SK	<p>Kika, M. Procvná spokojnosť pedagógov (La satisfaction professionnelle des enseignants). In: <i>Pedagogické rozhľady</i>, vol. 9, No.4, p.4., 2000. (*)</p>	<p>Le degré de <u>satisfaction</u> est élevé par rapport aux relations avec le personnel non enseignant (99,2 %), les parents (99,5 %), l'autonomie dans le choix des méthodes pédagogiques (96,5 %), le travail avec les jeunes (97,3 %), l'attractivité du travail (97 %) et l'attitude des collègues (98,1 %).</p> <p>Le degré d'<u>insatisfaction</u> est élevé en ce qui concerne les salaires jugés inférieurs par rapport à ceux d'autres professions (98,4 %); l'équipement matériel et technique des enseignants (77,5 %); les caractéristiques du travail (demandes psychologiques du travail) (67,5 %), possibilités de promotion (61,9 %), possibilités de coopération et d'échanges d'expériences (60,6 %).</p>

	Références	Principaux résultats
FI	<p>Kiviniemi, K. (2000). <i>Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista</i>. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki.</p> <p>[La réalité du travail dans l'enseignement en tant que défi à la formation d'enseignant. Le point de vue des enseignants et de leurs formateurs sur le travail dans l'enseignement, les changements survenus dans le rôle des enseignants et les défis du développement auxquels doit faire face la formation des enseignants. Projet d'anticipation pour l'enquête sur les besoins des enseignants en matière de formation initiale et continue (OPEPRO), Rapport 14. Bureau national de l'enseignement. Helsinki. Résumé disponible en anglais.]</p> <p>Santavirta, N; Aittola, E.; Niskanen, P; Pasanen, I.; Tuominen, K.; Solovieva, S. (2001). <i>Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta</i>. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.</p> <p>[Assez c'est assez. Un rapport établi sur l'environnement de travail, la satisfaction professionnelle et la lassitude des enseignants finlandais. Université d'Helsinki, Service de l'enseignement, Rapports de recherche 173.]</p>	<p>Les enseignants estiment qu'au cours des dix dernières années, leurs responsabilités en matière d'éducation sont devenues plus complexes. En effet, l'enquête fait référence au fait que, ces dernières années, les écoles ont été le témoin du développement progressif d'une sous-culture anti-école qui défie le sens même des activités destinées à promouvoir l'apprentissage. En particulier dans les années 7-9, les enseignants ont été confrontés à une augmentation (en terme d'intensité et de fréquence) des problèmes de comportements perturbateurs, ainsi qu'à des élèves de plus en plus turbulents et agités.</p> <p>De façon plus générale, les enseignants ont le sentiment que la perception de leur métier par la société a également changé, comme le montre par exemple l'attitude des parents vis-à-vis des enseignants.</p> <p>La majorité des enseignants (80 %) sont <u>satisfaits</u> de leur travail, avec des variations selon le niveau d'enseignement auquel ils enseignent (les enseignants du secondaire supérieur sont plus satisfaits que ceux des dernières années de la structure unique).</p> <p>Les enseignants manifestent leur épuisement face aux «autres» tâches à accomplir en plus de la fonction d'enseignement proprement dite.</p> <p>Les enseignants ressentent un manque d'<u>appréciation de leur travail par la société</u>: 25 % déclarent se sentir incapables d'acquérir une reconnaissance sociale, et ce malgré tous les efforts consacrés à leur travail.</p>

	Références	Principaux résultats
FI	<p>Syrjäläinen, E. (2002). <i>Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus</i>. Tampereen yliopiston opettajan-koulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.</p> <p>[Les enseignants ne peuvent-ils pas commencer à enseigner? Le paradoxe du développement scolaire et de la lassitude des enseignants. Université de Tampere, Publications du service d'enseignement A25/2002.]</p> <p>Luukkainen, Olli. <i>Teachers in 2010</i>. Projet anticipatif pour examiner les besoins de formation initiale et en service des enseignants (OPEPRO). Report 15: Final report. Helsinki: National Board of Education, 2000.</p> <p>Luukkainen, Olli. <i>Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?</i> (Les enseignants vivent-ils à leur époque ou montrent-ils le chemin?). Editeur Tampereen yliopisto 2004.</p> <p>Séries Acta Universitatis Tampensis; 986.</p>	<p>Ils ont également l'impression qu'ils sont mis à l'écart dans le processus de prise de décision (notamment sur les réformes éducatives). Les termes officiels des réformes sont vagues et incertains, éveillent des suspicions parmi les enseignants concernant leurs capacités professionnelles qui ne seraient pas appréciées. Le nombre croissant des divers procédés d'évaluation les laisse à penser qu'on ne leur fait plus confiance et qu'ils ont sans cesse besoin de prouver au grand public la valeur de leur travail.</p> <p>Les intérêts des enseignants se centrent sur 4 aspects:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formation théorique et pratique en rapport avec la réalité du travail d'enseignant. Les enseignants ont le sentiment que <u>leur travail est devenu de plus en plus exigeant</u>. Alors que leur fonction inclut plus les caractéristiques d'un travail à vocation sociale, les <u>enseignants n'ont pas toujours le sentiment d'en avoir les compétences</u>. Cette situation a créé un sentiment d'inadéquation et de stress. - La nature de l'enseignement en tant que fonction dans laquelle l'éthique et <u>l'interaction avec autrui</u> sont des éléments clés. - Les changements survenus dans les environnements pédagogiques des établissements. - Les difficultés croissantes des tâches éducatives de l'école causées par l'accroissement des problèmes personnels des élèves et de leur attitude perturbatrice. <p>Les enseignants disent ressentir le besoin d'un esprit de solidarité et de communauté plus fort qu'auparavant, afin qu'ils puissent affronter ensemble les défis à la fois changeants et grandissants auxquels ils doivent faire face en tant que communauté professionnelle compétente.</p>

	Références	Principaux résultats
SE	<p>Lärarnas Riskförbund, 2002, <i>Arbetsmiljöundersökning, Hur har lärare och studievägledare det på jobbet? – och hur skulle de vilja ha det?</i> (*)</p> <p>Enquête menée par le syndicat national des enseignants.</p> <p>Agence Nationale pour l'Éducation. <i>Attityder till skolan 2000</i>, rapport 144. Stockholm: Swedish national Agency for Education, 2000.</p> <p>Enquête sur les attitudes envers l'école obligatoire et l'école secondaire supérieure. Résultats comparés avec ceux de l'enquête menée en 1997.</p> <p>Agence Nationale pour l'Éducation. <i>Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997</i>, rapport 144. Stockholm: Swedish national Agency for Education, 2000.</p> <p>Enquête sur les attitudes envers l'école obligatoire et l'école secondaire supérieure. Résultats comparés avec ceux de l'enquête menée en 1993/94.</p>	<p>Les enseignants déclarent aimer leur travail et contribuer positivement à la société (seul 2 % sont insatisfaits). Ils considèrent que leur travail a des avantages: <u>liberté</u> et épanouissement de leurs aptitudes. La tâche la plus satisfaisante est le <u>travail direct avec les élèves</u>.</p> <p>Toutefois, ils signalent la <u>nécessité d'améliorer leurs compétences professionnelles</u>, de trouver une solution satisfaisante au problème des remplacements dans leur emploi du temps contractuel et de prévenir les problèmes de santé (mieux ajuster le travail aux besoins des enseignants plus âgés).</p> <p>Les enseignants sont très <u>satisfaits</u> de la coopération avec leurs collègues (79 %), mais beaucoup moins de la gestion pédagogique part a direction (25 %). Ils déclarent se sentir très bien avec leurs élèves (95 %) et leurs collègues (90 %).</p> <p>Néanmoins, ils ne sont pas contents de leurs conditions de travail: seul 20 % sont satisfaits de leur salaire (23 % en 1997, 47 % en 1993), 21 % sont satisfaits de leur charge de travail, 34 % le sont des possibilités de développer des compétences (35 % en 1997), 10 % sont satisfaits des possibilités d'augmenter leurs responsabilités et leur salaire (14 % en 1997). 29 % des enseignants déclarent vouloir <u>changer de profession</u> et 13 % <u>d'école</u>.</p> <p>82 % des enseignants sont assez ou très satisfaits de l'<u>appréciation</u> que leurs élèves ont de leur travail.</p> <p>La majorité des enseignants sont <u>heureux</u> à l'école. Ils sont satisfaits des relations professionnelles avec leurs collègues. Toutefois, ils ont le sentiment que leur charge de travail a augmenté, ils sont moins satisfaits de la façon dont leur école est dirigée, et sont plus <u>mécontents</u> de leur <u>salaire</u> et des <u>conditions de travail</u>. Un enseignant sur trois a sérieusement songé à <u>quitter la profession au cours de la dernière année</u>.</p> <p>85 % des enseignants sont d'avis que les <u>municipalités</u> sont incapables de prendre en charge les affaires de l'école.</p> <p>Moins de la moitié des enseignants considèrent que le <u>chef d'établissement</u> ne joue pas un rôle majeur en matière de gestion des questions d'éducation à proprement parlé. Qui plus est, moins de la moitié des enseignants sont satisfaits de l'information et du soutien qu'ils reçoivent de la direction.</p> <p>Les élèves témoignent une plus grande <u>considération</u> pour le travail effectué par les enseignants qu'il y a trois ans. Bien que plus de 50 % des enseignants pensent que leur fonction a souffert, aujourd'hui les élèves qui pensent que les enseignants professent correctement et s'investissent dans leur travail sont plus nombreux qu'il y a trois ans. Plus d'élèves pensent que les enseignants s'intéressent à l'opinion des élèves.</p>

	Références	Principaux résultats
UK ENG WLS NIR	<p>General Teaching Council for England. <i>Survey of Teachers' Opinions</i> (The Gardian/MORI poll), January 2003. London: General Teaching Council for England, 2003. (*)</p> <p>Wilkins, R.; Head, M. <i>How to Retain and Motivate Experienced Teachers</i>. London: Christ Church University College, Canterbury/SAGA, 2002. (*)</p> <p>Sturman, L. <i>Contented and Committed? A survey of Quality of Working Life Amongst Teachers</i>. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER), 2002. (*)</p> <p>General Teaching Council for England. <i>National opinion Poll of Public perceptions of Schools and Teachers</i>. London, DFES, 2000. (*)</p> <p>Hill and Knowlton. <i>Public Perceptions of Teachers</i>. London: Teacher Training Agency, 1995. (*)</p>	<p>Parmi les raisons du <u>choix de la profession</u>, les enseignants ont signalé le fait de travailler avec des enfants (48 %), la satisfaction d'enseigner (32 %), la créativité et la stimulation que celle-ci apporte (25 %). Néanmoins, seul 21 % des enseignants ont répondu sans ambiguïté qu'ils choisiraient à nouveau la même profession (29 % probablement, 21 % probablement pas et 11 % pas du tout).</p> <p>Les enseignants se sentent <u>démotivés</u> à cause de la lourde charge de travail (56 %), du sentiment d'être surchargés par les nouvelles tâches (39 %) et de leur perception que l'enseignement est orienté vers des objectifs à atteindre (35 %).</p> <p>35 % des enseignants ont signalé leur intention de <u>quitter la profession</u> dans les cinq prochaines années.</p> <p><u>Perception que les enseignants</u> ont de la reconnaissance <u>sociale</u> de leur profession: les employeurs des enseignants ont plus de respect pour la profession d'enseignant que pour l'opinion publique et les médias. Cette perception contraste avec celle de l'opinion publique (voir enquêtes ci-dessous).</p> <p>Les enseignants considèrent que le <u>travail avec les élèves</u> est un des éléments majeurs de <u>satisfaction</u>. Néanmoins, ils évoquent la <u>charge de travail, le statut et la rémunération</u> comme les aspects les plus <u>insatisfaisants</u> de leur profession.</p> <p>Le degré de satisfaction des enseignants est supérieur à celui d'autres professions comparables, mais ils se plaignent des salaires et du stress. Un bon nombre d'enseignants voudraient contrôler davantage leur travail.</p> <p>91 % des <u>adultes</u> sont d'accord pour dire qu'enseigner est «un travail hautement qualifié»; 84 % des <u>parents</u> pensent que les enseignants font un bon travail dans les écoles de leurs enfants, 48 % sont «très contents». 81 % de non-parents pensent que les enseignants font un bon travail.</p> <p>59 % du <u>grand public</u> pense que la profession enseignante est d'une grande valeur pour la société. Toutefois, seulement 11 % déclarent qu'ils se sentiraient fiers si un membre de leur famille devenait enseignant.</p>
UK-SCT	Mac Crone, D. Scottish Opinion Polls: July 1998- June 1999. <i>Scottish Affairs</i> , Vol.28, 1999, pp.32-43. (*)	78 % du <u>grand public</u> pensent que les enseignants travaillent très dur; presque le même pourcentage pense qu'ils ne sont pas surpayés.

	Références	Principaux résultats
IS	Teachers' Association: <i>Survey of teachers' opinions and expectations</i> (Skoðanakönnun Félags grunnskólakennara). Reykjavík: Teachers' Association; 2000.	31 % soulignent l'inégalité qui règne entre les hommes et les femmes. 97 % pensent que des <u>salaires plus élevés</u> attireraient plus d'hommes vers la profession. 85,8 % prônent une élaboration par les enseignants de leur propre code d'éthique qui s'appliquerait à tous les enseignants de l'association des enseignants.
LI	<i>Pas de données disponibles</i>	
NO	Roness, Dag (1999). <i>Trivsel utvikling motivation i læreryrket</i> (Satisfaction, développement et motivation dans la profession enseignante). Bergen: Norsk lærerakademi.	Résultats très similaires à l'enquête Vestre, menée en 1974 sur la perception des enseignants de leurs conditions de travail (Vestre, S. E. (1976) <i>Lærer i 70-årenes skole</i> . Oslo: Norsk Lærrelag), à savoir: <ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants du secondaire inférieur étaient moins contents de leur conditions de travail que leurs collègues du primaire. Ils se plaignaient du manque de motivation des élèves et de leur attitude négative vis-à-vis de l'école ainsi que d'une lourde charge de travail. - Les enseignantes de tous les niveaux d'enseignement étaient plus satisfaites de leur travail que leurs collègues masculins. - 10 % des enseignants n'étaient pas du tout satisfaits de leurs conditions de travail; 40 % des enseignants travaillant dans le secondaire inférieur soutenaient que l'enseignement ne constituerait pas leur premier choix professionnel s'ils avaient une deuxième chance. La <u>charge de travail</u> et les <u>salaires faibles</u> sont les principaux facteurs de l'insatisfaction des enseignants.
BG	<i>Pas de données disponibles</i>	
RO	Romita, B; Iucu, Ion; Ovidiu Panisoara (1999). <i>Teacher Training. Research Report 1</i> . Bucarest: Ministry of National Education, National Council of Teacher Training, 1999.	36 % des enseignants ont choisi la profession d'enseignant pour «l'amour des enfants», mais 35 % n'ont fourni aucune raison à ce choix (le deuxième critère de choix du métier d'enseignant est «la beauté et le charme de la profession» pour 10 % des enseignants). 57 % des enseignants étaient conscients de la réalité de l'enseignement à l' <u>entrée dans la profession</u> (dans une très petite, petite et moyenne mesure). 50 % des enseignants sont d'avis d'avoir acquis les <u>compétences d'enseignants</u> un à trois ans après avoir terminé la formation initiale. 59 % des enseignants ressentent le besoin d'être conseillés et guidés pendant la <u>procédure d'accueil</u> .

(*) Enquêtes citées dans les rapports nationaux de l'étude thématique de l'OCDE (OCDE 2003).

Annexe au chapitre 4 – Politiques salariales: entre égalitarisme et différenciation

NIVEAU AUQUEL SE SITUE L'ORGANE CHARGÉ D'OCTROYER
LES AJUSTEMENTS SALARIAUX ET LES AVANTAGES FINANCIERS. ENSEIGNANTS À STATUT PERMANENT
DU SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.

	Salaire de base et échelle salariale				
	Salaire de base	Expérience professionnelle dans un domaine autre que l'enseignement	Ancienneté	Qualifications complémentaires	Évaluation de l'enseignant
BE fr					
BE de					
BE nl					
CZ		✓			
DK		○		○	○
DE					
EE		○●		■●	■●
EL					
ES		■		■	■
FR					■
IE					
IT					
CY	(:)				
LV					●
LT					
LU					
HU					●
MT					
NL		○		○	○
AT					
PL					○●
PT					
SI					●
SK		○●			●
FI	○	○	○		✓
SE		○●		○●	○●
UK-ENG/WLS/NIR		✓			✓
UK-SCT					
IS					
LI					
NO		(:)		○	○
BG					
RO					■●

Octroi obligatoire

- Niveau central
- Niveau régional
- Niveau local
- Niveau de l'établissement

- ✓ Octroi et/ou montant à la discrétion de l'autorité locale ou de l'établissement
- Sans objet

Source: Eurydice.

**NIVEAU AUQUEL SE SITUE L'ORGANE CHARGÉ D'OCTROYER
LES AJUSTEMENTS SALARIAUX ET LES AVANTAGES FINANCIERS. ENSEIGNANTS À STATUT PERMANENT
DU SECONDAIRE INFÉRIEUR GÉNÉRAL (CITE 2). ANNÉE SCOLAIRE 2000/2001.**

	Ajustements salariaux				Avantages financiers			
	Heures supplémentaires	Responsabilités supplémentaires	Zone d'affectation	Classes hétérogènes	Santé	Logement	Déplacement	Autres avantages
BE fr								
BE de								
BE nl								
CZ				✓				●
DK		○				✓	●	✓
DE						■	■	■
EE	○	●		○	●	○●	○	●
EL								
ES		■	■			■	■	■
FR								✓
IE		✓						
IT						○●	○●	
CY				(:)				
LV	●	●				✓	✓	✓
LT					(:)			
LU								
HU		●				✓	✓	✓
MT								
NL		●		✓		○●		
AT					■			■●●
PL					○●	○●		✓
PT								(:)
SI						✓		
SK					○●			●
FI	○	○	○		○		○	○
SE	●	✓			✓		✓	●✓
UK-ENG/WLS/NIR		✓	✓			✓	✓	✓
UK-SCT							○	
IS		✓		●		✓	○	
LI								
NO	○	✓				✓	○	○
BG		●						
RO		■●				○	■●●	

Octroi obligatoire

■	Niveau central	○	Niveau local
■	Niveau régional	●	Niveau de l'établissement

✓	Octroi et/ou montant à la discrétion de l'autorité locale ou de l'établissement
■	Sans objet

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: l'octroi des ajustements salariaux pour responsabilités additionnelles est décidé au niveau central, mais ce sont les écoles qui décident quelles activités sont éligibles pour un bonus.

Allemagne: le niveau régional représente les Länder qui ont de nombreuses compétences en matière d'éducation. Le niveau central représente l'administration fédérale. Depuis 2001, avec la mise en place de loi sur les services publics au niveau régional, les enseignants peuvent obtenir une augmentation salariale liée au mérite.

Espagne: le niveau régional représente les Communautés autonomes qui ont de nombreuses compétences en matière d'éducation. Le niveau central représente l'administration de l'État.

France: les avantages salariaux liés à l'évaluation de la pratique de l'enseignant sont déterminés au niveau régional pour les *professeurs certifiés* et au niveau central pour les *professeurs agrégés*.

Hongrie: en plus des avantages accordés par le niveau central pour les déplacements, les établissements peuvent prendre à leur charge des frais de voyage.

Autriche: pour les responsabilités supplémentaires, seule la situation des enseignants dans les *Hauptschulen* est prise en compte.

Finlande: les salaires sont fixés au niveau central suite à des négociations collectives entre les employeurs et le syndicat des enseignants. Cet accord collectif fixe le cadre et les autorités locales sont responsables de son application. Les enseignants ne sont pas évalués individuellement, mais les chefs d'établissement peuvent octroyer une augmentation salariale à ceux dont ils estiment que la qualité de leur travail le mérite. Cette pratique est cependant peu répandue.

Suède: le salaire d'un enseignant est décidé au niveau de l'établissement suite à un accord entre son chef et les syndicats ou directement avec l'enseignant non affilié à un syndicat. Néanmoins, un salaire minimal en début de carrière et un salaire minimal après cinq années de service sont fixés par l'Accord national suédois. Les accords nationaux stipulent aussi que les responsabilités supplémentaires prises par un enseignant doivent donner lieu à une augmentation salariale dont le montant reste à la discrétion du chef d'établissement.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): en ce qui concerne l'augmentation liée au mérite, les enseignants ayant atteint le plafond de l'échelle salariale normale peuvent poser leur candidature pour une évaluation sur des standards d'excellence nationaux. En cas de réussite, ils passent à l'échelle salariale supérieure. Le chef d'établissement peut aussi leur accorder un point supplémentaire pour une performance excellente. En plus de l'ajustement salarial pour les postes à Londres accordé au niveau central, les écoles situées dans des zones peu attractives peuvent accorder des suppléments pour recruter ou retenir des enseignants, par exemple là où les loyers sont élevés.

Royaume-Uni (SCT): la situation en matière de salaires et de qualifications supplémentaires a changé en 2002. La progression salariale dépend de la participation à des cours de développement professionnel continu (*continuing professional development*, CPD).

Islande: le niveau central correspond au comité qui représente les municipalités. Ce comité négocie les salaires des enseignants avec les syndicats. Une municipalité ou une école peut augmenter le salaire d'un enseignant si elle lui confie des responsabilités additionnelles.

TABLE DES FIGURES

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Figure 1.	Aspects couverts par l'étude en lien avec l'attractivité et le profil du métier.	XII
Figure 2:	Relations entre le statut professionnel des enseignants et quelques caractéristiques de leurs conditions de service.	XIV

CHAPITRE 1. LE MALAISE DES ENSEIGNANTS: CLICHÉ OU RÉALITÉ?

Figure 1.1.	Pourcentage d'enseignants de mathématiques (des élèves de 13 ans) déclarant qu'ils changeraient de profession s'ils en avaient la possibilité.	6
Figure 1.2.	Pourcentage d'enseignants de mathématiques (des élèves de 13 ans) déclarant que la société apprécie leur travail.	8
Figure 1.3.	Opinion des enseignants de mathématiques (des élèves de 13 ans) sur le statut social de leur profession par rapport à d'autres.	9

CHAPITRE 3. VERS UN «DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU»: COHÉRENCE ENTRE LES FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE

Figure 3.1.	Autonomie des établissements de formation initiale (partie professionnelle) et niveau de responsabilité de l'élaboration des programmes de formation continue des enseignants du secondaire inférieur général (CITE 2). Année scolaire 2000/2001.	23
-------------	---	----

CHAPITRE 4. POLITIQUES SALARIALES: ENTRE ÉGALITARISME ET DIFFÉRENCIATION

Figure 4.1A.	Salaires de base minimaux et maximaux des enseignants dans le secondaire inférieur général (CITE 2) rapportés aux ppa. Année scolaire 2000/2001.	26
Figure 4.1B.	Salaires de base minimaux et maximaux des enseignants dans le secondaire inférieur général (CITE 2) rapportés au PIB par habitant. Année scolaire 2000/2001.	26
Figure 4.2.	Responsabilités dépassant celles spécifiées dans le contrat d'emploi et pour lesquelles les enseignants perçoivent une rémunération supplémentaire dans l'enseignement secondaire inférieur général (CITE 2). Année scolaire 2000/2001.	31
Figure 4.3.	Synthèse des facteurs intrinsèques et extrinsèques pris en compte dans la rémunération des enseignants dans le secondaire inférieur (CITE 2). Année scolaire 2000/2001.	35

CHAPITRE 5. FACILITER LA MOBILITÉ POUR ASSURER UNE OFFRE ÉQUILBRÉE DES POSTES DANS TOUTES LES RÉGIONS

Figure 5.1.	Transférabilité des droit salariaux acquis, selon le niveau de l'employeur et le statut professionnel de l'enseignant. Enseignants du secondaire inférieur général (CITE 2). Année scolaire 2000/2001.	45
-------------	--	----

**CHAPITRE 6. PRÉSERVER LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS
EXPÉRIMENTÉS JUSQU'À LEUR RETRAITE**

Figure 6.1.	Âge officiel et âge minimum de départ à la retraite et nombre d'années de service requis pour le droit à la pension complète. Enseignants de l'enseignement secondaire. Année scolaire 2000/2001.	52
Figure 6.2.	Réformes prévues relatives à l'âge officiel de départ à la retraite des enseignants de l'enseignement secondaire dans les pays d'Europe centrale et orientale. Année scolaire 2000/2001.	54
Figure 6.3.	Nombre d'années pendant lesquelles les salaires de base des enseignants peuvent augmenter en fonction de la durée de service et rapports entre le salaire minimum et maximum dans la profession enseignante dans l'enseignement secondaire inférieur général (CITE 2). Année scolaire 2000/2001.	56
Figure 6.4.	Définitions légales de la charge de travail des enseignants dans les pays présentant des réductions dans le nombre d'heures d'enseignement en fonction de l'âge/durée de service. Enseignants de l'enseignement secondaire inférieur général (CITE 2). Année scolaire, 2000/2001.	58

RÉFÉRENCES

GÉNÉRALITÉS

Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture; Eurydice. *Les chiffres clés de l'éducation en Europe – 2002*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002a. - 298 p. Disponible sur le WWW: <http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/fr/frameset_key_data.html>

OCDE. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Documents. 2003. <http://www.oecd.org/document/2/0,2340,en_2649_34511_1839490_1_1_1_37455,00.html>

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Buchberger, F. *Teacher Education Policies in the European Union - Critical Analysis and Identification of Main Issues*. General Report of the Conference "Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning" (Loule/Portugal, 22nd 23rd May 2000). Linz: Institute of Comparative Education, 2000. - 39 p. Disponible sur le WWW: <http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/artepolend_neu.pdf>

Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture. *Implementation of "Education & Training 2010" work programme*. Working Group "Improving education of teachers and trainers". Progress Report, November 2003. Bruxelles: Commission européenne, 2003. - 57 p. Disponible sur le WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf>

European Network on Teacher Education Policies (ENTEP); Gassner, Ot. *Strategies of Change in Teacher Education. European views*. Conference proceedings ENTEP/BLK conference, 18-19 January 2002. Feldkirch, Austria. Feldkirch: Pädagogische Akademie Feldkirch, 2002. - 188 p. Disponible sur le WWW: <http://www.pa-feldkirch.ac.at/_entep/_texte/paedag200.pdf>

Eurydice. La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Rapport I: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 3. Bruxelles: Eurydice, 2002b. - 158 p. Disponible sur le WWW: <<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet1.htm>>

Eurydice Finland. *European trends in anticipation of teacher training needs - Summary of answers of the Eurydice network*. Anticipatory project to investigate teachers' initial and continuing training needs (OPEPRO), report 11. Helsinki: Eurydice Finland, 2000. - 50 p. Disponible sur le WWW:

<<http://snor.joensuu.fi/oph/opepro11.pdf>>

Former les enseignants: évolutions et ruptures. Dossier thématique. *Revue Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 2003/2, No. 8, 108 p.

OCDE. L'école à la page: formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants. Paris: OCDE, 1998. - 196 p.

Parlement européen. Direction Générale des Études. Étude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union européenne. Document de travail. *Série Éducation et Culture*. EDUC 100 FR. Bruxelles: Parlement européen, 1998. - 96 p. Disponible sur le WWW:

<http://www.europarl.eu.int/workingpapers/educ/pdf/100_fr.pdf>

Purdon. A. A national framework of CPD: continuing professional development or continuing policy dominance? In: *Journal of Education Policy*, July-August 2003, Vol. 18, No. 4, p. 423-437.

Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe. In: *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 1, March 2003, p. 21-180.

The Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE). Edited by Buchberger, F. et al. *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: TNTEE, 2000. - 104 p. Disponible sur le WWW:

<<http://www.ibe.unesco.org/Regional/SEE/SEEpdf/Buchberger.pdf>>

CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Association of Teachers and Lecturers (ATL). *Teacher Workload Study*. Final Report - 5 December 2001. London: ATL, 2001. - 123 p.

Eurydice. La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux Rapport II: L'offre et la demande. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 3. Bruxelles: Eurydice, 2002c. - 168 p. Disponible sur le WWW:

<<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet2.htm>>

Eurydice. La profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Rapport III: Conditions de travail et salaires. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 3. Bruxelles: Eurydice, 2003. - 214 p.

Disponible sur le WWW:

<<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet3.htm>>

OCDE. Investing in Education. Analysis of the 1999. World Education Indicators. *Education and Skills*. Paris: OCDE, 2000. - 189 p.

OCDE. Le corps enseignant: problèmes et enjeux pour les pouvoirs publics. Chapitre 3. In: *Analyse des politiques d'éducation 2002*, p. 73-97. Paris: OCDE, 2002. - 152 p. Disponible sur le WWW:

<<http://www1.oecd.org/publications/e-book/9602042E.PDF>>

OCDE. Direction de l'éducation; Santiago, P. Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. *OECD Education Working Paper No. 1*. Paris: OCDE, 2002. - 131 p. Disponible sur le WWW:

<[http://www.oilis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/fc5d38a873bf5867c1256c95003a0adf/\\$FILE/JT00137104.PDF](http://www.oilis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/fc5d38a873bf5867c1256c95003a0adf/$FILE/JT00137104.PDF)>

UNESCO. La recommandation OIT/UNESCO de 1996 concernant la condition du personnel enseignant. De quoi s'agit-il? Qui devrait l'utiliser? Paris: UNESCO, 1996. - 8 p.

UNESCO. Rapport mondial sur l'éducation 1998. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation. Paris: UNESCO, 1998. - 174 p.

UNESCO; BIT; Siniscalco, M.T *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Paris;Genève: UNESCO; BIT, 2002. - 86 p. Disponible sur le WWW:

<http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf>

SITES INTERNET

Association pour la Formation des Enseignants en Europe (ATEE)

<<http://www.atee.org>>

Association of Teachers and Lecturers (ATL)

<<http://www.askatl.org.uk/>>

Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture

<http://www.europa.eu.int/comm/education/index_fr.html>

Comité Syndical Européen de l'Éducation (CSEE)

<<http://www.csee-etuice.org/>>

European Journal of Teacher Education

<<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/02619768.asp>>

European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)

<<http://www.ypepth.gr/entep/>>

Internationale de l'Éducation (IE)

<<http://www.ei-ie.org/>>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)

<http://www.oecd.org/document/27/0,2340,fr_2649_37455_31233868_1_1_1_37455,00.html>

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO)

<http://portal.unesco.org/fr/ev.php@URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

The Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE)

<<http://tntee.umu.se>>

REMERCIEMENTS

I. RÉSEAU EURYDICE

A. UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique et co-auteur

Arlette Delhaxhe

Auteurs de l'analyse comparative

Misia Coghlan, Bernadette Forsthuber,
María Luisa García Mínguez, Jesús Alquézar Sabadie

93

Élaboration des graphiques et mise en page - Internet

Patrice Brel - Brigitte Gendebien

Coordination de la production

Gisèle De Lel

Secrétariat

Helga Stammherr

B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

Auteurs des contributions nationales ayant servi à la rédaction de l'étude (descriptif des situations actuelles)

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribution de l'unité: responsabilité collective

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: L. Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribution de l'unité: Stanislava Brožová

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice
EU-Bureau of the Federal Ministry of Education
and Research
Koenigswinterer Strasse 522-524
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im
Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Gerdi Jonen

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribution de l'unité: Kersti Kaldma

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious
Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution de l'unité: Antigoni Faragoulitaki,
Anastasia Liapi

ESPAÑA

Unidad de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y
Documentación Educativa (MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Ana Isabel Martín Ramos

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation
nationale et de la Recherche
Direction des affaires internationales et de la
coopération
Centre de ressources pour l'information
internationale et l'accueil des personnalités
étrangères
Rue de Grenelle 110
75357 Paris
Contribution de l'unité: Thierry Damour

IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvholsgata 4
150 Reykjavík
Contribution de l'unité: Margrét Harðardóttir,
Sigrún Jónsdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribution de l'unité: responsabilité collective

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution de l'unité: Koula Afrodisi

LATVIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and
Coordination of International Assistance
Programmes
Valnu 2
1050 Riga
Contribution de l'unité: Aija Lejas-Sausa,
Dace Jēce en coopération avec les
fonctionnaires du ministère

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
Schulamnt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: responsabilité collective

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Contribution de l'unité: responsabilité collective
avec les fonctionnaires du département du
ministère chargé de la formation initiale et
continue des enseignants

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche (CEDIES)
Route d'Esch 211
1471 Luxembourg
Contribution de l'unité: responsabilité collective

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest
Contribution de l'unité: responsabilité collective

MALTA

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02
Contribution de l'unité: Raymond Camilleri

NEDERLAND

Eurydice Eenheid Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschappen
IPC5310 Kamer: 02.028
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribution de l'unité: responsabilité collective

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: responsabilité collective

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the
Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Anna Smoczynska

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do
Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-054 Lisboa
Contribution de l'unité: Luisa Maia, Ana Araújo,
Édio Martins

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribution de l'unité: Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Programme Supervisory Body
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of
Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Tatjana Plevnik

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International
Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanova

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contribution de l'unité: Bodil Bergman,
Myrna Smitt, Ann-Katrin Wirén

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern
Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Unit, Scotland
The Scottish Executive Education Department
(SEED)
International Relations Unit
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

II. EXPERTS NATIONAUX

(désignés par le Comité Socrates)

Auteurs des contributions nationales ayant servi à la rédaction de l'étude
(éclairage historique et contextuel)

BELGIQUE / BELGIË

Jacqueline Beckers / Marie-Catherine Voos

Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Éducation
Boulevard du Rectorat 5 – Bât. B32
4000 Liège

Leonhard Schifflers

Klosterstrasse 31
4780 St. Vith

ČESKÁ REPUBLIKA

Jiří Kotásek

Ústav výzkumu a rozvoje školství UK
Myslíkova 7
110 00 Praha

Jiří Valenta

Českomoravský odborový svaz pracovníků
školství (Czech and Moravian Trade Union
of Workers in Education)
nám W. Churchilla
113 59 Praha 3

DANMARK

Finn Held

Aprilvej 24
2730 Herlev

DEUTSCHLAND

Eberhard Jeuthe

Leiershohlstrasse 29
65760 Eschborn

EESTI

Terje Ots / Kai Völli

Department of Education Policy
Ministry of Education
Munga 18
50088 Tartu

ELLÁDA

Christos Doukas

General Secretary of Adult Education
L. Acharnon 417
11143 Athens

ESPAÑA

José M. Esteve

Catedrático de Teoría de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
29071 Málaga

FRANCE

Jean-Claude Eicher / Thierry Chevaillier

IREDU-CNRS
Université de Bourgogne
Avenue Alain Savary 9
B.P. 47870
21078 Dijon Cedex

ÍSLAND

Thorey Gudmundsdottir

Assistant professor at Iceland University of
Education
Klyfjasel 22
109 Reykjavík

KYPROS

Christos Theofilides

Director of the Committee of Educational
Service
Michalaki Karaoli Str.
P.O. Box 1408
Nicosia

LATVIJA

Tatjana Koke

Director
Institute of Pedagogy and Psychology
University of Latvia
Kronvalda bulv. 4
1010 Riga

LIECHTENSTEIN

Reinhard Walser

Pedagogue
Hinterdorf 5
9492 Eschen

LIETUVA

Ricardas Totoraitis

Senior official for initial and in-service training
Ministry of Education and Science
2001 Vilnius

LUXEMBOURG

Jimmy Bedin

Route de Longwy 335
1941 Luxembourg

MALTA

Suzanne Gatt

Dept. of Primary Education
Faculty of Education
University of Malta
Msida MSD 06

NEDERLAND

Hans Vossensteyn

Center for Higher Education Policy Studies –
CHEPS
Universiteit Twente
P.O. Box 217
7500 AE Enschede

NORGE

Asulv Froysnes

Oslo College
Wergelandsveien 27
0167 Oslo

Trygve Bergem

University of Bergen
Post Box 7800
5020 Bergen

ÖSTERREICH

Michael Schratz / Paul Resinger

Institut für Lehrer/innenbildung und
Schulforschung
Universität Innsbruck
Christoph-Probst-Platz, Innrain 52
6020 Innsbruck

POLSKA

Hanna Komorowska-Janowska

Warsaw University
Institute of English
Teacher Training College of English
Wawozowa 25/43
02-796 Warszawa

PORTUGAL

António Teodoro

R. Luis Queiroz, 26 F-9° Esq.
2800 Almada

ROMÂNIA

Serban Iosifescu

Institut des Sciences de l'Éducation
Rue Stirbei Voda, No. 37
70626 Bucarest

SLOVENIJA

Alenka Tastanoska

Counsellor of the Government
Ministry of Education, Science and Sport
Zupanciceva 6
1000 Ljubljana

Tatjana Plevnik

Counsellor of the Government
Ministry of Education, Science and Sport
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Daniela Drobna

Advisor for higher education and lifelong
learning
Rectorate of Comenius University
Safarikovo nám. 6
818 06 Bratislava

SUOMI / FINLAND

Olli Luukkainen
Suomen kuntaliitto
PO Box 200
00101 Helsinki

SVERIGE

Bengt Börjeson
Sågargatan 4
116 36 Stockholm

UNITED KINGDOM / Scotland

John Mitchell
141 Vancouver Drive
Westwood, East Kilbride
Glasgow G75 8NL

Production

Impression: Les Éditions européennes, Bruxelles, Belgique

La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport IV. L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général.

Eurydice

Bruxelles: Eurydice

2004 - 120 p.

Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3

ISBN 2-87116-372-3

Descripteurs: Profession d'enseignant, Formation des enseignants, Satisfaction **professionnelle**, Mobilité des enseignants, Enseignement secondaire, Secondaire premier cycle, Enseignement général, Bulgarie, Roumanie, AELE, Union européenne

La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport IV. L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général.

Eurydice

Bruxelles: Eurydice

2004 - 120 p.

Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3

ISBN 2-87116-372-3

Descripteurs: Profession d'enseignant, Formation des enseignants, Satisfaction **professionnelle**, Mobilité des enseignants, Enseignement secondaire, Secondaire premier cycle, Enseignement général, Bulgarie, Roumanie, AELE, Union européenne

