

Rapport de recherche

Étude sociodémographique sur la profession enseignante dans l'espace BEJUNE

Giuseppe Melfi, Christine Riat, Bernard Wentzel

Édition 2014

Table des matières

CHAPITRE 1	5
INTRODUCTION	5
1. LE CONTEXTE	6
2. OBJET ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	7
2.1. MOUVEMENT DE PROFESSIONNALISATION ET PROFILS DES ENSEIGNANTS : VERS UNE PROBLEMATIQUE DE L'ATTRACTIVITE DE LA PROFESSION ?	7
2.2. ENTRE REFORMES EDUCATIVES ET EVOLUTION DE L'ORGANISATION ET DE LA DIVISION DU TRAVAIL : UNE RECOMPOSITION IDENTITAIRE A L'EPREUVE DU CHANGEMENT ?	8
2.3. ANTICIPATION DES BESOINS DE RENOUVELLEMENT ET APPROCHE SOCIODEMOGRAPHIQUE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE : VERS UNE PENURIE ANNONCEE ?	8
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE	9
4. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	10
4.1. DEMARCHE EXPLORATOIRE	10
4.2. RECUEIL DE DONNEES QUANTITATIVES	11
4.3. RECUEIL DE DONNEES QUALITATIVES	11
CHAPITRE 2	13
PERSPECTIVES 2014-2019	13
1. INTRODUCTION	13
2. LA METHODOLOGIE	14
2.1. L'ANNEE DE NAISSANCE ET DE DEPART A LA RETRAITE	15
2.2. LA DEMOGRAPHIE	17
2.3. POLITIQUES DE GESTION DES CAISSES DE PENSIONS ET DEPARTS A LA RETRAITE ANTICIPEE	18
2.4. L'IMPACT DES REFORMES	19
2.5. LES ABANDONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE EN COURS DE CARRIERE	19
3. LES TABLEAUX RECAPITULATIFS	20
3.1. LES DEGRES 1H ET 2H DE L'ECOLE PRIMAIRE	20
3.2. LES DEGRES 3H A 8H DU PRIMAIRE	21
3.3. LES DEGRES 9H A 11H (CYCLE 3 - SECONDAIRE 1)	22
3.4. LE POST-OBLIGATOIRE	23
4. DES ESTIMATIONS PAR BRANCHE DANS LE CYCLE 3 (SECONDAIRE 1)	24
5. LA DEMANDE ET L'OFFRE D'ENSEIGNANTS DANS L'ESPACE BEJUNE	25
5.1. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLOMES	25
5.2. LES ENSEIGNANTS EMPLOYES A TEMPS PARTIEL : UN BASSIN DE RESSOURCES HUMAINES A DISPOSITION EN TEMPS DE PENURIE ?	26
5.3. UNE MEILLEURE EMPLOYABILITE POUR LES ENSEIGNANTS EXISTANTS	27
6. L'IMPACT DES REFORMES	27
6.1. SITUATION DANS LA PARTIE FRANCOPHONE DU CANTON DE BERNE	28
6.2. SITUATION DANS LE JURA	28
6.3. SITUATION DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL	29
CHAPITRE 3	31
PROFESSIONNALISATION DU METIER D'ENSEIGNANT ET RECONNAISSANCE SOCIALE	31
1. PROFESSIONNALISATION ET ANTICIPATION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS : DES DYNAMIQUES CONVERGENTES	31
2. PROFESSION ENSEIGNANTE ET RECONNAISSANCE SOCIALE	33

3.	DEFICIT DE RECONNAISSANCE ET ATTENTES SOCIETALES	35
4.	ELEMENTS DE REFLEXION ET DE SYNTHESE AUTOUR DE L'ATTRACTIVITE	39
4.1.	IMAGE DE LA PROFESSION ET RECONNAISSANCE SOCIALE	41
4.2.	LES MOTIVATIONS INTRINSEQUES	42
4.3.	CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS	43
4.4.	DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PERSPECTIVES DE CARRIERE DANS L'ENSEIGNEMENT	44
CHAPITRE 4		47
FACTEURS ET INDICATEURS D'ATTRACTIVITE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE		47
1.	INTRODUCTION	47
2.	APPROCHE METHODOLOGIQUE	47
3.	ANALYSE ET RESULTATS	48
3.1.	CATEGORIES ET INDICATEURS RETENUS	48
3.2.	REPRESENTATION DE LA PROFESSION ET RECONNAISSANCE SOCIALE	49
3.3.	AUTONOMIE ENTRE CHOIX PEDAGOGIQUES ET REFORMES	52
3.4.	POLYVALENCE ET DIVERSIFICATION DES TACHES	53
3.5.	CONDITIONS D'ACCES ET DE SECURITE DE L'EMPLOI	54
3.6.	FORMATION INITIALE ET CONTINUE	55
4.	EVOLUTION DU METIER ET RAPPORT A L'ATTRACTIVITE	57
4.1.	EXPLICITATION DU METIER ET PROFESSIONNALISATION	57
5.	CONCLUSION	58
CHAPITRE 5		61
RAPPORT A LA COLLABORATION		61
1.	INTRODUCTION	61
2.	METHODOLOGIE	61
3.	RESULTATS QUANTITATIFS	61
4.	FORMES DE COLLABORATION	63
5.	PERCEPTION DES ENSEIGNANTS	63
6.	PREMIERES REMARQUES CONCLUSIVES	65
6.1.	ENJEUX	65
7.	APERÇU SYNOPTIQUE DE LA COLLABORATION	66
8.	LIMITES DE L'ANALYSE	67
CONCLUSION		69
ENJEUX ET PERSPECTIVES DE LA PROFESSIONNALISATION		69
TENDANCES DEMOGRAPHIQUES		69
REFERENCES		71

CHAPITRE 1

Introduction

Le monde de l'enseignement est en pleine transformation en Suisse depuis une série de réformes qui ont touché la façon d'exercer le métier d'enseignant. Ce dernier est en passe de se professionnaliser à travers toute une série de mesures qui sont : une formation tertiaire des nouveaux enseignants ; des programmes scolaires coordonnés de plus en plus à niveau intercantonal ; les différents systèmes scolaires cantonaux, qui s'alignent désormais au niveau national sur des standards harmonisés. Si on considère aussi la transformation des profils socioéconomiques des publics scolaires ; la diffusion de plus en plus capillaire de nouvelles formes de communications multimédia dans la vie de tous les jours (internet, téléphonie multimédia ;...) ; le vieillissement de la population enseignante et les problèmes conséquents à son renouvellement, il en ressort un cadre général qui mérite une attention minutieuse quant aux tenants et aux aboutissants de ce complexe processus de transformation actuellement en cours.

Les tendances politiques en éducation et les réformes des dernières années promulguées dans la plupart des pays occidentaux, au même titre que la littérature scientifique sur le sujet, insistent sur la nécessité de hausser le niveau culturel des enseignants en confiant leur formation aux universités et aux hautes écoles pédagogiques, de rénover les contenus de leur formation en fonction des changements que connaissent les champs disciplinaires, pédagogiques et didactiques par l'intégration des résultats de la recherche, de faire une plus grande place à la formation pratique, à la formation continue et au développement professionnel tout au long de la carrière, de favoriser les approches qui permettent aux enseignants d'exercer une réflexion critique sur leurs propres pratiques. La Suisse a décidé, à la fin des années 1990, de supprimer les écoles normales et de confier la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire à des institutions tertiaires créées à cette fin (CDIP, 1993, 1995). Les lignes directrices qui ont guidé cette réforme suivaient le mouvement international de professionnalisation amorcé plus tôt dans d'autres pays.

Si la professionnalisation a pris naissance dans les pays anglo-saxons (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Dubar & Tripiier, 1998), plus particulièrement aux Etats-Unis, il n'en demeure pas moins qu'elle s'est transformée, en l'espace de quelques décennies, en un phénomène mondial qui a des répercussions, bien qu'encore mal connues, sur la plupart des systèmes d'enseignement. La convergence internationale porte sur des attentes sociétales renouvelées vis-à-vis de l'école donnant lieu dans la plupart des contextes nationaux à « l'introduction d'une diversité et d'une flexibilité accrue de l'offre éducative » ainsi qu'à « une redéfinition des programmes, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les missions adressées aux enseignants ont également évolué, en accord avec des considérations d'équité, de justice sociale et d'un souci d'adaptation de l'organisation scolaire à l'hétérogénéité des publics scolaires » (Malet, 2008, p. 10). La rationalisation du travail des agents scolaires, tout autant que l'exigence de leur expertise et de leur adaptabilité permanente, au sens d'une « flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail) » (Wittorski, 2008, p. 13) peuvent être considérées comme des conséquences de cette évolution. C'est en partie ce que dénonçait Perrenoud (1994, 1998) évoquant le risque d'une prolétarianisation qui serait le résultat de la tentation d'une « *noosphère* » – sphère de ceux qui pensent les pratiques pédagogiques et qui définissent les curricula – de tout rationaliser, de tout formaliser parfois au mépris de la raison pédagogique et de l'autonomie nécessaire du praticien. La convergence internationale porte enfin sur les objets concernés par le processus de professionnalisation : l'activité ; le groupe ; les savoirs ; l'individu ; la formation (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2005).

De nombreux états des lieux du processus de professionnalisation de l'enseignement apparaissent, dans une perspective internationale ou dans différents contextes locaux. Tout autant que les contextes, les angles d'approche peuvent différer selon les objectifs visés par un état des lieux.

En Suisse, une augmentation importante du nombre de départs à la retraite des enseignants, tous degrés confondus, pourrait contribuer dans les prochaines années à ce qu'il est devenu commun d'appeler une pénurie d'enseignants qualifiés. Devenue un sujet de débat public et un objet d'étude, cette possible pénurie constitue une préoccupation majeure puisqu'elle pourrait avoir des conséquences négatives sur la capacité de l'école à répondre aux attentes sociétales. L'analyse de l'évolution récente du métier d'enseignant – notamment de la mission qui lui est assignée ou de son image, des individus qui le composent et de leurs activités, des savoirs qui le définissent en terme de professionnalité, etc. – constitue une approche particulièrement pertinente pour introduire la question de son attractivité dans une conjoncture de possible pénurie.

L'étude que nous présentons dans ces pages, le premier de ce genre dans l'espace BEJUNE, a débuté en août 2009. La réalisation d'une grande enquête par questionnaire, auprès des enseignants de l'espace BEJUNE répond à la nécessité d'anticiper les besoins de recrutement et de formation des nouvelles générations d'enseignants de tous les degrés de l'enseignement primaire et secondaire.

Devenu enjeu sociétal et par la même occasion objet de débat politique, l'idée d'une possible pénurie d'enseignants dans les prochaines années cristallise de nombreuses questions de fonds sur la professionnalisation de l'enseignement, sur l'évolution de l'organisation et de la division du travail des enseignants, ou encore sur différents aspects sociaux de la population enseignante et, parallèlement des publics scolaires. En effet, l'identification des besoins en enseignants à court et moyen terme repose en partie sur l'analyse de l'impact de plusieurs facteurs sociodémographiques, parmi lesquels les dynamiques démographiques des départs à la retraite des enseignants ; l'évolution démographique du nombre d'élèves ; les politiques administratives cantonales sur le taux d'encadrement ou d'encouragement à la retraite.

Nous présentons ici les différentes étapes que nous avons mises au point pour répondre à toutes ces questions.

1. Le contexte

La dynamique de professionnalisation du métier d'enseignant a entraîné, depuis quelques années et de manière convergente dans la plupart des sociétés occidentales, une rénovation de la formation en alternance, une revalorisation du statut et une formalisation des savoirs et compétences du praticien de l'enseignement. Les réformes concernant ces différentes composantes de l'identité enseignante ont été mises en place, le plus souvent, dans un espace de tension entre les ruptures de tradition et la volonté de continuité, entre des convictions (épistémologiques, éducatives, professionnelles) et des pressions politiques et sociales, ou encore entre des idéaux et les réalités d'un environnement socioculturel en mouvement.

L'évolution du système de formation des enseignants en Suisse, avec notamment la création des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) remplaçant les anciennes Ecoles Normales à partir des années 2000, s'inscrivait dans une démarche politique de tertiarisation, destinée à répondre à des attentes sociales concernant le niveau de qualification des personnels d'enseignement. Cette réforme, pour la première fois sur l'ensemble du pays, avait pour objectifs d'améliorer la qualité de la formation des enseignants, d'assurer la reconnaissance des diplômes au niveau fédéral, ou encore de favoriser la mobilité professionnelle¹. L'attrait pour l'enseignement qu'ont pu provoquer ces éléments du

¹ Cf. notamment : CDIP (2005). « Formation des enseignant(e)s en Suisse – Mise en place des hautes écoles pédagogiques. »

mouvement de professionnalisation, est encore mal évalué en Suisse. La féminisation, tout comme la multiplication des temps partiels sont des indicateurs parmi d'autres, renvoyant à de multiples interprétations. La nature des projets professionnels et l'ampleur des réorientations professionnelles en cours de carrière, en sont d'autres. L'adéquation qualitative entre formation et emploi, souvent associée à des problématiques d'insertion professionnelle ou d'efficacité de l'enseignement, tout comme la question de l'adéquation quantitative semblent également devenues incontournables dans un contexte de pénurie annoncée à différents niveaux scientifiques ou non, et relayée, souvent comme une information validée, par différents canaux d'information.

Au niveau statistique, l'Office Fédéral de la Statistique (OFS) s'est intéressé à certains aspects de la problématique depuis un certain temps. Si encore en 2009 un rapport (OFS, 2009a) contenait une discussion générale des scénarii d'évolutions pour les enseignants et les élèves jusqu'en 2018 où plusieurs scénarii étaient envisagés, aujourd'hui avec l'adoption des réformes d'harmonisations scolaires HARMOS, et ses convergences concernant l'âge d'entrée à l'école, le contexte devient moins incertain (OFS, 2012a).

2. *Objet et objectifs de recherche*

La situation de la profession enseignante aujourd'hui en Suisse, analysée régulièrement et de manière systématique dans une littérature scientifique abondante permet, à plusieurs niveaux, de dresser un état des lieux des statuts et identités qui la compose, de la formation initiale et continue, des missions revendiquées et/ou attendues, ou encore de l'évolution du travail réel. L'amorce de cette recherche, qui a orienté à la fois une revue de littérature et la formalisation d'objectifs scientifiques, repose sur deux questions de départ dont la formulation simplifiée concrétise une posture exploratoire ouverte et marquée par une visée compréhensive : qui sont les enseignants d'aujourd'hui ? Que font-ils ?

A partir de ces questions de départ, diverses approches de la profession enseignante permettent notamment de mettre en tension certaines composantes essentielles à une réflexion sur les défis actuels et futurs de l'enseignement. Les éléments de problématisation suivants donnent un aperçu du cadre conceptuel et précisent les axes de travail retenus, étroitement liés entre eux puisqu'ils questionnent sous différents angles le renouvellement de la population enseignante.

2.1. *Mouvement de professionnalisation et profils des enseignants : vers une problématique de l'attractivité de la profession ?*

Le métier d'enseignant a connu, au cours des dernières décennies, de nombreuses réformes inscrites dans une dynamique internationale de professionnalisation. En Suisse, la formation initiale a en premier lieu été concernée par les effets de ces réformes : refonte substantielle des programmes, changement de paradigme et redéfinition des modèles de formation, hausse de la durée globale de la formation (Accord de Bologne), réorganisation et tertiarisation de ses structures, rationalisation des savoirs et compétences, professionnalisation par l'intégration des résultats de la recherche en sciences de l'éducation et orientation vers des approches réflexives.

Pourtant, même s'il est admis une certaine continuité du mouvement de professionnalisation, Bourdoncle annonçait rapidement les limites de ce qu'il nommait « mythe de la professionnalisation » (1993) et Perrenoud rappelait les risques de prolétarianisation (1998) du métier d'enseignant à travers une rationalisation des savoirs et compétences souvent en dehors de la sphère où se situe la réalité du travail réel des enseignants. La problématique de l'articulation théorie-pratique, devenue récurrente dans le champ de la formation et influençant la définition et l'image même de l'enseignant professionnel, est une des conséquences parmi d'autres des tentatives de synthèse entre académisation et professionnalisation, entre rationalité de la pratique et autonomie de l'expert, ou encore entre connaissances scientifiques et savoirs professionnels. Alors que l'idée de vocation semble évacuée d'une rhétorique de la professionnalisation, une perspective de travail nous paraît devoir être retenue pour questionner et comprendre le renouvellement de la population enseignante et les profils des

enseignants dans les années à venir : quels sont les effets d'une professionnalisation, à la fois en construction et controversée, sur l'image de la profession enseignante et sur son attractivité² ? ; quelles sont les motivations essentielles pour faire aujourd'hui une carrière dans l'enseignement ?

2.2. *Entre réformes éducatives et évolution de l'organisation et de la division du travail : une recomposition identitaire à l'épreuve du changement ?*

La dynamique de professionnalisation ne peut pas être séparée des grandes réformes, notamment liées au processus d'harmonisation en Suisse, qui orientent à la fois l'évolution du système d'enseignement et du travail des enseignants. Une démarche de recherche qualitative, complémentaire à une grande enquête par questionnaire, nous semble essentielle pour introduire une problématique identitaire, au cœur de la compréhension de l'engagement à plus ou moins long terme dans une profession, et particulièrement de l'analyse du rapport que les enseignants entretiennent au changement, à leur métier et à la pratique professionnelle. En prenant appui sur un solide cadre conceptuel déjà largement formalisé (Wentzel, 2003, 2004, 2007, 2008, 2009) nous proposons de mettre en tension les différentes composantes d'une identité professionnelle³, qui se recompose, et les perceptions du changement, avec une attention au concept de « résistance au changement » particulièrement développé en psychologie sociale. Nous ciblons notre approche du changement sur les déterminants suivants :

- Tertiarisation de la formation professionnelle ;
- Réformes HarmoS et PER (introduction de l'anglais, scolarité obligatoire dès 4 ans, visée intégrative, etc.) ;
- Evolution de l'organisation et de la division du travail avec notamment l'apparition de nouveaux acteurs dans le champ et de nouvelles formes de collaboration dans ou hors de la salle de classe ;
- Nouvelles orientations données à l'idée de polyvalence pour les degrés préscolaire, primaire et secondaire 1.

2.3. *Anticipation des besoins de renouvellement et approche sociodémographique de la profession enseignante : vers une pénurie annoncée ?*

En lien avec la réflexion que nous menons sur l'attractivité de la profession dans les différents degrés de l'enseignement, sur l'impact des réformes et changements par rapport à l'identité et au projet d'engagement de soi, nous orientons notre questionnement vers une problématique de la pénurie d'enseignants. Elle concerne directement l'adéquation quantitative entre formation et emploi même si cette problématique a souvent été exploitée jusqu'ici dans un contexte inverse, c'est-à-dire un questionnement autour de la précarité et des difficultés d'accès à l'emploi.

Les scénarii proposés par l'OFS pour anticiper à court ou moyen terme les évolutions croisées des populations d'élèves et d'enseignants jusqu'en 2017 ont alimenté, à plusieurs niveaux, un débat sur une possible pénurie de professionnels de l'enseignement. Ces scénarii tiennent compte des possibilités d'adoption des réformes d'harmonisation scolaire et des convergences concernant l'âge d'entrée à l'école. On constate notamment, pour la période étudiée, que dans l'enseignement préscolaire il est annoncé une augmentation des effectifs scolaires d'environ 10 %, au niveau national. Néanmoins, selon

² A titre d'exemple, en France, la rénovation de la formation professionnelle des enseignants avec la création des IUFM avait été accompagnée de mesures incitatives pour augmenter l'attractivité de la profession. Les étudiants pouvaient se voir attribuer une allocation de formation dès leur dernière année de Licence à l'Université s'ils s'engageaient à intégrer l'IUFM par la suite.

³ Image et projection de soi dans un avenir professionnel, identification et reconnaissance réciproque, socialisation et culture professionnelle, sentiment de compétence et d'efficacité, stratégies de positionnement et repositionnement de soi dans le travail, perceptions de « qui suis-je quand je fais cela ? », conceptions et valeurs liées à l'action pédagogique, etc.

les scénarii les effectifs d'élèves dans le Canton de Neuchâtel resteront plus ou moins stables alors que ceux du Canton du Jura pourront connaître une légère diminution. La croissance annoncée de 10 % pour le Canton de Berne ne distingue pas la partie francophone. Au niveau primaire, le nombre d'élèves n'augmentera pas au niveau national et aura même tendance à diminuer dans l'espace BEJUNE. Dans l'enseignement secondaire I, l'effectif d'élèves va diminuer d'ici 2017 au niveau national et dans les Cantons de Berne, Jura, Neuchâtel. Parallèlement à l'évolution des publics scolaires l'OFS met en évidence les effets des départs en retraite durant les prochaines années et notamment une augmentation des besoins en enseignants. En effet une photographie de certains aspects sociodémographiques (genre, degré(s) d'enseignement, nationalité, taux d'occupation, etc.) de la profession enseignante des degrés préscolaire à secondaire II (OFS, 2009a et b) permet de comparer la situation dans l'espace BEJUNE avec celle des autres Cantons.

On en retient que la proportion de femmes dépend fortement du degré d'enseignement, allant de 95 % au préscolaire à seulement 41 % au secondaire II, l'espace BEJUNE se situant dans la moyenne. Les tranches d'âges 30-39 ; 40-49 ; et 50-59 sont plus ou moins également représentées dans les différents degrés. En revanche les effectifs d'enseignants de moins de 30 ans sont beaucoup plus importants dans les degrés inférieurs où ils atteignent 20 %, et les effectifs d'enseignants de plus de 59 ans sont un peu plus importants dans les degrés secondaires I et II où ils atteignent 7 %. Jura et Neuchâtel sont les deux cantons suisses où les plus de 50 ans sont les plus représentés dans le degré primaire.

Au niveau national 20 % des enseignants travaillent avec un taux d'occupation inférieur à 50 %, sans différences notables par degrés. Par contre, parmi les femmes environ 30 % travaillent à plein temps, alors que 60 % des hommes travaillent à plein temps. Le temps partiel est donc plus répandu chez les femmes que chez les hommes. Jura et Neuchâtel sont parmi les cantons où les hommes employés à temps complet sont les moins nombreux (40 % contre une moyenne nationale à 60 %). Enfin, le nombre d'élèves par enseignant se situe entre 10 et 15 avec une légère diminution au secondaire par rapport au primaire. L'espace BEJUNE se situe dans la moyenne nationale.

Outre les données publiées par l'OFS, certaines pistes de travail orientent notre réflexion sur la population enseignante et les besoins en effectifs dans l'espace BEJUNE. Un élément déterminant pouvant influencer le rapport entre la population enseignante et la population d'élèves concerne la structure démographique :

- L'effectif des enseignants entre 55 et 63 ans détermine le nombre d'enseignants qui quitteront la profession enseignante dans les prochaines années ;
- La population entre 20 et 30 ans détermine les candidats potentiels à la profession enseignante ;
- Le nombre d'enfants de moins de 5 ans détermine la population d'élèves qui intégrera le système scolaire au cours des prochaines années ;
- Les tendances concernant le taux de natalité pour les années à venir, déjà partiellement étudiées par l'OFS, seront globalement déterminantes pour effectuer des prévisions sur les besoins en enseignants à moyen terme (2012-2020).

D'autres éléments, relatifs aux politiques éducatives et de gestion des ressources humaines doivent également être pris en compte dans notre réflexion. En effet, le Canton de Neuchâtel a favorisé ces dernières années les départs à la retraite avec des primes pour les fonctionnaires quittant leur activité professionnelle. De telles mesures ne sont pas sans effet sur les besoins en effectifs pour les années à venir. Par ailleurs, les mesures d'économie des cantons pourraient également tendre à modifier le taux d'encadrement (nombre d'élèves par classe) dans les différents degrés, ou la dotation horaire (nombre de périodes pour un équivalent plein temps).

3. Objectifs de recherche

L'exploitation des différentes problématiques de recherche que nous avons formulées ci-dessous, nous conduit à formuler des objectifs scientifiques qui vont guider notre démarche empirique et serviront de base à la formulation de résultats de recherche à court ou moyen terme.

- **Objectif n°1 :** Identifier le nombre et les profils d'enseignants à remplacer dans les 10 prochaines années afin d'assurer une adéquation quantitative entre formation et emploi et d'anticiper une possible pénurie
- **Objectif n°2 :** Construire une base de données sociodémographique longitudinale sur la profession enseignante
- **Objectif n°3 :** Identifier et formaliser les indicateurs d'attractivité permettant d'attirer et de conserver dans la profession un personnel enseignant hautement qualifié
- **Objectif n°4 :** Proposer une photographie des formes actuelles d'organisation et de division du travail des enseignants et évaluer leur impact sur les valorisations de l'identité professionnelle
- **Objectif n°5 :** Mesurer les effets des changements sur les perceptions et les projets d'engagement dans la profession enseignante

4. Méthodologie de recherche

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, la méthodologie mise en place est basée sur l'articulation entre un recueil de données quantitatives et qualitatives. La complémentarité entre ces deux approches se construit autour d'une analyse fine des besoins en personnel enseignants, étroitement liée à une meilleure compréhension de l'engagement de chaque sujet dans la formation puis dans la profession, de ses projets, de ses choix de carrière voire de réorientation professionnelle.

4.1. Démarche exploratoire

Une première démarche exploratoire vise à dresser un état des lieux des données existantes à partir des travaux menés par l'OFS, et bases de données sur la population enseignante centralisées dans les services d'enseignement de chaque Canton de l'espace BEJUNE. Cette première étape amorce les objectifs n°1 et n°2 de la recherche.

Les informations suivantes relatives à des données déjà existantes ont été recueillies auprès des administrations des différents cantons. Concernant les enseignants, ces données sont nécessaires à la réalisation des objectifs de recherche :

- Année de naissance
- Taux d'occupation
- Sexe
- Branche enseignée
- Cycle (préscolaire, primaire, secondaire 1, secondaire 2)

Concernant les populations d'élèves et le nombre de candidats potentiels à l'enseignement, les données suivantes ont été recueillies auprès des services de statistique des différents cantons, et/ou après de l'OFS :

- Effectif par degré (de -2 à +9)
- Naissances de 2004 à 2009
- Structure des âges par canton

L'anticipation des besoins en enseignants pour les prochaines années implique également d'obtenir des différentes instances politiques et administratives cantonales (Services de l'enseignement, Départements de l'Education), des retours chiffrés sur :

- Les politiques d'encouragement de départs à la retraite (anticipée), notamment à Neuchâtel.

- Les mesures d'économie programmées ou envisagées (taux d'encadrement, nombre de périodes pour un équivalent plein temps, EPT)

L'étape exploratoire constitue également une phase de test et d'affinement des outils de recueil de données quantitatives et qualitatives.

La phase exploratoire sera conclue par un recueil de données sur les étudiants s'orientant vers une carrière dans l'enseignement, à partir de l'ensemble des dossiers de candidature lors de la préinscription à la formation secondaire I et II. Différentes informations pourront être obtenues, telles que le canton ou le pays d'origine, le niveau et le type de formation universitaire en cours ou achevé, le choix entre secondaire I et secondaire II, les disciplines d'enseignement.

Ces données alimenteront la réflexion et l'analyse dans le cadre de l'objectif de recherche n°3, et permettront notamment de préciser les niveaux d'attractivité en lien avec la formation universitaire des futurs enseignants, les modèles de formation proposés par la HEP-BEJUNE et le choix entre secondaire I et II.

4.2. Recueil de données quantitatives

Le recueil de données quantitatives a été effectué par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne adressé et adapté aux enseignants des différents degrés d'enseignement, dans l'espace BEJUNE. Des stratégies efficaces d'incitation, en collaboration avec les institutions cantonales, ont permis d'atteindre un bon taux de réponse au questionnaire en ligne via la plateforme *SurveyMonkey*.

Le recueil de données et son analyse qui sera faite dans le Chapitre 2 permettra :

- De définir avec précision les profils des enseignants de l'espace BEJUNE selon les variables retenues
- D'aborder les aspects sociodémographiques de la profession en lien avec une possible pénurie
- De recueillir certaines perceptions des enseignants par rapport aux changements en cours et à l'attractivité de la profession
- D'identifier certaines composantes de l'organisation et de la division du travail

Les données recueillies par questionnaire concernent directement les objectifs n°1 à n°3 de la recherche et certaines perceptions pourront être croisées avec les données qualitatives pour les objectifs n°4 et n°5.

4.3. Recueil de données qualitatives

Un guide d'entretien semi-directif a été élaboré pour recueillir des données qualitatives auprès d'un échantillon de vingt-cinq enseignants de l'espace BEJUNE. Le nombre conséquent d'entretiens vise à toucher tous les degrés de l'enseignement primaire et secondaire post-obligatoire.

Dans un premier temps, au cours du premier semestre 2010, le choix a été fait de concentrer les entretiens sur un premier échantillon de douze d'enseignants des degrés préscolaires et primaires dans les trois cantons.

Les discours recueillis par entretien et leur analyse dans les Chapitres 3 à 5 porteront essentiellement sur :

- L'identité professionnelle et les représentations du métier
- L'organisation du travail
- Les représentations sur l'évolution de la profession (professionnalisation) et sur les changements à venir (notamment HarmoS : introduction de l'anglais, scolarité obligatoire dès 4 ans, visée intégrative) ainsi que leur impact sur le rapport au métier et au travail.

Un premier traitement des entretiens permettra de structurer un modèle d'analyse basé sur l'articulation et la complémentarité entre les données qualitatives et quantitatives. Il amorcera la suite du recueil et de l'analyse des données.

L'exploitation des données recueillies par entretien permettra de formaliser des résultats de recherche directement en lien avec les objectifs n°4 et n°5 et compléter les analyses liées aux autres objectifs.

CHAPITRE 2

Perspectives 2014-2019

1. Introduction

Depuis quelques années déjà des craintes pour une possible pénurie d'enseignants ont été soulevées par des acteurs de l'éducation en Suisse. Depuis 2009 une enquête sociodémographique sur la profession enseignante a été menée au sein de la HEP BEJUNE pour répondre en particulier aux besoins spécifiques du bassin du nord de l'arc jurassien correspondant aux cantons de Neuchâtel, du Jura et à la partie francophone du canton de Berne. L'un des objectifs du projet mis sur pied par l'équipe de la plateforme recherche est d'estimer les besoins d'enseignants pour la décennie en cours. A cette fin, une enquête par questionnaire menée en 2010 a été doublée par la constitution d'une base de données des enseignants de l'espace BEJUNE, ce qui a déjà permis en février 2011 de donner les premières indications de besoins moyens d'enseignants dans les trois cantons (Melfi, Wentzel & Riat, 2011) et pour les différents degrés.

Dans ce chapitre, d'un côté nous affinons les prévisions de besoins d'enseignants en proposant non plus des besoins moyens, mais des besoins mesurés en Equivalents Plein Temps (EPT) estimés d'une année à l'autre de 2014 à 2019. De l'autre nous allons prendre en compte non seulement l'évolution des départs à la retraite des enseignants mais également les changements dans la population d'élèves, qui parfois peuvent être de l'ordre de 10 % sur la période 2014-2019, ainsi que les tendances démographiques en termes de natalités selon les récents scénarios proposés par l'OFS et/ou les services cantonaux de statistiques.

Le renouvellement du corps enseignant qui se rendra nécessaire dans les prochaines années constitue sans doute un défi pour les écoles, les administrations cantonales, et pour la HEP BEJUNE amenée à former la relève. Nous nous positionnons du point de vue de l'ensemble des institutions scolaires et allons comparer la demande de nouveaux enseignants qui se rendra nécessaire avec l'offre constituée de jeunes qui se dirigent vers une carrière dans l'enseignement, mais également d'enseignants qui souhaiteraient augmenter leur taux d'engagement.

Comme nous l'avons déjà montré (Melfi, Riat & Wentzel, 2010) les données de l'enquête menée en 2010 sur 1971 enseignants du préscolaire au post-obligatoire montrent que la distribution des âges des enseignants est bimodale, avec une surreprésentation d'effectifs d'enseignants actuellement quinquagénaires et un deuxième pic, bien moins prononcé, d'enseignants trentenaires. Si cette bimodalité, clairement visible dans la Figure 2.1, n'est pas une nouveauté pour le chercheur (on retrouve le même phénomène dans les rapports de l'OFS au niveau national, et dans le rapport du SRED de 2006 sur la gestion prévisionnelle des enseignants dans le canton de Genève), ce qui interpelle est la surreprésentation marquée des enseignants quinquagénaires dans la population des enseignants, car il s'agit des enseignants qu'il faut remplacer dans la prochaine décennie.

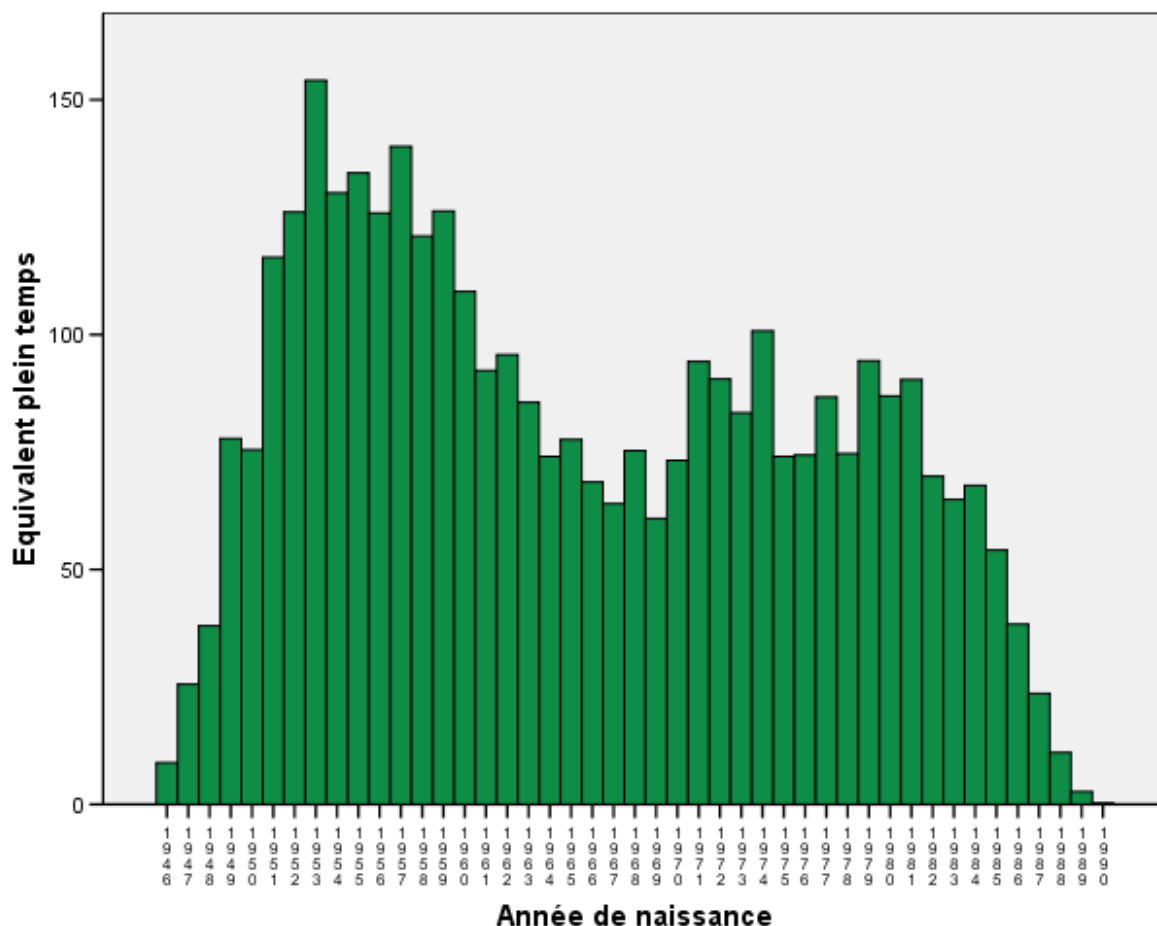


Fig. 2.1. Distribution des années de naissance des enseignants tous degrés confondus en 2011.

On peut analyser plus en détail ces chiffres. En particulier il convient de regarder à la distribution des âges des enseignants selon le degré d'enseignement. On s'aperçoit (voir Fig. 2.2) que la distribution bimodale observée globalement pour l'ensemble des enseignants apparaît clairement aussi lorsqu'on observe la distribution des âges chez les enseignants du primaire et chez ceux du secondaire 1. Elle est moins perceptible quand on regarde à la distribution dans le préscolaire et dans le secondaire 2.

Encore une fois cela est un phénomène qu'on retrouve à niveau national dans les rapports déjà cités plus haut. Donc le phénomène du remplacement des enseignants semble concerner davantage les enseignants de l'école primaire et du secondaire 1, que ceux des autres degrés.

2. La méthodologie

Nos estimations de 2014 à 2019 prennent en compte l'année, le sexe, le degré d'enseignement, le canton, les prévisions démographiques des différentes populations d'élèves pour les différents degrés et les statistiques des départs à la retraite des enseignants. Un discours à part mérite l'impact des réformes sur le recrutement des enseignants et les abandons des enseignants en cours de carrière.

En complément des tableaux qui résument les prévisions des évolutions d'effectifs dans les différents degrés et dans les différents cantons, nous présentons aussi des tableaux qui illustrent les mesures prises, programmées ou à envisager, en termes de EPT supplémentaires, dans les prochaines années pour adapter le système actuel aux réformes HarmoS et PER, et qui ont passablement perturbé le processus de recrutement d'enseignants des trois dernières années.

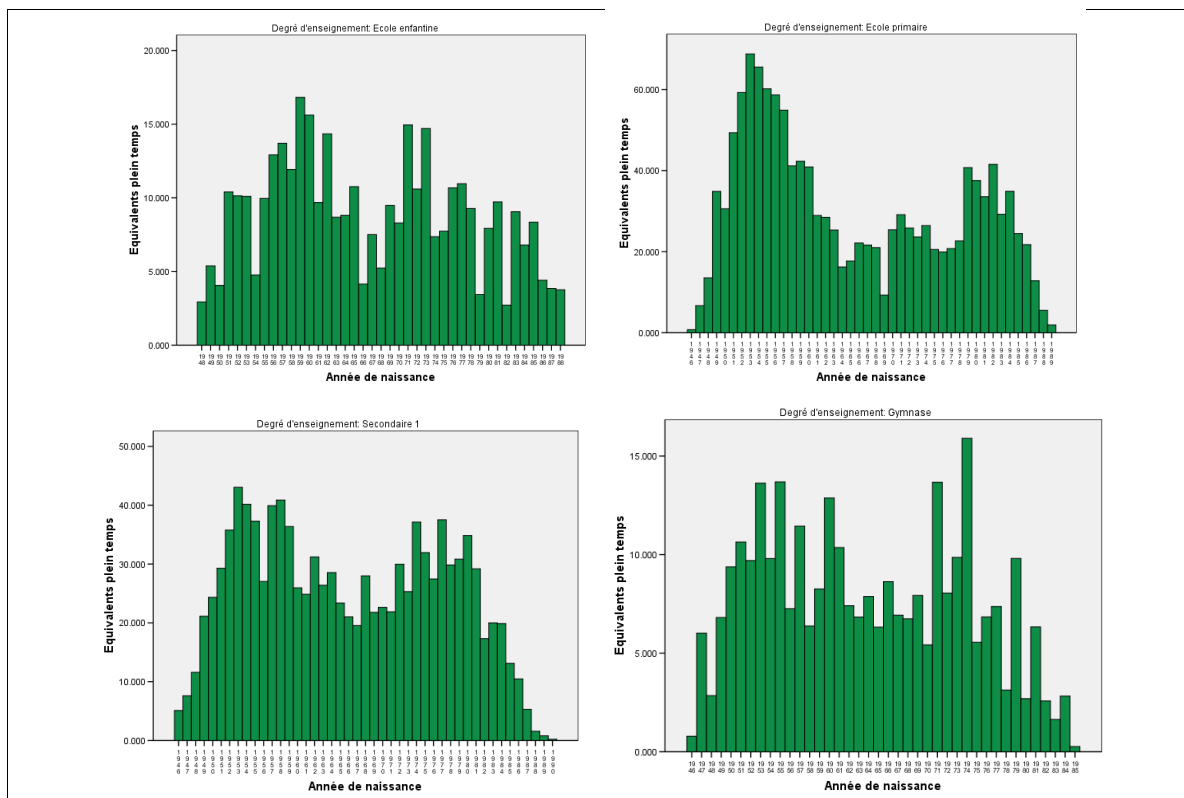


Fig. 2.2. Distribution des années de naissance des enseignants par degrés d'enseignement en 2011.

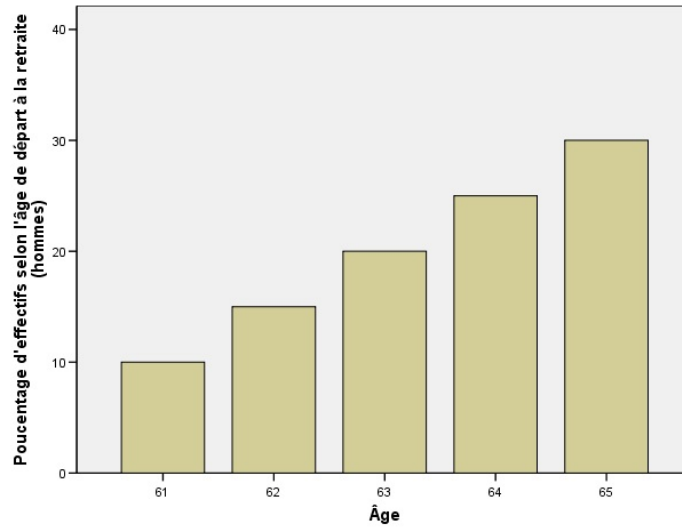
2.1. L'année de naissance et de départ à la retraite

Les craintes de pénurie d'enseignants sont basées principalement sur un inéluctable renouvellement de la population enseignante. Comme nous l'avons montré (Melfi, Riat & Wentzel, 2010) un départ à la retraite dans les prochaines années d'un important effectif d'enseignants actuellement en activité constitue un point sensible dans le contexte actuel. Ainsi le facteur le plus important dans les estimations que nous proposons dans ce chapitre est la structure démographique des enseignants.

Les statistiques des départs à la retraite montrent que les enseignants quittent la profession souvent bien avant l'âge légal de départ à la retraite (64 ans pour les femmes et 65 ans pour les hommes). Ceci relève du choix personnel des individus et des modalités prévues par les caisses de pensions pour les départs anticipés à la retraite : les baisses de prestations sont plus importantes si l'on quitte la profession quatre ou cinq ans avant l'âge légal que si l'on quitte la profession juste un an avant l'âge légal. Ainsi, si rares sont les enseignants qui quittent la profession avant 58 ans, ils sont plus nombreux à quitter la profession à l'approche de l'âge légal.

Sur la base des statistiques de départs à la retraite de ces dernières années dans l'espace BEJUNE nous avons adopté un modèle de départ à la retraite en fonction des années de naissance qui tient compte de probabilités différentes selon l'âge et le sexe des enseignants. Dans le modèle retenu, 30 % des hommes quittent la profession à 65 ans ; 25 % à 64 ans ; 20 % à 63 ans ; 15 % à 62 ans et 10 % à 61 ans. De façon analogue, selon notre modèle 30 % des femmes quittent la profession à 64 ans ; 25 % à 63 ans ; 20 % à 62 ans ; 15 % à 61 ans et 10 % à 60 ans. Un modèle différent n'entraînerait que des différences minimales et les estimations resteraient grosso modo inchangées.

Fig. 2.3. *Modèle adopté pour la prise en compte de départs à la retraite différenciés selon l'âge.*



Dans une population et pour un degré d'enseignement donné, la proportion d'hommes et de femmes n'est pas toujours la même, ces dernières étant largement majoritaires dans les degrés inférieurs de la scolarité obligatoire. Nous allons prendre en compte ces différentes proportions pour modéliser les départs à la retraite et les besoins annuels d'enseignants (calculés en EPT).

Selon le modèle adopté plus haut, tous les hommes de la classe 1949 et les femmes nées en 1950 actuellement en fonction prennent ou ont pris leur retraite en 2014. Des hommes nés en 1950, la fraction qui part en 2014 est $25/(25+30)$, c'est-à-dire $5/11$, alors que les $6/11$ restants partent en 2015. Des hommes nés en 1951, $20/(20+25+30)$, c'est-à-dire $4/15$, partent en 2014 ; $25/(20+25+30)$, c'est-à-dire $1/3$, partent en 2015 ; le $2/5$ restant part en 2016 ; des hommes nés en 1952, $1/6$ partent en 2014, $2/9$ en 2015 ; $5/18$ en 2016 ; $1/3$ en 2017 ; des hommes nés en 1953, $1/10$ partent en 2014, $3/20$ en 2015 ; $1/5$ en 2016 ; $1/4$ en 2017 et $3/10$ en 2018. De manière analogue, des femmes nées en 1950, $5/11$ partent ou sont parties en 2014 et $6/11$ en 2015. Des femmes nées en 1952, $4/15$ partent en 2014 ; $1/3$ en 2015 ; $6/15$ en 2016 ; des femmes nées en 1952, $1/6$ partent en 2014, $2/9$ en 2015 ; $5/18$ en 2016 ; $1/3$ en 2017 ; des femmes nées en 1954, $1/10$ partent en 2014, $3/20$ en 2015 ; $1/5$ en 2016 ; $1/4$ en 2017 et $3/10$ en 2018. Ces fractions, résumées aussi dans le Tab. 1, représentent donc la probabilité qu'une personne quitte la profession : ainsi par exemple la probabilité qu'un homme né en 1951 quitte la profession en 2014 est $4/15$.

Les enseignants qui partent ou sont partis à la retraite en 2014 sont donc la totalité des hommes nés en 1949 et des femmes nées en 1950 ; $5/11$ des hommes nés en 1950 et des femmes nées en 1951 ; $4/15$ des hommes nés en 1951 et des femmes nées en 1952 ; $1/6$ des hommes nés en 1952 et des femmes nées en 1953 et $1/10$ des hommes nés en 1953 et des femmes nées en 1954.

Tab. 2.1. *Modélisation des parts de l'effectif d'enseignants (hommes) qui quittent la profession au cours des années 2014-2019 selon leur année de naissance. Pour les femmes le même modèle avec un décalage d'une année dans l'année de naissance a été adopté pour tenir compte de l'âge légal qui pour les femmes est d'une année de moins.*

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
1949	1					
1950	5/11	6/11				
1951	4/15	1/3	2/5			
1952	1/6	2/9	5/18	1/3		
1953	1/10	3/20	1/5	1/4	3/10	
1954		1/10	3/20	1/5	1/4	3/10
1955			1/10	3/20	1/5	1/4
1956				1/10	3/20	1/5
1957					1/10	3/20
1958						1/10

Ces probabilités, multipliées par les effectifs d'enseignants d'une classe donnée génèrent des effectifs d'enseignants qui sont estimés partir à la retraite et qui seront comptabilisés dans la colonne « départs à la retraite » dans les Tableaux 2.3 à 2.14.

2.2. La démographie

Un facteur incontournable dans la détermination d'estimations de besoins d'enseignants est constitué par la prise en compte des variations démographiques des populations d'élèves. Nous allons tenir compte aussi des projections démographiques concernant la population scolaire pour le degré d'enseignement et le canton pris en considération. Ceci nous permettra de calculer un facteur qui influencera directement les besoins annuels d'enseignants. Le facteur, calculé comme étant le rapport du nombre d'élèves prévus (OFS, 2010b) à l'année x (de 2014 à 2019) divisé par le nombre d'élèves en 2011, multiplié par le nombre d'enseignants (en EPT) à l'année 2011, permet de donner une estimation du nombre d'enseignants à l'année x en EPT. Il est clair que ce principe de règle de trois, s'il ne s'applique pas à des réalités de taille modeste où il est question de décider de manière ponctuelle des fermetures de classes, peut s'appliquer à l'ensemble des classes d'un degré donné et pour un canton donné, car il est équivalent à l'hypothèse de maintenir constant le taux d'encadrement moyen. Pour le calcul nous nous sommes basés sur les prévisions cantonales publiées en ligne par l'OFS en 2012 (OFS, 2012b). Pour le canton de Neuchâtel nous proposons aussi un deuxième scénario basé également sur des prévisions d'effectifs d'élèves dans le canton (SCRIS, 2008), et qui diffèrent parfois de manière non négligeable de celles de l'OFS. Les prévisions pour Neuchâtel fournies par le SCRIS sont de quelques années plus vieilles de celles de l'OFS, mais elles tiennent compte de plus près des différentes réalités de ce canton.

La différence, mesurée en EPT, entre l'effectif d'enseignants estimé pour l'année x et l'effectif estimé pour l'année $x-1$ permet d'estimer la carence (si positif) ou l'excédent (si négatif) dans l'effectif total des enseignants estimé pour l'année x . La carence peut en principe être régulée avec l'engagement de nouveaux enseignants, alors que l'excédent peut être régulé avec des départs à la retraite non remplacés.

Les engagements de nouveaux enseignants en conditions normales doivent prendre en compte la carence ou excédent dans l'effectif global, le renouvellement dû aux départs à la retraite ainsi que les départs prématurés d'enseignants qui quittent la profession.

Le besoin d'enseignants pour l'année x sera estimé comme étant la somme algébrique de l'effectif des départs à la retraite en EPT (une valeur toujours positive) estimé selon le modèle illustré plus haut, des départs prématurés estimés dans le paragraphe 2.5 et de la carence (à ajouter) ou de l'excédent (à

soustraire) comme mentionné plus haut. Les Tableaux 2.3 à 2.14 restituent les estimations selon le procédé décrit ci-dessus.

2.3. **Politiques de gestion des caisses de pensions et départs à la retraite anticipée**

La restructuration des caisses de pension des cantons du Jura et de Neuchâtel va jouer aussi un rôle important dans les statistiques des départs à la retraite. Le canton du Jura a adopté une loi sur la caisse de pension (LCP) qui en particulier règle le mode de calcul des rentes de deuxième pilier à l'avenir. Sur la base de la LCP à partir du 1^{er} février 2015 les rentes seront calculées avec des conditions moins favorables. Selon les résultats d'une enquête menée en fin 2011 auprès de 116 enseignants jurassiens de la scolarité obligatoire sur les intentions de départ à la retraite, la fin de la période transitoire déterminera un pic (voir Tab. 2.2) dans le nombre de départs à la retraite anticipée entre 2014 et 2015, date à laquelle le changement de régime de calcul des retraites entrera en force : à l'année scolaire 2014/15 ils seront 42 à avoir déclaré l'intention de partir à la retraite dans ce canton, contre 18 et 22 respectivement aux années scolaires 2012/13 et 2013/2014. En plus il y a un nombre anormalement grand d'enseignants qui souhaiterait prendre leur retraite en janvier 2015, un choix permis par les dispositions en matière de départ à la retraite mais inhabituel car au milieu d'une année scolaire.

L'entrée en vigueur d'un régime de calcul des retraites moins favorable dans le canton du Jura à partir du 1^{er} février 2015 provoque un départ à la retraite anticipée qui concerne d'abord les classes 1948-51 (âgés actuellement entre 62 et 65 ans) et qui ne seront pas touchées par les effets de la LCA et ensuite les classes 1952-1957. Des 81 enseignants des classes 1952-1957 ayant répondu à l'enquête, 50 ont indiqué de vouloir partir à la retraite au plus tard le 31 janvier 2015. Le nombre de départ à la retraite entre juillet 2014 et janvier 2015 est particulièrement important par rapport aux années 2012, 2013 et janvier 2014. Le tableau ne distingue pas préscolaire, primaire et secondaire 1, et il est possible d'analyser ces chiffres par degrés. L'exiguïté des effectifs impliqués ne permet pas de détecter des différences significatives dans les proportions observées par rapport au tableau général ci-dessous, et d'ailleurs il est vraisemblable que ces dynamiques de départs à la retraite anticipée s'appliquent aussi au secondaire post-obligatoire.

Pour les cantons de Berne et de Neuchâtel, une étude approfondie de l'impact des nouvelles dispositions réglant les caisses cantonales de pensions n'a pas été effectuée, car les lois étaient en cours d'élaboration au moment de la rédaction de ce rapport, mais il est fort probable que des conditions moins favorables pour les retraites anticipées incitent là aussi un certain nombre d'enseignants à bien peser les pour et les contre d'un éventuel départ à la retraite anticipée, avec des conséquences inconnues pour le recrutement de nouveaux enseignants.

Tab. 2.2. *Résultats de l'enquête de juillet 2011 sur les intentions de départ à la retraite auprès des enseignants de l'école obligatoire dans le canton du Jura.*

Année de naissance	Intention de départ à la retraite							Total
	Juillet 2012	Janvier 2013	Juillet 2013	Janvier 2014	Juillet 2014	Janvier 2015	Pas avant Juillet 2015	
1957	0	0	0	0	0	1	2	3
1956	0	0	0	0	2	4	8	14
1955	1	0	1	1	1	5	7	16
1954	0	0	1	1	6	7	3	18
1953	1	0	3	0	2	6	4	16
1952	2	0	2	2	4	0	4	14
1951	1	1	4	1	1	1	3	12
1950	4	2	3	0	2	0	3	14
1949	5	0	3	0	0	0	0	8
1948	1	0	0	0	0	0	0	1
Total	15	3	17	5	18	24	34	116

En ce qui concerne la méthodologie que nous utilisons pour la prévision des besoins d'enseignants, pour le canton du Jura nous allons adopter le modèle suivant : un tiers des départs à la retraite prévus pour les années 2016, 2017 et 2018 vont être étalés pour moitié en juillet 2014 et pour l'autre moitié en janvier 2015. Ceci va simuler des départs à la retraite entre juillet 2014 et janvier 2015 en accord avec le Tab. 2.2. Ce modèle sera donc intégré dans les résultats de la colonne « départs à la retraite » des Tableaux 2.4, 2.7, 2.10 et 2.13, relatifs au canton du Jura.

2.4. L'impact des réformes

L'introduction progressive des réformes (HarmoS et PER) est destinée à avoir un impact non négligeable dans le processus de renouvellement du corps enseignant. Cela est dû à l'obligation de l'âge d'entrée généralisée à 4 ans et à l'harmonisation des grilles horaires qui dans la plupart des cas se traduiront par une augmentation du nombre de périodes. Les futures grilles horaires prendront en compte par exemple l'enseignement de l'anglais dès le degré 7H (ex 5^{ème} année)⁴ et dès 2013 ; le renforcement des mathématiques, du français et la formation générale.

Nous traitons l'impact des réformes séparément pour plus de clarté. En effet les cantons doivent souvent prendre des décisions sur le calendrier à adopter, les ressources de bilan à allouer et les mesures d'accompagnement qui peuvent se traduire de manière parfois différente d'un canton à l'autre. Si le calendrier est déjà connu, les ressources de bilan à allouer dans les années à venir relèvent de la gestion globale des finances au niveau cantonal, discutée au niveau politique d'année en année. De toute manière l'impact des réformes se limitera à une période transitoire qui terminera en 2014, pendant laquelle une incertitude reste quant à l'allocation de nouvelles ressources humaines en termes d'EPT.

Les Tableaux 2.18 à 2.20 résument la situation à l'état actuel. Les chiffres se basent sur des décisions politiques et de bilan déjà prises, et où cela n'est pas encore connu, sur des estimations de besoins supplémentaires sur la base des contraintes de curriculum selon ce qui est prévu par les réformes HarmoS et PER.

2.5. Les abandons de la profession enseignante en cours de carrière

Après avoir discuté la méthodologie utilisée pour tenir compte des jeunes enseignants, ainsi que pour tenir compte des enseignants à l'approche de la retraite, nous allons discuter ici les besoins d'enseignants dus à leur sortie de la profession. Bien que plutôt rare, le phénomène de l'abandon de la profession a un impact sur la détermination des besoins d'enseignants : bien que concernant un pourcentage d'enseignants de l'ordre de 1,5 %, cela crée un besoin supplémentaire d'enseignants à recruter année après année assez important.

Les départs prématurés peuvent avoir plusieurs explications. Parfois il s'agit d'une réorientation de carrière due à des nouvelles perspectives professionnelles dans d'autres branches ; des abandons après une insertion ratée (Grémion et Voisard, 2011) des abandons purs et simples (par exemple une mère qui après la naissance d'un premier enfant se consacre à la famille pendant quelques années pour reprendre quelques années plus tard une toute autre profession) ; ou encore des maladies ou des décès.

Pour nos estimations nous allons retenir le pourcentage de 1,5 % des effectifs d'enseignants entre 25 et 55 ans chaque année. Nous considérons qu'après les 55 ans, le nombre d'abandons est négligeable et les départs sont essentiellement dus à des retraites anticipées. Le chiffre de 1,5 % peut se déduire d'autres études sociodémographiques comme par exemple l'étude menée dans le canton de Genève en 2006 (Müller et al., 2006). Puisque les enseignants de moins de 55 ans constituent 80 % des effectifs,

⁴ A travers tout le document nous allons utiliser la dénomination entrée en vigueur en 2012 avec HarmoS : rappelons que celle-ci prévoit que les deux années de préscolaire deviennent désormais les degrés 1H et 2H du primaire ; l'ancienne 1^{ère} du cycle primaire devient désormais le degré 3H du primaire. Les degrés du secondaire (ex 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année) deviennent ainsi les degrés 9H, 10H et 11H.

une estimation prudente d'effectifs supplémentaires à remplacer annuellement est donc 1,2 % des EPT des différents cycles et par canton.

3. Les tableaux récapitulatifs

Les Tableaux 2.3 à 2.14 expriment les besoins d'enseignants en EPT dans les différents degrés et différents cantons. Les Tableaux 2.15 à 2.17 se réfèrent aux branches enseignées par rapport à la démographie des enseignants. Pour les ressources supplémentaires en vue de la mise en œuvre des réformes HarmoS et PER, il faut se référer aux Tableaux 2.18 à 2.20, au dernier paragraphe.

La colonne « Carences/Excédents » représente la variation dans l'effectif en EPT due aux changements dans la structure démographique des élèves : des valeurs positives indiquent une carence d'effectifs à ajouter à celle due aux départs à la retraite qui figurent sur la colonne suivante ; des valeurs négatives indiquent des excédents dans l'effectif d'enseignants dus à une diminution significative du nombre d'élèves et qui pourront être compensés avec les départs à la retraite qui figurent sur la colonne suivante. La colonne « besoin total » est la somme algébrique des trois colonnes précédentes. Le calcul de l'écart-type, lié à la marge d'erreur de ces estimations et qui figure sur la dernière colonne, traduit la possibilité que les enseignants puissent reporter leur départ à la retraite d'une ou plusieurs années, où également de l'avancer : une partie des effectifs attribués à une année peut dans la réalité tomber sur la suivante ou sur la précédente. Par conséquent le calcul de l'écart-type est basé sur l'adéquation à une distribution normale des valeurs impliquées dans la colonne « Besoin total d'enseignants ».

3.1. Les degrés 1H et 2H de l'école primaire

Les actuels degrés 1H et 2H de l'école primaire correspondent à ce qui était coutume d'appeler jusqu'à 2011 « le préscolaire ». La formation d'enseignants a pendant longtemps fait une différence entre ces degrés et les degrés suivants. Aujourd'hui la HEP offre des formations pour le degré primaire qui intègrent le parcours d'enseignement du degré 1H au degré 4H, fin d'un premier cycle. Pour des raisons historiques les effectifs d'enseignants des degrés 1H et 2H encore aujourd'hui sont des effectifs qui viennent d'une formation de maitresse d'école enfantine, désormais obsolète. Nous devons donc garder cette distinction aussi pour une deuxième raison : ces deux degrés sont impliqués dans une phase transitoire de réformes qui voit entre autre l'obligation progressive de l'âge d'entrée à l'école dès 4 ans révolus partout et l'intégration de tous les enfants dans le cursus normal de l'école.

Tab. 2.3. *Besoins d'enseignants dans les deux premiers degrés de l'école primaire (ex préscolaire) dans la partie francophone du canton de Berne, estimés en EPT.*

	Carences/excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart- type
2014	0.06	1.77	1.10	2.93	1.0
2015	0.70	1.87	1.10	3.67	
2016	0.24	2.17	1.10	3.51	
2017	-0.02	2.48	1.10	3.56	
2018	-0.17	2.25	1.10	3.18	
2019	-0.14	2.29	1.10	3.25	

Tab. 2.4. Besoins d'enseignants dans les deux premiers degrés de l'école primaire (ex préscolaire) dans le Jura estimés en EPT.

	Carences/excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart-type
2014	2.13	2.58	1.05	5.76	2.7
2015	1.12	2.90	1.05	5.07	
2016	0.00	1.41	1.05	2.46	
2017	0.18	1.48	1.05	2.71	
2018	0.24	1.71	1.05	3.00	
2019	0.30	3.97	1.05	5.32	

Tab. 2.5. Besoins d'enseignants dans les deux premiers degrés de l'école primaire (ex préscolaire) dans le canton de Neuchâtel estimés en EPT. Les acronymes SOFS et SCRIS se réfèrent aux deux scénarii proposés selon les prévisions démographiques de l'OFS ou celles du SCRIS.

	Carences/Excédents		Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants		Ecart-type
	SOFS	SVD			SOFS	SVD	
2014	2.66	-2.36	4.72	2.19	9.57	4.55	2.0
2015	-0.98	-2.00	5.72	2.19	6.93	5.91	
2016	-1.58	-1.34	4.97	2.19	5.58	5.82	
2017	-0.49	-0.92	5.12	2.19	6.82	6.39	
2018	-0.27	-0.46	4.93	2.19	6.85	6.66	
2019	-0.05	-0.21	6.17	2.19	8.31	8.15	

3.2. Les degrés 3H à 8H du primaire

Les élèves d'école primaire dès l'âge de 6 ans révolus intègrent les degrés qui anciennement correspondaient à la 1^{ère} année du primaire, pour atteindre en fin de cycle primaire la 6^{ème} année d'orientation. Aujourd'hui la dénomination qui est adoptée au niveau national prévoit un début de la scolarité obligatoire à 4 ans et un premier cycle qui se compose des 4 premiers degrés (1H à 4H) dont les deux premiers correspondent à l'ancienne école enfantine, et un deuxième cycle, du degré 5H au degré 8H, qui dans l'ancienne dénomination correspondent de la 3^{ème} à la 6^{ème} année de primaire. Les six degrés 3H à 8H correspondent donc à l'ancien cycle primaire (1^{ère} à 6^{ème}). Les enseignants viennent pour la plupart de formations dédiées à ce qui était le cycle primaire jusqu'à l'introduction des réformes HarmoS et PER. Pour cette raison nous continuons d'étudier leur évolution démographique en se référant à leurs degrés d'affiliation historiques.

Tab. 2.6. Besoins d'enseignants dans les degrés 3H à 8H du primaire dans la partie francophone du canton de Berne, estimés en EPT.

	Carences/Excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart-type
2014	5.17	14.91	4.25	24.33	4.8
2015	5.87	16.27	4.25	26.39	
2016	4.46	18.52	4.25	27.23	
2017	3.59	17.34	4.25	25.18	
2018	1.94	17.16	4.25	23.35	
2019	1.84	15.59	4.25	21.68	

Tab. 2.7. Besoins d'enseignants dans les degrés 3H à 8H du primaire dans le Jura, estimés en EPT.

	Carences/Excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart-type
2014	-8.25	24.62	4.30	20.67	5.5
2015	-3.43	27.10	4.30	27.97	
2016	0.00	11.76	4.30	16.06	
2017	-0.80	12.70	4.30	16.20	
2018	-3.29	13.26	4.30	14.27	
2019	-1.10	17.86	4.30	21.06	

Tab. 2.8. Besoins d'enseignants dans les degrés 3H à 8H du primaire dans le canton de Neuchâtel, estimés en EPT.

	Carences/Excédents		Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants		Ecart-type
	SOFS	SCRIS			SOFS	SCRIS	
2014	-4.30	-2.27	19.97	7.25	22.92	24.95	5.2
2015	0.19	-3.30	23.85	7.25	31.29	27.80	
2016	-0.77	-5.83	25.76	7.25	32.24	27.18	
2017	-1.60	-7.71	26.29	7.25	31.94	25.83	
2018	0.64	-7.38	23.92	7.25	31.81	23.79	
2019	1.73	-5.57	21.08	7.25	30.06	22.76	

3.3. Les degrés 9H à 11H (cycle 3 - secondaire 1)

Après le cycle 1 (1H à 4H) et cycle 2 (5H à 8H), les degrés 9H à 11H de ce qui est coutume d'appeler le secondaire 1, constituent aujourd'hui le cycle 3.

Tab. 2.9. Besoins d'enseignants dans le cycle 3 (secondaire 1) dans la partie francophone du canton de Berne, estimés en EPT.

	Carences/Excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart-type
2014	-5.23	8.06	2.51	5.34	4.3
2015	-3.26	8.00	2.51	7.25	
2016	-3.10	8.40	2.51	7.81	
2017	1.78	9.03	2.51	13.32	
2018	2.92	9.74	2.51	15.17	
2019	2.90	8.72	2.51	14.13	

Tab. 2.10. *Besoins d'enseignants dans le cycle 3 (secondaire 1) dans le Jura, estimés en EPT.*

	Carences/Excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart-type
2014	-6.98	11.61	2.76	7.39	3.5
2015	-4.74	12.23	2.76	10.25	
2016	-7.52	5.37	2.76	0.61	
2017	-6.26	4.97	2.76	1.47	
2018	-0.45	5.07	2.76	7.38	
2019	0.98	5.99	2.76	9.73	

Tab. 2.11. *Besoins d'enseignants dans le cycle 3 (secondaire 1) dans le canton de Neuchâtel, estimés en EPT.*

	Carences/Excédents		Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants		Ecart-type
	SOFS	SCRIS			OFS	SCRIS	
2014	-0.42	-4.67	14.85	7.91	22.34	18.09	6.3
2015	-7.31	-6.34	18.46	7.91	19.06	20.03	
2016	2.55	-3.67	20.73	7.91	31.19	24.97	
2017	-4.84	-0.58	21.03	7.91	24.10	28.36	
2018	-4.76	-0.50	21.08	7.91	24.23	28.49	
2019	-4.59	-1.67	21.93	7.91	25.25	28.17	

3.4. Le post-obligatoire

Le post-obligatoire est moins touché par une possible pénurie dans les années à venir (Melfi, Riat, & Wentzel, 2010). En plus il n'est pas touché directement par les réformes. Nous avons considéré uniquement les Ecoles de maturité gymnasiale. Les principes de calcul sont les mêmes, mais les sources utilisées pour estimer la population d'élèves se réfèrent à une autre publication de l'OFS (OFS, 2010b) et à ses tableaux annexes disponibles sur son site. Les résultats résumés dans les Tableaux 2.12, 2.13 et 2.14 font état d'un besoin de renouvellement du personnel enseignant plus ou moins constant et continu le long de la période 2014-2019.

Tab. 2.12. *Besoins d'enseignants dans les écoles de maturité gymnasiale de la partie francophone du canton de Berne, estimés en EPT.*

	Carences/Excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart-type
2014	-1.37	1.47	0.81	0.91	0.4
2015	-1.49	1.71	0.81	1.03	
2016	-0.71	1.63	0.81	1.73	
2017	-1.06	1.54	0.81	1.29	
2018	-0.99	1.76	0.81	1.58	
2019	-0.88	2.09	0.81	2.02	

Tab. 2.13. *Besoins d'enseignants dans les écoles de maturité gymnasiale du canton du Jura, estimés en EPT.*

	Carences/Excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart-type
2014	0.77	3.41	0.77	4.95	1.8
2015	0.22	4.27	0.77	5.26	
2016	-0.55	1.53	0.77	1.75	
2017	-1.09	1.56	0.77	1.24	
2018	-1.31	1.65	0.77	1.11	
2019	-2.08	2.01	0.77	0.70	

Tab. 2.14. *Besoins d'enseignants dans les écoles de maturité gymnasiale du canton de Neuchâtel, estimés en EPT.*

	Carences/Excédents	Départs à la retraite	Départs prématurés	Besoin total d'enseignants	Ecart-type
2014	-3.08	6.90	2.03	5.84	1.4
2015	-0.25	7.40	2.03	9.18	
2016	-1.92	7.79	2.03	7.90	
2017	0.25	6.90	2.03	9.18	
2018	-2.25	6.15	2.03	5.93	
2019	-0.66	5.34	2.03	6.70	

4. Des estimations par branche dans le cycle 3 (secondaire 1)

La base de données que nous avons pu constituer contient la variable « branche », ce qui en principe permettrait de faire des estimations par branches enseignées. L'intérêt d'avoir ainsi une vision plus précise de la possible pénurie d'enseignants est évident, notamment à travers une comparaison immédiate des besoins annuels moyens (en EPT) avec le nombre d'étudiants HEP qui chaque année reçoivent un diplôme à l'enseignement dans le secondaire pour les branches choisies. Une autre motivation qui nous a poussés à étudier ces données par rapport aux branches enseignées est le fait qu'historiquement il a été souvent difficile de recruter des enseignants dans des branches comme les mathématiques et l'allemand.

L'analyse de ces données requiert toutefois une certaine dose de prudence. Les difficultés principales sont dues à plusieurs raisons : les effectifs par branche sont beaucoup plus modestes que les effectifs étudiés dans les catégories précédentes, ce qui implique un manque de stabilité dans les statistiques ; ensuite les données qui nous sont parvenues des différents services ne sont pas toujours très détaillées ni homogènes. Ainsi pour les enseignants du canton de Berne il a été possible de considérer le sexe, le taux d'engagement, l'année de naissance, le degré d'enseignement, mais il a été impossible de leur associer la branche enseignée. D'autres données d'enseignants contenaient les branches enseignées sans le détail de leur dotation horaires (les enseignants de mathématiques peuvent enseigner souvent les sciences de la nature, avoir des tâches de direction ou d'autres décharges). La nature des données rend en plus aléatoire toute tentative de prévision pour le secondaire 2. Nous présentons ici des estimations pour le secondaire 1.

Tab. 2.15. *Besoins d'enseignants dans le secondaire 1, pour les Mathématiques, l'Allemand et le Français pour l'ensemble de l'espace BEJUNE (estimations en EPT).*

	Mathématiques	Allemand	Français
2014	2.95	1.84	4.16
2015	3.57	2.54	4.60
2016	3.60	2.91	4.65
2017	3.49	3.32	3.96
2018	3.03	3.17	3.86
2019	2.64	3.17	3.53
Écart-type	1.3	1.7	2.3

5. La demande et l'offre d'enseignants dans l'espace BEJUNE

Les chiffres présentés dans le paragraphe précédent peuvent être considérés comme une prévision de la demande d'enseignants pour les écoles des différents cantons et des différents degrés. Mais qu'en est-il de l'offre d'enseignants ? Combien sont-ils et qui sont-ils, les jeunes qui se dirigent vers une carrière dans l'enseignement ? Peut-on influencer et/ou réguler le nombre de jeunes qui choisissent cette voie ?

À la fin de la dernière décennie, la HEP BEJUNE a connu une croissance lente et néanmoins constante du nombre des diplômés, atteignant parfois des limites structurelles pour la HEP, ce qui témoigne que la profession enseignante est un débouché professionnel qui attire bon nombre de jeunes, surtout en période de conjoncture économique défavorable. Si d'un côté ces considérations peuvent rassurer vis-à-vis de la question d'une possible pénurie d'enseignants, de l'autre côté la HEP s'est retrouvée, dix ans après sa création, entre deux exigences opposées. D'un côté la dimension de ses structures, qui ne permettent pas un accueil optimal à un nombre trop important d'étudiants, et de l'autre l'exigence de former toujours plus d'enseignants pour faire face au renouvellement démographique de la profession.

Les premières mesures de régulation de l'afflux d'étudiants se dirigeant vers la profession enseignante ont été prises assez récemment, et elles vont paradoxalement dans la direction d'une limitation de candidats. Ainsi en PF2 (formation secondaire et postobligatoire) en 2007 le nombre de stagiaires atteignait le nombre de places de stage disponibles. La prise en compte des limites structurelles de l'offre de formation et le souci d'assurer au même temps une qualité des candidatures, ont amené à l'introduction d'un examen de français à l'entrée. La raison résidait aussi dans l'afflux d'étudiants de pays non francophones de l'Union Européenne (UE), attirés par des salaires intéressants et par une liberté de mouvement des travailleurs garantie par les accords bilatéraux avec l'UE. En formation préscolaire et primaire le nombre important de candidatures a conduit à une sélection des étudiants sur la base d'un entretien personnel introduit en 2011.

Avec la réorganisation récente de la HEP et la mise à disposition de nouveaux locaux sur le site de Bienne pour la PF2 et à moyen terme pour la PF1 dans le futur campus de Delémont, la capacité d'accueil de la HEP pourrait augmenter. Le problème de trouver un nombre suffisant de places de stages, notamment pour la formation secondaire reste toutefois à résoudre.

5.1. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés

Pour ce qui est de la situation actuelle, nous avons mené une enquête auprès des diplômés de 2011 (PF1 et PF2). En PF1 parmi les 37 diplômés qui ont répondu au questionnaire, 31 ont trouvé un emploi et le taux d'engagement moyen est de 78 %. De plus, 6 d'entre eux enseignent dans d'autres degrés (en particulier dans l'éducation spécialisée). Globalement plus de moitié (58 %) déclare que l'engagement

correspond tout à fait à leurs attentes, alors que 2 sur les 31 ont déclaré « pas trop » ou « pas du tout ». En PF2 sur les 27 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 25 ont trouvé un emploi, dans le secondaire 1 ou dans le secondaire 2 ; le taux d'engagement moyen des 25 jeunes enseignants est de 73 %. Parmi ces enseignants on trouve un certain nombre d'enseignants de branches littéraires (un tiers d'entre eux peut enseigner l'histoire), alors que le nombre d'enseignants de matières scientifiques est relativement modeste (par exemple ils sont 4 sur 27 à pouvoir enseigner les sciences de la nature et 3 à pouvoir enseigner les mathématiques). Le tableau suivant montre les branches d'enseignement de l'échantillon de 27 diplômés de 2011, chaque enseignant pouvant enseigner plusieurs branches.

Tab. 2.16. *Le nombre d'enseignants pouvant enseigner les différentes branches dans un échantillon de 27 jeunes diplômés de 2011.*

Branches	Nombre de diplômés
Allemand	4
Anglais	10
Biologie	3
Chimie	0
Economie et droit	1
Education musicale	0
Education physique et sportive	1
Education visuelle et artistique	1
Espagnol	3
Français	3
Géographie	3
Histoire	9
Histoire de l'art	1
Italien	1
Latin/LCA	1
Mathématiques	3
Philosophie	2
Physique	1
Psychologie/Pédagogie	0
Sciences de la nature	4

5.2. Les enseignants employés à temps partiel : un bassin de ressources humaines à disposition en temps de pénurie ?

Lors de notre enquête de 2009, nous avons interrogé les enseignants de l'espace BEJUNE sur leurs souhaits d'augmenter (ou de diminuer) leur temps de travail. En effet un enseignant qui entre en fonction obtient souvent un poste à temps partiel et l'institution qui l'emploie lui propose souvent au fil des années d'assumer d'autres charges d'enseignement ou liées à l'enseignement. Cela n'est pas l'exclusivité des jeunes enseignants. En effet si on ne sélectionne que les enseignants ayant moins de 35 ans, il n'y a pas significativement plus d'enseignants qui souhaitent augmenter le temps de travail que d'enseignant souhaitant diminuer leur temps de travail. La clé de ce phénomène est peut-être dans la féminisation massive de la profession. Ainsi une enseignante qui au bout de quelques années fonde une famille souhaite souvent diminuer son taux d'activité plutôt que de l'augmenter comme peut-être ferait un homme dans les mêmes circonstances.

Nous avons alors pris en considération les enseignants qui travaillent à un taux d'activité qui ne dépasse pas 50 %, indépendamment de leur âge. Cette catégorie d'enseignants constitue environ 23 % des enseignants (dans notre échantillon ils sont 463 sur 1971). Parmi ces enseignants une partie

importante, 85 d'entre eux, soit 18,4 % des 463 enseignants concernés, souhaite augmenter le taux d'activité, contre 19 qui souhaitent réduire ultérieurement le taux d'engagement.

Dans le primaire (degrés 3H-8H) sur les 243 enseignants concernés ils sont 48 (soit 19,75 % des enseignants concernés) contre 8 ; dans le secondaire 1, sur les 113 enseignants concernés, ils sont 27 (soit 23,9 % des enseignants concernés) contre 12 et dans le secondaire 2, sur les 46 enseignants concernés ils sont 5 (soit 10,9 %) contre 0. Ceci montrerait que le bassin d'enseignants actuellement engagé à temps partiel (50 % ou moins) constitue un réservoir de ressources humaines et de compétences utiles en temps de pénurie.

Si on fait l'hypothèse simplificatrice que ceux qui augmenteraient le taux d'engagement ils l'augmenteraient de 25 %, et de même pour ceux qui le diminueraient, les 85 qui souhaitent augmenter et les 19 qui souhaitent diminuer donnent un résultat net de 66 augmentations de 25 %, qui extrapolées à l'ensemble des enseignants de l'espace BEJUNE (le taux de réponse au questionnaire était de 40 %), donnerait 165 augmentations de 25 %, soit l'équivalent de 41 EPT, tous degrés confondus. Ces chiffres sont à prendre avec toutes les précautions, et il est impossible de donner une marge d'erreur, étant donné les hypothèses seulement assumées.

5.3. Une meilleure employabilité pour les enseignants existants

Un autre levier sur lequel il serait en principe possible d'agir est une plus grande adéquation entre profils des enseignants et branches enseignées. Un indice de ce manque d'adéquation à l'état actuel est le nombre d'enseignants qui enseignent une discipline sans avoir suivi une formation comparé avec le nombre d'enseignants qui n'enseignent pas cette discipline bien qu'ils aient suivi une formation à l'enseignement. Le Tableau 2.17 montre quelques résultats de l'enquête menée en 2010 qui avait touché 556 enseignants du secondaire 1 et 208 du secondaire 2 :

Tab. 2.17. *Cas d'inadéquations entre branches pour lesquelles une formation a été suivie et branches effectivement enseignées (556 enseignants du secondaire 1 et 208 du secondaire 2).*

Branche	Discipline pour laquelle j'ai suivi une formation et que je n'enseigne pas	Discipline que j'enseigne sans avoir suivi de formation à l'enseignement
Mathématiques	47	18
Français	46	19
Allemand	88	16
Sciences de la nature	63	17

Si d'un côté on peut dire que globalement l'offre de formation correspond aux besoins d'enseignants, le profil des enseignants n'est pas complètement adapté à la demande d'enseignants. Comme on peut le voir dans le Tableau 2.17, parfois un enseignant se destine à une branche pour laquelle il n'a pas suivi de formation alors que pour la même branche ceux qui ont suivi une formation adéquate existent.

6. L'impact des réformes

Les tableaux suivants illustrent les mesures qui ont été prises, et celles qui peuvent être envisagées dans la phase d'actuation des réformes HarMoS et PER. Cette période de transition que l'espace BEJUNE traverse depuis la rentrée 2011 se prolongera jusqu'à 2014. Nous avons volontairement séparé le facteur « réformes » des facteurs démographiques discutés dans le paragraphe précédent, car les chiffres présentés ici sont parfois connus avec certitude, parfois seulement estimés sur la base des contraintes liées à l'application des réformes, et donc plus incertains.

Souvent les augmentations d'EPT liées à l'adoption des réformes seront couplées à des formations continues qui permettront à des enseignants déjà en place d'enseigner, par exemple, l'anglais en 5^{ème} et d'augmenter ainsi leur taux d'activité. Il ne s'agit donc pas de nouveaux enseignants à proprement parler.

En effet comme mentionné plus haut, notre enquête a montré que parmi les enseignants qui travaillent à temps partiel une partie significative accepterait volontiers une augmentation de leur taux d'activité, quel que soit leur degré d'enseignement ou leur âge.

6.1. *Situation dans la partie francophone du canton de Berne*

Jusqu'à 2010, environ 90 % des enfants dans le canton de Berne étaient scolarisés en école enfantine. L'obligation de la scolarité à 4 ans a donc un impact assez important. Cet impact n'a pas été chiffré officiellement en termes d'enseignants supplémentaires. Il serait en principe possible, comme prévu dans le canton de Jura, d'utiliser les mêmes ressources pour plus d'enfants. Si cette solution ne satisfait pas entièrement la demande supplémentaire d'enseignants, on peut toutefois estimer à approximativement 9 EPT le nombre de postes supplémentaire qui se rendraient à pourvoir et que pourraient être étalés sur trois ans comme proposé dans ce tableau.

Tab. 2.18. *L'impact estimé des réformes dans la partie francophone du canton de Berne et dans les différents degrés, en termes d'EPT.*

	Préscolaire	Primaire	Secondaire 1
2011	5	1.8	
2012	2	5.4	1.5
2013	2	3.5	1.5
2014		3.5	

Pour le primaire et le secondaire 1 l'impact des réformes est difficile à évaluer, car l'augmentation du nombre des leçons peut avoir une conséquence sur le nombre de leçons facultatives. L'augmentation du nombre de périodes ces prochaines années concernera la 3^{ème} en 2011 (+1 période) ; la première et la 4^{ème} en 2012 (respectivement +2 et +1 périodes), ce qui a été traduit en 1.8 et 5.4 EPT pour les rentrées 2011 et 2012. L'introduction de l'anglais en 5^{ème} a été estimée à 3.5 EPT en 2013 et 3.5 EPT en 2014.

Les 1.5 EPT estimés pour le secondaire 1 représentent les renforcements en mathématiques et français prévus pour 2012 et 2013.

6.2. *Situation dans le Jura*

Dans le canton du Jura le taux de scolarisation dans l'école enfantine est de 98 %. La scolarisation de tous les enfants n'aura donc pas de conséquences notables dans le besoin d'EPT. Ci-après, l'impact en termes d'EPT pour les années 2012-2014.

Tab. 2.19. *L'impact estimé des réformes dans le Jura et dans les différents degrés, en termes d'EPT.*

	Préscolaire	Primaire	Secondaire 1
2011			
2012	3		1.5
2013		4	1.5
2014		4	

La modification des classes d'âges (l'âge d'entrée à l'école) aura un impact qui est estimé à 3EPT dès 2012. L'anglais en 5^{ème} dès 2013 et en 6^{ème} dès 2014 aura un impact estimé à 4 EPT. La diminution des effectifs d'élèves qui touchera le canton jusqu'à 2016 et une politique de grilles évolutives pourraient permettre aussi d'allouer 1.5 EPT en 2012 et 2013 dans le secondaire 1, pour accompagner l'augmentation prévue dans le nombre total de périodes, comme c'est d'ailleurs le cas dans la partie francophone du canton de Berne. Rappelons que l'impact moyen dans le canton du Jura a été estimé (Broisy, Chételat & Marguet, 2011) à 1'200'000 francs suisses.

6.3. Situation dans le canton de Neuchâtel

Le taux des 4 ans étant de 85 % avant la mise en œuvre des réformes, en 2011 ont été annoncés 27 EPT à allouer au préscolaire (Broisy, Chételat & Marguet, 2011) dans le canton de Neuchâtel. Cette mesure doit permettre la scolarisation dès 4 ans de tous les enfants du canton, comme l'entrée en vigueur des réformes l'exige.

Tab. 2.20. *L'impact estimé des réformes dans le canton de Neuchâtel et dans les différents degrés, en termes d'EPT.*

	Préscolaire	Primaire	Secondaire 1
2011	27		
2012		6	3
2013		13.5	3
2014		13.5	3

Le canton a également annoncé une augmentation de 11 périodes pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Ceci entraîne une augmentation de 27 EPT qui probablement sera étalée sur trois ans entre 2012 et 2014, à mesure de 9 EPT par an, dont 6 dans le primaire et 3 dans le secondaire 1. À cela il faut ajouter l'enseignement de l'anglais en 5^{ème} dès la rentrée 2013 et en 6^{ème} dès la rentrée 2014, qui demande encore une augmentation de 7.5 EPT pour chacune des deux années scolaires.

L'impact financier annuel moyen dû à l'adoption des réformes Harmos/PER avait été estimé (Broisy, Chételat & Marguet, 2011) dans le canton de Neuchâtel à 3'495'000 francs suisses dès 2012.

Professionalisation du métier d'enseignant et reconnaissance sociale

La Suisse s'est engagée, au cours des dernières décennies, dans le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement ayant notamment abouti à une tertiarisation de la formation, et à une redéfinition du modèle et du statut de l'enseignant professionnel. L'hypothèse d'une crise de l'organisation scolaire affectant son efficacité, découlant d'une possible pénurie d'enseignants qualifiés, motivés et reconnus dans leur rôle est inquiétante à juste titre, mais elle est loin d'être validée.

En mobilisant notamment l'analyse des données qualitatives et quantitatives recueillies auprès des enseignants de l'espace BEJUNE, dans le cadre de l'étude sociodémographique de la profession enseignante, nous proposons d'aborder dans ce chapitre une problématique de l'attractivité sous trois angles d'approche voulus complémentaires :

- sa mise en relation avec une rhétorique de professionnalisation du métier d'enseignant ;
- l'image de la profession et sa reconnaissance ;
- l'évolution du travail enseignant en lien avec les attentes sociétales vis-à-vis de l'école.

Nous nous appuyons sur ces trois approches pour proposer quelques éléments de synthèse dans la dernière partie du chapitre.

L'étude de la problématique de l'attractivité sera traitée également dans le Chapitre 4, où des éléments issus d'une approche quantitative seront croisés avec une analyse détaillée des facteurs liés à l'attractivité de la profession enseignante.

1. Professionalisation et anticipation des besoins en enseignants : des dynamiques convergentes

Dans son acception la plus courante, la professionnalisation représente le processus qui permet, par étapes, le passage d'un métier ou d'une occupation au statut de profession tel qu'il a été défini en premier lieu dans la sociologie anglo-saxonne. Il s'agit donc d'une évolution et, contrairement à certaines idées reçues, le processus en tant que tel ne constitue pas une disqualification des pratiques professionnelles antérieures ou des enseignants formés avant la création des Hautes Écoles Pédagogiques si on se situe dans le contexte suisse. Le processus de professionnalisation est devenu, en l'espace de quelques décennies, un phénomène mondial et son enracinement dans différents contextes sociaux – ce que nous nommons par ailleurs sa « retraduction nationale » ou locale – donne généralement lieu à des débats idéologiques et scientifiques, à des négociations par le jeu des groupes sociaux actionnant différents leviers possibles, à des politiques institutionnelles et à des réformes. A titre d'exemple, le niveau et la durée de formation, la rémunération ou encore la place accordée au développement professionnel durant une carrière d'enseignant, constituent certains de ces leviers. Par ailleurs, les traditions éducatives, tout autant que les contraintes conjoncturelles d'ordre économique ou sociodémographique, comme c'est le cas actuellement avec le risque de pénurie d'enseignants, intègrent bien entendu l'espace de débats et de négociations. En Suisse, la formation initiale a largement été concernée par le processus de professionnalisation : refonte substantielle des programmes, changement de paradigme et redéfinition des modèles de formation, tertiarisation de ses structures, hausse de la durée globale de formation, formalisation de référentiels de compétences, intégration des résultats de la recherche et valorisation des pratiques réflexives.

Les réflexions actuelles sur les besoins en enseignants qualifiés pour les prochaines années, tout autant que les mesures visant à les anticiper, méritent sans aucun doute d'être situées dans le cadre d'une dynamique de professionnalisation en cours. En effet, une analyse des fondements, des étapes et des enjeux de ce processus, permet d'explorer de nombreuses perspectives de travail pour gérer le renouvellement d'une partie de la population enseignante. Pourtant comme certaines études peuvent le montrer, les politiques éducatives menées dans différents pays pour réagir à une pénurie d'enseignants ont souvent été orientées vers une combinaison de mesures à court terme telles que l'abaissement du seuil des qualifications requises pour l'accès à la profession, l'affectation des enseignants à l'enseignement de disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été pleinement formés, ou encore l'augmentation du taux d'encadrement ou du nombre d'heures de cours à effectuer. Les analyses scientifiques convergent pour signaler que certaines de ces mesures appellent à la vigilance : une pénurie visible, mesurée de manière précise en fonction du taux de postes vacants, peut céder la place à une pénurie occulte identifiée, par exemple, à partir de la proportion d'enseignants occupant des postes pour lesquels ils n'ont pas les qualifications requises. Par ailleurs, loin de renforcer l'attractivité de la profession ou la qualité du système d'enseignement, il n'est pas exclu non plus que certaines mesures constituent une rupture dans le processus de professionnalisation. Pour aller plus loin, différents travaux en sociologie des professions peuvent montrer que le processus de professionnalisation n'est pas irréversible (voir notamment : Wittorski, 2005). Le risque d'une déprofessionnalisation existe lorsque certaines mesures portent sur un ou plusieurs des objets de la professionnalisation tels que le savoir, l'activité ou encore la formation. Le constat semble évident. Pourtant, l'embrayage vers des logiques d'action collective articulant efficacement professionnalisation, attractivité et anticipation d'une pénurie l'est beaucoup moins. Comme nous le signalions, l'activation des leviers dépend du contexte. L'attractivité dont il est question lorsqu'on parle d'enseignement ne concerne pas seulement des critères « habituels » qui permettent la comparaison avec d'autres professions tels que : le prestige social, les perspectives de promotion, le niveau de rémunération, la sécurité de l'emploi, le « prix à payer » pour accéder à la profession. D'autres dimensions entrent en compte dans la définition même de ce « métier de l'humain », comme ne manquent pas de nous le rappeler les enseignants que nous rencontrons lors de nos entretiens de recherche : convictions et idéaux concernant la mission sociale de l'enseignant ; plaisir d'enseigner et d'accompagner les nouvelles générations dans l'acte d'apprendre, etc.

La formation constitue donc une des entrées privilégiées pour amorcer un processus de professionnalisation et, simultanément, elle peut bien entendu contribuer à l'attractivité de la profession enseignante. Illustrons cela à travers quelques exemples.

La préprofessionnalisation concerne les dispositifs de sensibilisation à la profession et même de formation, qui peuvent être mis en place en amont de la formation professionnelle. Outre une information sur les métiers de l'enseignement, ces dispositifs permettent de préciser un choix et un projet de carrière, d'anticiper une rencontre avec la réalité de la profession, de découvrir l'action pédagogique. Plus concrètement pour l'enseignement secondaire en Suisse, dans le cadre de partenariats entre les Universités et les institutions de formation professionnelle, des modules introduits dans un cursus académique au niveau Bachelor ou Master peuvent remplir ces fonctions de préprofessionnalisation, sans remettre en cause les fondements d'une formation consécutive. Divers questionnements relatifs au statut et aux objectifs de ces modules doivent intégrer l'espace de négociation : non crédités ou crédités et par conséquent facultatifs ou optionnels obligatoires parmi un éventail de choix proposés à des étudiants structurant leur projet professionnel ; spécifiques ou non à certaines filières universitaires qui correspondent majoritairement aux besoins de renouvellement de la population des enseignants du secondaire ; valorisés ou non lors de la constitution d'un dossier de candidature pour l'entrée en formation professionnelle, etc.

L'articulation entre théorie et pratique en formation professionnelle cristallise dans de nombreux pays, une insatisfaction et certaines revendications de la part des acteurs concernés. Elle renvoie, plus globalement, à une problématique de l'adéquation entre formation et emploi. Selon le rapport Eurydice (2004) pour la commission européenne, cette problématique est devenue préjudiciable à l'attractivité de la profession. L'innovation pédagogique est encore possible dans le domaine de l'alternance comme le montrent diverses recherches scientifiques (Akkari & Heer, 2006) ou expériences menées dans

certaines HEP. La qualité de l'accompagnement est ici un élément essentiel et repose, en partie, sur une définition du rôle et de l'implication de chacun (formateurs HEP, formateurs en établissement, étudiants) dans les différents espaces de formation, de pratique et de réflexion sur les pratiques. A titre d'exemple, les établissements formateurs ou les stages filés constituent des formes d'organisation de ces espaces et temporalités permettant de redéfinir la collaboration et l'implication des formateurs dans l'accompagnement.

La transition entre la formation et l'emploi prolonge cette question de l'accompagnement. Les études sur l'insertion professionnelle des enseignants ont été nombreuses ces dernières années, notamment en Suisse (Wentzel, Akkari & Changkakoti, 2008 ; Wentzel, 2010a). Cette période de transition est parfois douloureuse pour de jeunes enseignants qui la vivent comme une « épreuve du réel », c'est-à-dire une rencontre, sans doute trop tardive, avec la complexité du métier au quotidien. Au-delà des revendications légitimes pour une clarification et une harmonisation des procédures de recrutement, les professionnels quittant la profession après seulement quelques années d'exercice ont souvent vécu une insertion professionnelle difficile. Le tutorat ou l'aménagement d'espaces de rencontres, d'échanges sur les pratiques et de développement professionnel, l'organisation de temps de travail spécifiques en début de carrière, tout comme l'insertion progressive en fin de formation, sont des exemples parmi d'autres de dispositifs de soutien et d'accompagnement explorés dans certains cantons.

2. Profession enseignante et reconnaissance sociale

Les données empiriques que nous avons recueillies, notamment par questionnaire, ont permis de mettre en évidence certains indicateurs d'attractivité – ou inversement de déficit d'attractivité – de la profession enseignante. Le manque de reconnaissance sociale apparaît actuellement, dans plusieurs études et y compris dans celle que nous avons menée, comme un élément significatif du malaise ressenti par les enseignants. Cela est identifié dans le Tableau 3.1 ci-dessous qui sera par ailleurs repris dans le Chapitre 4 du présent rapport :

Tab. 3.1. *Evaluation des différents indicateurs d'attractivité par des enseignants de différents cycles.*

	Attractivité (min = 1 ; max = 4)	Attractivité dans le préscolaire et primaire (min = 1 ; max = 4)	Attractivité dans le secondaire (min = 1 ; max = 4)
Niveau de rémunération	2,61	2,55	2,69
Condition de travail	2,69	2,73	2,65
Marché de l'emploi	2,15	1,98	2,42
Stabilité	3,03	2,94	3,16
Perspectives d'évolution	2,01	2,05	1,97
Reconnaissance sociale	1,98	1,98	1,99
Vacances	3,39	3,40	3,39
Horaires	3,15	3,17	3,12
Possibilité de travail partagé	3,24	3,37	3,03
Possibilité de congé sabbatique	3,07	3,14	2,96
Qualité des rapports hiérarchiques	2,58	2,55	2,64
<i>Note globale</i>	<i>2,88</i>	<i>2,89</i>	<i>2,87</i>

Pour analyser cette tendance concernant le déficit de reconnaissance, il nous semble opportun de faire un détour par quelques fondements de la légitimité de l'action enseignante. Nous les trouvons dans l'idée même de profession, au sens sociologique du terme, étroitement liée aux finalités d'un processus de professionnalisation. Les professions « peuvent être définies par trois critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service » (Wittorski, 2008, p. 16). Wittorski rappelle que la professionnalisation est notamment un « passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (2005, pp. 15-16). Ainsi, à chaque profession correspond une base approfondie de connaissances faisant du professionnel un expert, un spécialiste et supposant un rapport au savoir structuré par une formation intellectuelle (Bourdoncle, 1991). Des savoirs, en grande partie issus de la recherche en éducation, contribuent à fonder la légitimité d'une profession enseignante, dans un discours politique mais aussi scientifique, largement répandu. Ces savoirs sont constitutifs de l'identité du praticien. Pourtant, les perceptions des enseignants relatives au déficit de reconnaissance sociale portent rarement sur ces savoirs qui contribuent à définir et à stabiliser la profession.

Comme le montre le tableau ci-dessous, globalement les enseignants ne contestent pas la légitimité des savoirs théoriques en formation, sans pour autant majoritairement les plébisciter comme élément déterminant de la construction de leur identité professionnelle. Ce constat peut être mis en perspective à la lumière de nombreuses études portant sur un rapport aux savoirs issus de la recherche marqué par différentes postures : critique sous l'angle de l'utilité dans l'action professionnelle ; contestataire quant à l'équilibre entre différents types de savoirs transmis en formation ; réflexive et plutôt positive lorsque la recherche démontre son utilité pour comprendre, interpréter des phénomènes éducatifs et même analyser ses propres pratiques. Ces différentes postures imprègnent la construction d'une identité professionnelle. La structuration du rapport au savoir, chez futurs professionnels de l'enseignement, ne peut échapper à la comparaison avec d'autres domaines de formation comme les stages ou la formation continue. Notons que la formation continue n'exclut pas le détour par la connaissance scientifique, bien au contraire.

Tab. 3.2. *Perception des différents aspects de la formation des enseignants par des enseignants de différents cycles.*

Comment percevez-vous les différents aspects de la formation ci-dessous ?				
	Négativement	Neutre	Positivement	Sans opinion
Théories en sciences de l'éducation en formation	10,7 %	33,3 %	40,7 %	15,4 %
Stages en formation initiale	2,9 %	8,5 %	75,9 %	12,6 %
Formation continue des enseignants	4,7 %	18,2 %	74,4 %	2,7 %
Enrichissement pédagogique de l'accueil des stagiaires	1,7 %	13,4 %	49,6 %	35,3 %

Le processus de légitimation à l'interne de la profession se joue dans l'expérience, dans le rapport au terrain de la pratique professionnelle et aux pairs, dans le rapport aux usagers de l'école, rarement sur la base des connaissances scientifiques, particulièrement pour les enseignants du primaire. C'est une des limites de la transposition, dans le champ de l'enseignement, d'un modèle sociologique des professions devant notamment contribuer à une reconnaissance de la profession. Dans une précédente étude, consacrée à l'insertion professionnelle des enseignants (voir notamment Gremion & Voisard, 2011), nous avons pu faire ce constat d'une légitimation par les pairs et particulièrement les enseignants chevronnés et la reconnaissance d'une expertise fondée sur l'expérience.

La reconnaissance sociale n'est clairement pas un facteur d'attractivité de la profession enseignante – nous allons y revenir – alors que la reconnaissance par les pairs et un facteur de maintien dans la profession. Mais alors, comment fonder un discours cohérent, une rhétorique pertinente pour attirer

les nouvelles générations vers les métiers de l'enseignement ? La question est incontournable tant l'attractivité de la profession enseignante semble devenue un sujet de préoccupation récurrent, pour ne pas dire un enjeu majeur des politiques éducatives, dans de nombreux pays. Ce constat est perceptible à un niveau international, comme peuvent en témoigner les travaux de l'OCDE ou ceux d'Eurydice (2004) ayant notamment abouti à un rapport consacré à l'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Nous reviendrons sur ces éléments dans la dernière partie de ce chapitre.

Approfondissons la problématique du déficit de reconnaissance en mobilisant des données qualitatives issues des entretiens de recherche.

3. Déficit de reconnaissance et attentes sociétales

La perception d'un déficit de reconnaissance sociale apparaît clairement dans le discours des enseignants. Une illustration et, plus précisément, une des raisons possible de cette perception négative du rapport à la société se trouve dans les réponses à la question suivante soumise aux enseignants : « Au cours des dernières années de pratiques, comment l'exercice du métier d'enseignant a-t-il changé ? »

Tab. 3.3. *Comment l'exercice du métier a changé selon les enseignants.*

Au cours des années de pratique comment l'exercice du métier d'enseignant a-t-il changé ?				
	Exercice du métier plus aisé	Compensation d'avantages et d'inconvénients	Exercice du métier devenu plus difficile	Pas d'opinion
Nouvelles technologies	20,4 %	42,2 %	21,5 %	15,9 %
Hétérogénéité des publics scolaires	1,6 %	26,6 %	55,6 %	16,1 %
Evolution des programmes	5,6 %	45,3 %	32 %	17,2 %
Discipline	2 %	21 %	65 %	11,9 %
Relations avec les parents	2,8 %	23,3 %	60,7 %	13,1 %
Evaluation des élèves	5 %	43 %	39,2 %	12,8 %
Perception générale	2 %	32,7 %	55,8 %	9,6 %

Pour 60,7 % des enseignants, les relations avec les parents ont contribué à rendre l'exercice du métier plus difficile. En poursuivant cette piste dans l'analyse des données qualitatives recueillies par entretien, nous pouvons faire le constat que dans le discours des enseignants, les relations avec les parents constituent effectivement un indicateur important, voire déterminant, du déficit de reconnaissance :

Moi, je pense qu'on a de la peine à dire merci, mais par contre on a beaucoup de facilité à faire des reproches aux enseignants. Il y a certains parents qui remercient et qui viennent, puis qu'ils sont contents, puis qu'ils le disent, mais c'est rare, on a plus souvent le cas contraire.

La présence marquée d'expressions comme « ils ne viennent jamais dire merci » met en évidence ce manque de reconnaissance ressenti par certains enseignants, et parfois une remise en question de leur expertise. Le terme de « confiance » apparaît plusieurs fois dans les entretiens. Il a une portée symbolique qu'on ne peut pas ignorer :

J'ai l'impression qu'on n'a plus confiance en nous, que la confiance dans le corps enseignant est perdue. A chaque fois que l'on fait un pas de travers, c'est relayé par la presse, par tout le monde. Et puis les choses positives, on en parle rarement. Enfin je sais qu'une mauvaise réputation va plus vite qu'une bonne.

C'est sans doute ici une des limites de l'idée de « profession » et, plus globalement, de professionnalisation des métiers de l'enseignement, valorisée au niveau international mais aussi en Suisse dans une rhétorique de l'action publique en matière d'éducation et de formation visant à répondre à des attentes sociétales renouvelées vis-à-vis de l'école. « L'idéal de service » et « la satisfaction des besoins au service de l'intérêt général » (Bourdoncle, 1991, p. 78), sont des caractéristiques des professions dans lesquelles l'action enseignante pourrait légitimement se retrouver. Mais d'après certains professionnels, la société ne semble pas renvoyer cette image. Il n'est pas inutile de rappeler que « L'expertise professionnelle a notamment pour fonction d'apporter des réponses à des problèmes concrets qui se posent à une société. Dans le champ éducatif, parmi les problèmes à résoudre, il y a celui de l'inégalité. » (Wentzel, 2014). Les enseignants ne nous disent pas seulement qu'ils souffrent d'un déficit de reconnaissance et que les relations avec les parents sont devenues plus complexes à gérer. Ecole de la réussite pour tous, école de l'égalité des chances, les enseignants ont pleinement conscience des attentes sociétales qui pèsent sur leur action :

Moi je trouve difficile parce qu'il me semble que les attentes qu'on a vis-à-vis des enseignants, ce sont justement des choses qu'on ne peut pas gérer nous-mêmes. Il faut que les enfants réussissent. Il faut que l'on soit à l'écoute de tous les enfants, il faut qu'ils soient tous en pré-gymnasiale, la réussite dans ce sens-là. Il faut qu'ils puissent tous aller à l'université s'ils veulent

Alors que les enseignants soulignent majoritairement (55.6 %) que l'exercice du métier est devenu plus difficile par rapport à l'hétérogénéité des publics scolaires, nous pouvons faire l'hypothèse interprétative – en croisant l'ensemble des données quantitatives et qualitatives – qu'il existe un lien avec le cadre et les conditions dans lesquels ils accomplissent leur mission. Ils considèrent que ces conditions ne sont pas toujours adaptées pour répondre efficacement aux attentes de la société et aux enjeux d'une école de l'égalité des chances. C'est une vision « élargie » de la mission qui est en jeu ici, fondant l'expertise de l'enseignant sur une pluralité de champs d'intervention dans et hors de la classe et sur une pluralité de savoirs pour enseigner à côté des savoirs à enseigner. Cette idée de polyvalence (voir Wentzel, 2013) donne à voir une certaine conception des fonctions sociales de l'école et, plus précisément, des rapports possibles entre les enseignants et la société des usagers, ou consommateurs. Elle participe donc de la réponse, en termes de politiques éducatives, à des attentes sociétales renouvelées dans le champ éducatif, notamment par rapport aux défis de la démocratisation de l'accès au savoir et de l'amélioration des perspectives économiques et sociales de certains individus à travers la prise en compte de la diversité. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire illustre parfaitement certaines orientations politiques, déterminées à un niveau national, qui engagent la profession enseignante. Les finalités de la scolarité obligatoire sont déclinées en « formation de base » :

« Durant la scolarité obligatoire, tous les élèves acquièrent et développent les connaissances et les compétences fondamentales ainsi que l'identité culturelle qui leur permettront de poursuivre leur

formation tout au long de leur vie et de trouver leur place dans la vie sociale et professionnelle. » (Art. 3 : Formation de base)

Notons par ailleurs également que dans certains cantons, l'adhésion au concordat HarmoS a entraîné une réforme des structures scolaires, particulièrement pour le secondaire I (Felouzis, G., Charmillot, S. & Fouquet-Chauprade, B., 2013 ; Wentzel, 2012) et une évolution des attentes envers les enseignants en termes de prise en compte de la diversité des publics d'élèves pour un accès de tous à la formation de base. La polyvalence, même si elle est rarement mentionnée de manière explicite dans le contexte suisse, semble constituer ici un élément fondateur des attentes renouvelées vis-à-vis de la profession. En ce sens, elle n'est en rien un héritage du passé et va bien au-delà d'un choix entre un modèle d'enseignant généraliste ou un modèle semi-généraliste. Les questionnements dépassent également un clivage entre enseignement primaire et enseignement secondaire. Une analyse des changements au niveau de la profession enseignante en Suisse (CDIP, 2008) a précisé certains de ces questionnements, ainsi que les réflexions et orientations qui peuvent en découler. Les nouvelles missions de l'enseignant ainsi que les exigences et attentes à son égard, s'inscrivent pleinement dans le contexte d'une école en mutation :

« Les conditions cadres exogènes des métiers actuels de l'enseignement peuvent être déduites du contexte social, économique et en matière de politique éducationnelle. L'évolution démographique, celle des structures familiales, la migration et bien d'autres changements sociaux (comme le changement des valeurs par exemple) ont, à court ou moyen terme, une incidence sur le système d'éducation et de formation et sur la profession enseignante. Les mutations du monde économique, en particulier du monde professionnel, et l'évolution progressive de nouvelles technologies sont aussi des facteurs d'influence sur l'école et par conséquent sur le champ d'activités et l'image de la profession enseignante » (p. 10).

Plusieurs enseignants que nous avons rencontrés regrettent une méconnaissance de la complexité de leur travail :

Il y a une ignorance, oui. L'idée quand même que le prof ne fait rien d'autre que des photocopies. Voilà, c'est quelque chose, je dirais une image de laquelle je souffre.

Certains parents ne se rendent absolument pas compte de ce qu'est le métier et ils n'arrivent pas à comprendre certaines sanctions alors que parfois, il y a rien d'autre à faire que ça. Ils peuvent aussi se montrer un peu désagréables.

Les enseignants regrettent donc un décalage, persistant selon eux (alors que certaines études montrent justement que les parents ont pleinement conscience de la complexité du travail enseignant), entre une image stéréotypée et la réalité de leur travail. L'articulation entre les missions traditionnelles de l'enseignant et les nouvelles tâches auxquelles il doit faire face (CDIP, 2008, p. 40), peut être catégorisée de différentes manières. Les rapports publiés par la CDIP (2003, 2008) illustrent avec précision la pluralité des champs d'intervention attendus des enseignants, faisant de lui un expert suffisamment polyvalent pour répondre aux défis d'un positionnement de l'école dans et pour la société.

Est-il envisageable de rétorquer aux arguments de la complexité et de la pluralité des champs d'intervention de l'enseignant rendant l'exercice de la profession de plus en plus difficile, que les acteurs dans le champ éducatif se sont diversifiés et que la division du travail a évolué ? La réponse n'est pas si évidente. L'enseignant partage la responsabilité de la réussite d'une partie de ses élèves, qui lui était traditionnellement acquise. En contrepartie, il assume la responsabilité de la médiation avec d'autres acteurs qui peuvent être par exemple les enseignants spécialisés. Cette forme de division du travail est proche de la définition proposée par Tardif et Levasseur (2002) :

« la division du travail correspond, au sein de l'école, aux différents processus de multiplication, de parcellisation et de hiérarchisation des postes, des tâches et des opérations, à une démultiplication des agents scolaires, ainsi qu'aux phénomènes de négociation, de regroupement, de conflit ou de collaboration qu'ils engendrent inévitablement. [...] Ces agents occupent différents territoires organisationnels à la périphérie de l'enseignement régulier et de la classe traditionnelle et contribuent de différentes façons aux missions éducatives de l'école » (p. 96).

La professionnalisation valorise cette forme de division, c'est-à-dire une logique de travail en équipe et de collaboration associée à un renoncement « au postulat selon lequel l'enseignant « seul maître à bord » est capable de gérer efficacement l'ensemble des dimensions de la profession (Progin & De Rham, 2009, p. 171). Néanmoins, la multiplication des acteurs, spécialistes à côté du généraliste, est susceptible de produire, selon certains protagonistes et observateurs du monde scolaire suisse, un effet inverse :

« En entourant la « simple enseignante » ou le « simple enseignant » d'une multitude de spécialistes, on lui suggère implicitement qu'il ou elle n'est à la hauteur dans aucun de ces domaines. À partir d'un certain point, l'effet est déprofessionnalisant. » (Leder, 2011, p. 23).

En dehors de cette question fondamentale de la division du travail et de ses implications sur le positionnement de chacun, la collaboration est un phénomène d'actualité, particulièrement pertinent lorsqu'on s'intéresse à l'évolution de l'exercice de la profession. Une tendance renforcée à la collaboration se dessine. Elle est souhaitée puisqu'elle apparaît clairement dans la délimitation de modèles de professionnalités explicités à travers les référentiels de compétences. Elle est vécue et assumée par les enseignants eux-mêmes, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Tab. 3.4. *L'évolution de la collaboration avec les partenaires scolaires selon les enseignants.*

Comment a évolué la collaboration avec les partenaires scolaires au cours de votre carrière professionnelle ?				
	Limitées aux exigences institutionnelles	Pas de changement significatif	Augmentation significative (nombre et temps)	Pas d'opinion
Avec les collègues	5,3 %	34,5 %	64,2 %	6 %
Avec les services d'orientation	8,8 %	31,4 %	25,4 %	34,4 %
Avec des partenaires	6,2 %	23,8 %	60,7 %	19,4 %
Avec des enseignants spécialisés	5 %	28,6 %	39,4 %	27,1 %

L'augmentation significative de la collaboration avec les collègues, par exemple, confirme une tendance dont les enseignants considèrent qu'elle est utile et qu'elle répond à des enjeux précis :

Sous la forme de rencontres régulières avec des profs de mon degré, dans le but de discuter de nos difficultés, de notre quotidien, et puis, dans le but éventuellement même de créer des moyens d'enseignement, d'analyser les moyens actuels, de chercher les solutions aux problèmes quotidiens. Oui, je peux l'imaginer, encore faudrait-il donner le temps à disposition pour le faire.

Alors pour moi c'est cela un enseignant idéal, celui qui est d'accord d'ouvrir sa classe, de faire un projet, même si on n'est pas dans les mêmes degrés.

Parler de ses « difficultés », « ouvrir sa classe », « faire un projet » : les fonctions et les formes de la collaboration sont multiples. Nous pouvons également relever que l'analyse et la production d'outils didactiques – renforçant l'idée très « professionnalisante » que la production des divers savoirs de la profession n'est pas l'exclusivité des chercheurs professionnels – peut aussi se réaliser à travers la collaboration.

La reconnaissance et l'attractivité de la profession enseignante passent sans doute par une amélioration des conditions de travail. C'est un processus continu dont la nécessité et l'urgence varient selon les périodes et les contextes, les attentes vis-à-vis de l'école et les missions confiées à la profession. Par ailleurs, la tendance au développement de nouvelles formes de collaborations entre enseignants, la mise en œuvre d'un modèle du praticien réflexif, les conditions de travail. Plus concrètement, l'analyse de discours d'enseignants tend à confirmer que l'équilibre entre les différents temps qui composent l'activité professionnelle est devenu un enjeu majeur de l'attractivité de la profession. Entre temps d'enseignement, temps d'analyse et de réflexion sur ses pratiques et temps d'activités collectives permettant de valoriser l'innovation pédagogique et didactique, l'équilibre participe à la création d'une communauté professionnelle experte, mais aussi apprenante.

4. Eléments de réflexion et de synthèse autour de l'attractivité⁵

Une partie des réponses sur l'attractivité se trouve donc dans le discours politique, souvent pragmatique, indépendamment des marqueurs idéologiques que nous laissons de côté ici. A titre d'exemple, les programmes *Education et formation 2010* et *2020* de l'Union Européenne mettent en évidence cet intérêt prioritaire pour la profession enseignante, son attrait, le rôle qu'elle a à jouer pour contribuer à relever certains défis d'ordre social et économique. Les questionnements, les débats et les orientations politiques en lien avec l'attractivité de la profession ne concernent donc pas seulement le renouvellement important de la population enseignante et un possible risque de pénurie, même si ce phénomène existe dans certains pays.

La Suisse s'inscrit pleinement dans le mouvement international comme peuvent en attester les orientations données aux activités de la CDIP, ainsi que les décisions qui ont pu être prises au sujet de l'attractivité et du remplacement des nombreux enseignants prochainement en retraite. Parmi les éléments saillants de la rhétorique, nous trouvons le rôle crucial des enseignants dans la réussite des politiques éducatives. A priori, rien d'autre qu'une évidence. La compréhension des préoccupations actuelles concernant l'attractivité de la profession enseignante, peut être enrichie par la lecture de documents qui fondent ou qui décrivent les orientations données aux politiques éducatives dans de nombreux pays. Dans l'édition 2012 du rapport *Regards sur l'éducation* de l'OCDE, il est rappelé que « les importants bénéfices qu'un investissement dans l'éducation permet de dégager, à la fois pour les individus et pour les sociétés, contribuent à expliquer l'une des conclusions les plus marquantes de l'édition 2012 de *Regards sur l'éducation* : l'investissement public et privé dans l'éducation a

⁵ Une partie de cette synthèse a déjà fait l'objet d'une publication dans la revue *Enjeux Pédagogiques*, n° 22.

augmenté de façon notable dans de nombreux pays de l'OCDE durant l'année 2009, alors même que la récession avait déjà commencé. » (p. 16). Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leur système éducatif pour mieux réagir aux attentes sociales vis-à-vis de l'école, tout autant qu'aux défis économiques de plus en plus élevés dans un espace mondialisé. A ce titre, la démocratisation et l'égalité de l'accès au savoir sont sans aucun doute au cœur des préoccupations contemporaines, ce qui explique, en partie, que les attentes envers les établissements scolaires et les enseignants soient devenues de plus en plus complexes. Les sociétés attendent de l'école qu'elle se montre sensible aux questions culturelles et d'égalité des sexes, qu'elle encourage la tolérance et la cohésion sociale, qu'elle prenne en charge efficacement les élèves défavorisés et ceux présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement, qu'elle utilise les nouvelles technologies et qu'elle reste en phase avec les nouveaux domaines de connaissance et méthodes d'évaluation des acquis. Les enseignants doivent être capables de préparer les élèves à vivre dans une société et une économie dans lesquelles on attend d'eux qu'ils apprennent de façon autonome, désireux et capables de poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie (OCDE, 2005, p. 107). Selon Akkari et Santiago (2012), la démocratisation de l'accès au savoir se traduit par des politiques éducatives mettant « *surtout en œuvre une démarche compensatoire dont la logique est la suivante : certains élèves manquent de ressources socioculturelles et familiales pour apprendre. Par conséquent, l'école doit compenser ces manques par des apports spécifiques* » (p. 80).

Pour préciser le propos sans trop caricaturer, voici deux citations extraites d'une communication de la Commission européenne au Conseil et au Parlement européen. Elles nous apportent quelques éclairages sur les fondements du discours politique concernant la responsabilité et le rôle crucial des enseignants : « *de la qualité de l'enseignement – parmi d'autres facteurs primordiaux – dépend l'aptitude de l'Union européenne à devenir plus compétitive, face à la mondialisation* » ; « *les travaux réalisés à ce sujet démontrent que la qualité des enseignants est significativement et positivement liée aux résultats des élèves et qu'elle est le déterminant intrascolaire le plus important de ces résultats* »⁶ (2007, p. 3). Certaines orientations politiques, souvent complémentaires, doivent permettre de concrétiser ce positionnement de l'enseignant en tant qu'acteur clé de la qualité de l'école. Nous pouvons citer notamment les réformes aboutissant à une rénovation des formations à l'enseignement, de même que les intentions et engagements politiques visant à renforcer l'attractivité de la profession. Notons une autre orientation politique majeure (Mons et Dupriez, 2010) qu'il n'est pas possible de développer ici en quelques lignes : « *la mise en place d'évaluations standardisées des élèves, enchâssées dans des politiques plus larges d'accountability* » (p. 45). Il est évident que l'émergence et l'omniprésence d'une culture de l'évaluation ne sont pas sans effet sur un processus de professionnalisation du métier d'enseignant, sur la manière de responsabiliser, d'autonomiser et d'impliquer les acteurs de terrain. Cette culture de l'évaluation standardisée participe, dans des discours politiques supranationaux ou nationaux, d'une rhétorique de l'efficacité de l'enseignement et, plus globalement, de la qualité de l'école. Certains observateurs scientifiques considèrent que les pressions exercées sur la profession au travers de politiques éducatives, entraînent actuellement « *une péjoration (intensification) de leurs conditions de travail*. » (Akkari et Santiago, 2012, p. 82). D'autres insistent sur la nécessité pour la profession de s'organiser et de prendre en main le développement des processus de son propre contrôle⁷, comme cela existe dans d'autres professions.

L'universitarisation (ou tertiarisation) de la formation des enseignants a bien entendu constitué, au cours des dernières décennies, un des principaux leviers de la professionnalisation du métier d'enseignant. La création des Hautes écoles pédagogiques illustre, au niveau suisse, ce phénomène de convergence internationale. Lorsqu'on aborde la rénovation des formations à l'enseignement, on se doit d'évoquer également la formation continue et la thèse devenue récurrente d'un perfectionnement (ou développement) professionnel tout au long de la vie. La possibilité pour les professionnels de

⁶ Commission des Communautés Européennes. *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication de la commission au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles, le 3 août 2007, p. 3.

⁷ Voir notamment sur ce thème les travaux d'Olivier Maulini et du Laboratoire Innovation-Formation-Éducation de l'Université de Genève.

s'adapter, durant leur carrière, aux mutations et aux nouveaux défis de l'école est considérée comme une condition préalable à la qualité de l'enseignement. Dans la même optique, l'attractivité de la profession enseignante est devenue un thème récurrent dont se sont notamment appropriés les décideurs politiques ou des organisations internationales comme l'OCDE.

« S'il est une condition essentielle pour qu'un enseignement de qualité soit dispensé dans les écoles, c'est que des personnes motivées, ayant un haut niveau de connaissances et de compétences, choisissent d'exercer ce métier. La profession enseignante doit pouvoir rivaliser avec les autres pour attirer à elle des personnes de talent » (OCDE, 2005, p. 42).

Voici donc énoncés des enjeux politiques et éducatifs de l'attractivité de la profession enseignante. Comme l'OCDE, l'Union européenne en a fait un objectif prioritaire rappelé régulièrement au journal officiel, depuis le début des années 2000, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne puis de la stratégie *Europe 2020* : *« La priorité à court et à moyen terme dans la plupart des pays européens consiste à attirer et à conserver un personnel qualifié et motivé dans l'enseignement, qui a besoin de recrutements massifs en raison du vieillissement de la population enseignante. »*⁸ ; *Faire en sorte que la profession d'enseignant constitue un choix de carrière intéressant. »*⁹ ; *« Améliorer la qualité du personnel enseignant, car elle constitue un facteur clé de la qualité des résultats, se concentrer sur la qualité des enseignants, attirer et sélectionner les meilleurs candidats à l'enseignement, garantir la qualité de la formation professionnelle continue »*¹⁰.

La Suisse n'est bien entendu pas restée à l'écart de ce mouvement. La déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement mettait en évidence, dès 2001, l'intérêt et les préoccupations de la conférence pour le renouvellement de la population enseignante lié à une problématique de la qualité de l'enseignement. Notons néanmoins que cette déclaration ne se focalisait pas sur une rhétorique de la qualité et qu'elle semblait beaucoup moins imprégnée d'une culture de l'évaluation que de nombreux textes émanant de l'Union européenne depuis le début des années 2000. Il y était notamment question d'image et de prestige de la profession avec l'intention affirmée de les renforcer : *« Nous voulons renforcer l'image de la profession des enseignantes et enseignants, de même que leur position sociale et leur prestige. »* (CDIP, 2001, p. 3). Nous allons y revenir.

4.1. Image de la profession et reconnaissance sociale

Des enquêtes menées dans différents contextes nationaux ou locaux ont pu montrer que les enseignants ont souvent la perception d'un déficit de reconnaissance de leur mission dans la société et, plus concrètement, de leur travail. Ce constat contribue, parmi d'autres éléments, à entretenir un phénomène qu'il est devenu courant d'appeler « malaise des enseignants ». La recherche en éducation a étudié ce phénomène et en a largement rendu compte au cours des dernières années. Pourtant, outre les perceptions des professionnels, il n'existe pas à notre connaissance de données probantes permettant effectivement de confirmer une tendance internationale indiquant une perte de prestige de la profession dans les sociétés contemporaines. Au contraire, la synthèse publiée dans le rapport d'Eurydice (2004) sur l'attractivité de la profession enseignante mettait en évidence l'existence d'un « décalage important 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. » (p. 7). La dernière grande enquête internationale de l'OCDE, l'enquête TALIS, dont les résultats ont été publiés (OCDE, 2008) n'en fait pas état. Il ne faut pas pour autant éluder la problématique. Nous l'avons pour notre part abordée à travers un projet de recherche ancré dans le contexte suisse et plus particulièrement dans l'espace BEJUNE. Nous pouvons également mentionner et renvoyer les lecteurs, à titre d'exemple, aux enquêtes menées par le Service de la

⁸ Journal officiel des Communautés européennes du 14.06.2002, p. 7.

⁹ Journal officiel de l'Union européenne du 28.5.2009, p. 4.

¹⁰ Journal officiel de l'Union européenne du 8.3.2012, p. 17.

recherche en éducation du canton de Genève (SRED) et aux rapports publiés à ce sujet¹¹, ainsi qu'aux travaux menés par Christian Maroy en Belgique¹². Au-delà des intentions déclarées, les réponses politiques se situent bien entendu dans un processus de professionnalisation centré sur différents objets : universitarisation de la formation ; rationalisation des savoirs et compétences ; autonomisation du corps professionnel, valorisation d'une déontologie professionnelle, etc. L'OCDE (2005) formule un certain nombre de recommandations comme le renforcement des liens entre les écoles et la population extérieure pour rehausser le prestige de la profession, ou l'organisation de « campagnes générales dans les médias peuvent améliorer l'image de la profession en mettant en lumière l'importance qu'elle revêt pour la nation ainsi que sa grande technicité et complexité, sans oublier la stimulation intellectuelle qu'elle peut apporter » (p. 95).

En Suisse, si des initiatives plus ciblées en lien avec l'image de la profession ont été prises par différents cantons au cours des dernières années¹³, c'est essentiellement au niveau du processus de professionnalisation de la formation que la CDIP a agi depuis la déclaration de 2001, en conformité avec ses domaines d'activité.

4.2. Les motivations intrinsèques

La vocation n'est plus un terme très en vogue, particulièrement dans le discours politique. Il semble avoir été balayé, au fil des années, par une rhétorique de la professionnalisation bien huilée, une logique de compétences ou encore, une complexification des tâches de l'enseignant expert. Cela dit, en abordant ou non la vocation, la question de la motivation reste fondamentale lorsque les priorités politiques, au sein de l'OCDE ou de l'UE se déclinent ainsi : « sélection adéquate des candidats à l'entrée » ; « attirer et à conserver un personnel qualifié et motivé » ; « attirer des personnes de talent » ; etc. Un des enjeux est bien entendu de faire de l'enseignement un choix de carrière et non pas un choix par défaut. Nous reviendrons ensuite sur les perspectives de carrière. Il nous semble tout d'abord utile de préciser d'autres éléments en lien avec la motivation. Comme le rappelait le rapport de l'OCDE (2005), « les études portant sur les raisons avancées par les enseignants pour embrasser la profession montrent que les facteurs intrinsèques restent prépondérants » (p. 73). En effet, de nombreuses recherches, menées dans différents contextes nationaux, aboutissent à des résultats analogues. Le désir d'enseigner, de travailler dans une relation pédagogique avec des enfants, de remplir une mission éducative, de contribuer au changement de l'école vers plus d'équité, d'égalité est un facteur important de motivation et d'engagement. Pourtant, cela ne suffit sans doute pas. Tentons une hypothèse et un commentaire.

Dans l'étude que nous avons menée auprès d'enseignants de l'espace BEJUNE, 55, 6 % des personnes interrogées (n = 1971) considèrent que l'exercice du métier est devenu plus difficile en raison de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Ce qui constitue au départ un des premiers facteurs de motivation intrinsèque semble devenir une difficulté importante. L'hypothèse est la suivante : le rôle crucial des enseignants dans la construction d'une école de l'égalité des chances, traduit dans le discours politique (surtout au niveau européen) par une responsabilisation, voire une pression accrue sur la profession, mais également par une inflation des tâches éducatives, ne s'est pas (encore) concrétisé dans l'action politique par l'attribution de moyens suffisants pour relever ces défis. En suisse par exemple, suite l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée de 2007, de nouveaux moyens et de nouveaux acteurs sont intégrés progressivement, parfois à titre expérimental, dans la vie des écoles. Diverses études devront nous permettre d'évaluer leurs effets à moyen et long terme.

Notre commentaire concerne la reconversion dans l'enseignement. La CDIP a adapté sa

¹¹ Voir notamment : Allia, R. (2001). *Gestion prévisionnelle des enseignants. Enquête 2007 sur les motivations d'entrée dans l'enseignement*. Genève : SRED.

¹² Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, 57, 23-38.

¹³ Nous pouvons notamment mentionner la semaine des enseignants organisée depuis 2012 dans le canton du Jura.

réglementation sur la reconnaissance des diplômes des Hautes écoles pédagogiques, selon laquelle « peuvent se reconvertir dans l'enseignement les personnes qui sont qualifiées dans une autre profession, qui sont âgées de 30 ans au minimum et qui disposent d'une expérience professionnelle d'au moins trois ans ». Il est incontestable que ce règlement a été adopté dans un contexte de risque de pénurie touchant particulièrement certains cantons. Même si le communiqué de presse de la CDIP du 5 juillet 2012 précise que « l'idée d'engager des personnes reconverties dans l'enseignement ne doit toutefois pas être envisagée comme une solution valable uniquement pour les périodes où le manque d'enseignants se fait particulièrement ressentir, mais comme une option intéressante à long terme », on peut regretter qu'il n'y ait pas eu davantage de communication sur les réflexions ayant entouré la modification des règlements de reconnaissances. Quelle est la philosophie sous-jacente, en lien avec les motivations intrinsèques, l'émergence de nouvelles modalités de formation à l'enseignement et, plus globalement, en lien avec le processus de professionnalisation ? Certains travaux de l'OCDE (2005) donnent quelques indications peu précises sur les bons résultats obtenus, dans différents pays, suite aux encouragements adressés à des « candidats atypiques » (essentiellement en situation de reconversion professionnelle). Ces résultats ont d'ailleurs contribué à la formulation de la recommandation suivante par l'organisation internationale : « élargir le vivier d'enseignants potentiels ». Là encore, il est difficile d'identifier clairement les enjeux, au-delà d'une réponse conjoncturelle, d'une reconversion dans l'enseignement et d'une adaptation de la formation initiale en conséquence.

4.3. Conditions de travail des enseignants

Dans le rapport *regards sur l'éducation 2012*, l'OCDE propose une définition des conditions de travail des enseignants permettant, dans une enquête de grande envergure, d'obtenir des données claires et précises à partir de quelques indicateurs tels que « le temps de travail minimal par an ou par semaine, leur horaire, la taille et le niveau de leurs classes, les aptitudes de leurs élèves, etc. » (p. 495). Ces indicateurs sont bien entendu pertinents mais sans doute insuffisants pour alimenter une réflexion sur l'articulation entre attractivité et conditions de travail. Nous proposons d'aborder ici, dans une approche absolument pas exhaustive par rapport aux conditions de travail, la question de la charge de travail. Bien entendu, elle apparaît, dans de nombreuses études, comme un motif d'insatisfaction des enseignants. Le rapport de l'OCDE de 2005, par exemple, en fait état. Dans une enquête menée auprès de jeunes enseignants de Suisse romande en situation d'insertion professionnelle, entre 2007 et 2009, l'épuisement professionnel apparaît même comme un des principaux facteurs d'abandon de la profession (Gremion & Voisard, 2011, p. 40). Sous un autre angle d'approche, nous invitons les lecteurs à parcourir les rapports de 2003 et 2008 publiés par la CDIP sur la profession enseignante, ou encore les référentiels de compétences des enseignants communs à certaines HEP. Ces documents mettent en évidence ce que nous avons interprété par ailleurs (Wentzel, 2012, 2013) comme la saturation d'une nouvelle forme de polyvalence, non pas liée seulement au nombre de disciplines à enseigner, mais plutôt à un élargissement des champs d'activités et des attentes vis-à-vis de la profession. A cela s'ajoute ce que de diverses recherches peuvent montrer : une complexification de l'exercice du métier ; la nécessité de s'adapter aux mutations de l'école notamment l'évolution de ses structures (par exemple dans le cadre de l'école obligatoire en Suisse) et de ses publics ; à l'obligation d'intégrer de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner ; à la nécessité de participer à des projets collaboratifs, etc. Le rapport CDIP de 2008 résume parfaitement cette situation : « *Selon l'appréciation du corps enseignant, la surcharge professionnelle a nettement augmenté depuis 2003, cela non seulement du point de vue quantitatif, mais aussi qualitatif. En particulier le volume des tâches supplémentaires (tâches administratives liées à des évaluations, travail investi dans le développement de l'école et de l'équipe pédagogique, incidences des réformes) s'est accru et détourne le corps enseignant de son activité clé qu'est l'enseignement. Pour partie, ces tâches supplémentaires sont assumées à contrecoeur* » (p. 27). Une cohérence entre la charge de travail et la rémunération est souvent mise en avant (voir par exemple la partie : « Salaire net et temps de travail » du rapport Eurydice de 2004), sans doute de manière tout à fait légitime, pour aborder la question des conditions de travail des enseignants. Pour notre part, nous ne pouvons la traiter ici. Deux axes de réflexions nous semblent par

ailleurs prioritaires : l'organisation du temps de travail favorisant l'engagement des enseignants dans des processus individuels ou collectifs d'échanges et de réflexion sur la pratique professionnelle ; l'accompagnement et l'encadrement des enseignants débutants.

4.4. Développement professionnel et perspectives de carrière dans l'enseignement

Le postulat selon lequel la mise en avant de perspectives de carrière dans l'enseignement peut contribuer à attirer les meilleurs candidats vers la profession a largement circulé et été exploité politiquement, depuis quelques années. Il suffit de parcourir quelques documents, notamment journaux officiels, concernant les programmes *Education et formation 2010* et *2020* de l'Union Européenne pour s'en convaincre. Ce postulat est-il empiriquement fondé ? Selon l'OCDE (2005), des données comportementales indiquent que les facteurs extrinsèques (rémunération, conditions de travail et perspectives de carrière) influent beaucoup sur le choix du métier d'enseignant (p. 74). Pour dire les choses autrement, lorsqu'on interroge les enseignants ou futurs enseignants, ils mettent principalement en avant les motivations intrinsèques que nous évoquions précédemment. Par contre, selon l'OCDE, l'interprétation de certaines données permet de supposer que l'intérêt pour les perspectives de carrières est plus marqué qu'il n'y paraît dans le discours. La Suisse ne reste bien entendu pas à l'écart du phénomène de valorisation de « la carrière ». La déclaration de 2001 permet de préciser ce concept en lui donnant deux orientations principales : « L'enseignement procure de grandes satisfactions : l'attrait de la profession enseignante dépend cependant également des possibilités d'avancement. Aujourd'hui déjà l'enseignement offre des perspectives de carrière intéressantes, notamment dans les domaines suivants : direction d'école, consultation et perfectionnement. Il convient dès lors de continuer à développer ces possibilités et à en créer d'autres. » (p. 3).

L'avancement, au sens d'une promotion, constitue la première de ces orientations explicitant l'idée de perspective de carrière. La seconde concerne davantage la formation et le développement de nouvelles compétences tout au long de la vie professionnelle. Les deux peuvent d'ailleurs se compléter comme le précisent les recommandations de la CDIP datées de 2004, relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants. Si elle constitue un facteur d'attractivité, la formation continue constitue également un enjeu majeur du processus de professionnalisation de l'enseignement. En poursuivant le raisonnement, nous pouvons conclure par trois remarques en lien avec le processus de professionnalisation.

Les fonctions de direction se professionnalisent aussi dans l'enseignement primaire. Cette tendance internationale se retrouve en Suisse. Faut-il pour autant parler d'une perspective d'avancement de carrière ? Les données empiriques permettant de l'affirmer ne sont pas évidentes à trouver. La même question concernant l'avancement peut également être posée pour le passage d'un degré d'enseignement à l'autre. Cette question est d'ailleurs davantage discutable et discutée puisqu'elle établit, de fait, une hiérarchie entre les degrés d'enseignement. Elle est moins problématique dans des systèmes éducatifs où, comme en France, les enseignants du primaire et du secondaire ont le même niveau de formation et de rémunération.

La deuxième remarque est l'occasion de rappeler un des enjeux majeurs du processus de professionnalisation, dans une période marquée par l'universitarisation des formations : comme cela est le cas pour différentes professions, les perspectives de développement professionnel ont aussi pour fonction de permettre à des enseignants chevronnés d'être des acteurs importants de la formation de la relève, de leurs pairs. En Suisse, certaines formations post-grades commencent à répondre à cet enjeu.

La dernière remarque est plus générale. Après avoir présenté sommairement quelques composantes, parmi d'autres, de l'attractivité de la profession enseignante dans une perspective internationale, nous avons également esquissé quelques rapprochements avec le contexte suisse. Il conviendra sans aucun doute de poursuivre la réflexion sur les liens entre processus de professionnalisation, attractivité et

modification de la réglementation (par la CDIP après une procédure de consultation) concernant la reconnaissance des diplômes des hautes écoles pour l'enseignement. Nous évoquions précédemment (Wentzel, Riat et Melfi, 2011), le risque d'une déprofessionnalisation lorsque la qualité de la formation peut être remise en question par des mesures visant à réagir dans l'urgence à un risque de pénurie. Pour être plus concret, l'article 3 bis, du règlement concernant la reconnaissance des diplômes des hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire introduit d'autres conceptions de la formation que celles valorisées par une rhétorique de la professionnalisation. Il conviendra d'en étudier la mise en œuvre, voire les effets possibles sur la qualité de la formation et du travail enseignant.

Facteurs et indicateurs d'attractivité dans la profession enseignante

1. Introduction

Dans un contexte de renouvellement important de la population enseignante, ce chapitre vise notamment des buts généraux liés non seulement à la détection d'une possible pénurie pour les années à venir, mais aussi à l'identification de leviers sur lesquels agir de sorte à assurer à l'avenir des effectifs d'enseignants hautement qualifiés, motivés et reconnus dans leur rôle si essentiel pour la société entière. Nous situons cette recherche dans le contexte de professionnalisation du métier d'enseignant qu'il convient de préciser comme cadre potentiel d'analyse des données empiriques.

Ce chapitre porte prioritairement sur l'analyse qualitative des discours d'enseignants questionnés au sujet de leur métier dans un moment historiquement bousculé par des réformes et des innovations. De manière générale nous visons à mettre en lumière la réalité quotidienne d'enseignants dans leurs parcours singuliers. Les éléments que nous tentons de saisir sont principalement le rapport à l'attractivité de la profession, certains aspects de la collaboration entre pairs ainsi que des paramètres pour durer dans la profession. Les objectifs de recherche que nous nous sommes fixés et que nous visons sont :

- Identifier et formaliser les indicateurs d'attractivité permettant d'attirer et de conserver dans la profession un personnel enseignant hautement qualifié ;
- Proposer une photographie des formes actuelles d'organisation et de division du travail des enseignants et évaluer leur impact sur les valorisations de l'identité professionnelle, sous l'angle du rapport à la collaboration et des échanges entre pairs.

Nous abordons en particulier l'attractivité de la profession enseignante en termes d'image, de reconnaissance sociale ou encore mission. Nous précisons ensuite notre approche en questionnant l'autonomie, la formation, et une dimension incontournable de l'évolution des métiers de l'enseignement, la collaboration entre pairs.

2. Approche méthodologique

Le questionnement autour de la pratique quotidienne de l'enseignant nous paraît une entrée pertinente pour comprendre le métier d'enseignant dans une période de réformes et innovations. Dans cette perspective, nous nous appuyons sur des expériences diverses d'enseignants tous degrés de la scolarité confondus et ancrées dans des pratiques plus ou moins longues. Comment les enseignants perçoivent-ils leur métier ? Que disent-ils à propos de la collaboration entre pairs ? Quel peut être l'impact sur l'attractivité du métier en général, question d'autant plus cruciale dans une perspective de renouvellement du personnel de la profession enseignante.

Vingt-cinq entretiens semi-directifs enregistrés, de durée variant entre 50 minutes et 1 heure 30, ont été réalisés entre 2010 et 2011 sur la base d'un guide d'entretien composé de questions relatives au profil de la personne, à l'identité professionnelle, à l'organisation du travail, au changement et au regard sur la professionnalisation. Dix femmes et trois hommes composent le groupe des enseignants du préscolaire et du primaire, paramètre se rapprochant de la représentativité dans le terrain de l'espace BEJUNE. Des 13 enseignants du secondaire huit étaient des femmes et cinq des hommes. Tous

les degrés d'enseignement ainsi que les trois cantons sont représentés. De plus, souhaitant un panel étendu¹⁴, l'âge des enseignants interrogés se situe entre 25 et 57 ans ; leur expérience professionnelle varie entre 2 et 37 ans et la moitié des enseignants accueillent ou ont accueilli un stagiaire.

À partir des entretiens, et notamment dans une première phase de codage (Strauss & Corbin, 2004) par l'analyse des discours de ces enseignants, nous avons pu déterminer des catégories de discours relatives à l'attractivité du métier : représentation de la profession et reconnaissance sociale, autonomie, polyvalence, conditions d'accès et sécurité de l'emploi, formation, collaboration. Notre souci constant visant à affiner l'objet, nous préciserons chacune des catégories et nous proposerons une interprétation en vue de répondre prioritairement aux objectifs de recherche fixés.

En complément des données recueillies par entretien nous discuterons aussi les résultats issus des données du questionnaire administré en ligne en 2010 aux enseignants de l'espace BEJUNE. Dans ce questionnaire plusieurs items traitant les facteurs d'attractivité de la profession enseignante étaient proposés. Les répondants avaient à disposition une échelle de quatre points pour noter l'attractivité dans ses différents aspects. Pour finir, les enseignants étaient aussi invités à donner une note globale à l'attractivité de leur profession. Notre ensemble de données se compose de 1971 réponses. Un bref lien avec ce volet quantitatif sera évoqué dans le paragraphe 3.2.

3. Analyse et résultats

3.1. Catégories et indicateurs retenus

Nous nommons ici **indicateurs d'attractivité**, l'ensemble des éléments objectivés en lien avec la position et le statut de professionnel de l'enseignement et en référence aux théories d'une sociologie des professions essentiellement anglo-saxonne que nous avons déjà exploitées précédemment dans un contexte francophone (Wentzel, 2004), ainsi que les éléments subjectifs pouvant émerger des perceptions et du discours des acteurs concernés. Les catégories préalables à l'identification de ces indicateurs concernent par exemple les composantes directement statutaires telles que le niveau de rémunération, l'accès à l'emploi puis la stabilité, les perspectives d'évolution. Elles concernent également la reconnaissance sociale, les perceptions et représentations quant à la mission de l'enseignant, l'adéquation qualitative et quantitative entre formation et emploi (Wentzel, 2010b) ou encore les conditions de travail.

Une approche sous l'angle des **motivations** vient compléter notre réflexion sur l'attractivité de la profession et permet une mise en relation avec des profils d'enseignants¹⁵ comme cela a pu être réalisé dans l'étude menée par Rayou et Van Zanten (2004). Faisant le choix de n'exploiter que très partiellement l'ancrage psychologique du concept, les motivations contribuent à déterminer un rapport au métier, aux savoirs, aux publics scolaires (voir notamment l'étude sur la profession enseignante menée par la CDIP, 2008). Une approche compréhensive des motivations, en termes de projet professionnel et projection de soi, nous semble incontournable sur la base d'une distinction entre les différents degrés d'enseignement.

Pour chacune des catégories et en vue d'une analyse qualitative des entretiens menés, nous avons déterminé des indicateurs d'attractivité (Tableau 4.1) :

¹⁴ Sans croisement de variables pour le présent rapport.

¹⁵ Les variables retenues pour définir des profils d'enseignants sont présentes dans les outils de recueil de données. Outre une lecture explicative du niveau de féminisation de la profession, un croisement entre la définition de profils et des indicateurs d'attractivité renforcés par des éléments de motivation permet des projections pertinentes sur l'évolution des publics d'enseignants.

Tab. 4.1. *Catégories d'analyse et indicateurs.*

Catégories	Indicateurs
Représentation de la profession et reconnaissance sociale	mission, choix de la profession, identité, les différentes relations (avec les parents, les pairs ou encore les autres acteurs scolaires)
Autonomie	organisation du temps, choix pédagogiques, passage entre le travail prescrit et le travail réel, évaluation et contrôle du travail enseignant, mobilité possible entre différents degrés d'enseignement et de classes, mobilité liée à l'aménagement du taux d'activité, mobilité géographique, reconnaissance des diplômes
Polyvalence	employabilité, possibilité de choix en cours de carrière, de choix de tout enseigner ainsi que de diversification des tâches dans l'école
Conditions d'accès et de sécurité de l'emploi	facteurs de nomination, de stabilité de l'emploi, de partiellisation possible du travail, d'adéquation quantitative et d'offres de pauses professionnelles
Formation et effets de la tertiarisation	facteurs d'utilité et d'efficacité de la formation initiale puis de la formation continue, de l'acquisition des savoirs d'expérience, mais encore d'implication liée à l'accueil de stagiaires dans la classe et la participation à la relève
Collaboration et échange entre pairs	travailler ensemble, s'adapter à des changements, espaces de discussion

3.2. Représentation de la profession et reconnaissance sociale

En examinant les représentations que les enseignants interrogés se font de leur profession, nous pouvons les placer en lien avec le rapport Eurydice (2004) concernant l'attractivité de la profession enseignante au XXI^{ème} siècle. Dépassant les réflexions liminaires et spontanées (liées aux vacances, au salaire, etc.), les enseignants précisent que la société prend conscience et reconnaît la complexité du métier, mise en évidence notamment lorsqu'une personne non formée à l'enseignement effectue un remplacement dans une classe.

Cette prise de conscience constitue une forme de reconnaissance dans la complexité de la tâche et de la charge de travail dévolue à l'enseignant. Elle légitime l'idée d'expertise professionnelle basée sur une formation adéquate. Pourtant, la reconnaissance d'une expertise nécessaire de la part de la société ne se traduit pas par une reconnaissance sociale comme peuvent le confirmer les résultats du volet quantitatif de cette recherche.

Tab. 4.2. *Evaluation des différents facteurs d'attractivité dans la profession enseignante. Les notes de 1 à 4 dénotent respectivement une profession « très peu attractive » (1), « peu attractive » (2), « attractive » (3) et « très attractive » (4).*

	Attractivité (min = 1 ; max = 4)	Attractivité dans le préscolaire et primaire (min = 1 ; max = 4)	Attractivité dans le secondaire (min = 1 ; max = 4)
Niveau de rémunération	2,61	2,55	2,69
Condition de travail	2,69	2,73	2,65
Marché de l'emploi	2,15	1,98	2,42
Stabilité	3,03	2,94	3,16
Perspectives d'évolution	2,01	2,05	1,97
Reconnaissance sociale	1,98	1,98	1,99
Vacances	3,39	3,40	3,39
Horaires	3,15	3,17	3,12
Possibilité de travail partagé	3,24	3,37	3,03
Possibilité de congé sabbatique	3,07	3,14	2,96
Qualité des rapports hiérarchiques	2,58	2,55	2,64
<i>Note globale</i>	<i>2,88</i>	<i>2,89</i>	<i>2,87</i>

Le Tableau 4.2 illustre les résultats obtenus à partir des 1971 enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne de 2010. Si la profession est jugée positivement avec une note globale de 2,88 (la note 3 correspondrait à une profession « attractive »), le détail des résultats montre que les enseignants sont attirés dans la profession plus par le confort qu'elle offre dans l'organisation de la vie de famille que par la reconnaissance sociale. Ainsi les « vacances », les « horaires » et la « stabilité » sortent en tête avec une notation autour de 3, ce qui équivaut à « attractive », tandis que par rapport à la « reconnaissance sociale » ou « perspectives d'évolution » la profession est jugée « peu attractive » avec un score moyen autour de 2.

On remarque toutefois des différences entre préscolaire/primaire et secondaire I/II. Ainsi si le métier est plus attractif dans le secondaire I et II par rapport à la rémunération et par rapport à la stabilité et au marché du travail, l'attractivité est jugée plus positivement dans le préscolaire/primaire en ce qui concerne les conditions de travail, les perspectives d'évolution, la possibilité de travail partagé et la possibilité de congé sabbatique.

Malgré ce déficit de reconnaissance sociale et une complexité du métier, les enseignants questionnés sur l'attractivité lors des entretiens évoquent dans leur discours des stratégies pour durer dans le métier et une mission dont ils se sentent véritablement investis.

La *mission* évoquée par les enseignants du préscolaire et du primaire est fortement corrélée avec le profil de généraliste, à savoir la nécessité de posséder des connaissances dans de nombreux domaines. Ces connaissances leur permettent de répondre non seulement aux attentes du programme mais

également aux besoins individuels des élèves, ou encore à l'importance d'être capable de collaborer ou de communiquer. Si le profil de généraliste semble être générateur d'un éparpillement des tâches, il n'en demeure pas moins un atout de diversification.

Dans le *choix initial* de la profession enseignante, plusieurs tendances se dessinent : certains ont choisi le métier par vocation, d'autres par opportunité du parcours d'études débouchant sur une profession, d'autres encore pour « sortir d'un premier métier où le contact humain a moins de place » (verbatim extrait d'un entretien), d'autres enfin en toute connaissance de la complexité du métier. Quelle que soit la tendance, nous pouvons dire que la profession s'ouvre à un public hétérogène, ne restreignant pas d'emblée la possibilité de s'y former.

Pour les enseignants du secondaire le choix de devenir enseignant après des longues études prend forme souvent tout naturellement chez les anciens « bons élèves ». Parmi les 13 personnes interrogées une bonne partie aime ce qu'ils font (Samantha, Walter, Aurélie, Gaël¹⁶), ou ils sont devenus enseignants parce qu'ils ont toujours voulu être enseignants (Mireille, Margareth, Victor). D'autres, comme Robert, évoquent une perspective discutée avec des copains de jeunesse : « *et puis on est encore les trois enseignants. Donc il faut croire qu'on a fait quand même un assez bon choix* ». Ces enseignants ont une motivation intrinsèque qui prend origine de leur propre vécu, ou de leurs propres idéaux : certains évoquent une première expérience lors d'un séjour en Afrique (Lyse, Timothée) ; d'autres une mission, celle de préparer les élèves à la vie (Robert) et quand on leur confie des élèves de niveau inférieur¹⁷, de les faire monter le plus haut possible (Aurélie), d'écrire des lettres de recommandation pour une place d'apprenti (Robert).

La motivation qui pousse ces enseignants du secondaire va souvent de paire avec une véritable passion pour la branche enseignée. L'évocation de Lyse est explicite : « *J'ai l'impression que quand j'y suis le plus [...] quand vraiment ce que je fais j'y crois, ben forcément c'est incroyable comme les élèves ils adhèrent* ». La profession du métier peut toutefois aussi amener à désenchanter : Jeanne à ce propos relève que « *Le défi en fait est attractif mais après, le relever [...] c'est une autre paire de manches* ». Dans le secondaire I la gestion disciplinaire de la classe prend une place parfois très importante, et peut affecter la motivation de certains enseignants, qui rien que pour cet aspect affichent une préférence nette pour l'enseignement dans le secondaire II.

L'*identité professionnelle* révèle la notion de dynamique identitaire articulée entre les différentes instances du soi, autrement dit entre Soi idéal, Soi actuel et Soi normatif (Bourgeois, 2006) : l'enseignant navigue entre ce qu'il est, ce qu'il voudrait être et ce qu'il devrait être. Les personnes interrogées évoquent par exemple cette particularité d'un métier omniprésent et le sentiment d'y être utiles, de réussir quelque chose. Nous retenons l'idée forte et plusieurs fois exprimée consistant à aider l'élève à dépasser ses limites, à l'emmener plus loin dans ses apprentissages. De même, ces enseignants se disent constamment engagés dans leur activité professionnelle. Ils décrivent de nombreux idéaux visés : créer un climat de classe harmonieux et de confiance, offrir des conditions favorables à chacun des élèves, faire preuve de patience, de tolérance, de curiosité, d'ouverture à l'autre, autoriser le droit à l'erreur, réussir à structurer son programme, varier l'enseignement, se remettre en question, suivre des cours, etc., qui se dévoilent à plusieurs reprises comme moteur d'activité. Nonobstant les caractéristiques liées au cycle de vie professionnelle des enseignants décrites par Huberman (1989), l'attractivité du métier par sa composante de dynamique identitaire est soulignée. Les enseignants articulent des possibilités entre les différentes instances du Soi en vue de réguler les tensions identitaires qui en résultent.

Le *domaine relationnel* (avec les élèves, les pairs, les parents, les autres partenaires) est fréquemment évoqué. La diversité des interactions avec les élèves et autres acteurs est largement soulignée, preuve

¹⁶ Les prénoms de tous les enseignants que nous citons ont été modifiés pour préserver l'anonymat et favoriser un discours spontané.

¹⁷ En Suisse les élèves qui terminent l'école primaire sont départagés dans des classes de secondaire I de niveaux différents, selon les moyennes qu'ils ont reçues à la fin de leur sixième année. Le nombre de niveaux, trois pour les cantons de l'espace BEJUNE, peut changer selon les cantons.

d'un métier de l'humain attractif mais aussi accaparant. Sans minimiser la récurrence des difficultés relevée dans les rapports avec les parents (décharge éducative renvoyée à l'école, pression sur les attentes de résultats scolaires, voire absence de relations parents-école), il existe une forte tendance à renouer le contact avec la famille. L'élément souvent évoqué est l'accompagnement de l'enfant en difficultés générant un lien indispensable avec les parents en les informant et les impliquant (Perrenoud, 1999/2002), augurant ainsi d'une attractivité d'échanges. De plus, la disponibilité à leur égard et l'accueil qui leur est réservé sont évoqués. Certains vont parler d'un pas à franchir dans leur direction, d'autres de leur nécessaire implication ; l'expérience acquise dans le métier est sans doute un atout pour cette rencontre avec les parents, en termes de reconnaissance plus marquée. Le domaine relationnel avec les pairs est étudié en particulier au Chapitre 5.

3.3. Autonomie entre choix pédagogiques et réformes

La question de l'autonomie est mise en lumière. Si le temps d'enseignement (présence en classe) est déterminé, l'autonomie liée à *l'organisation du travail* (préparation, corrections, réflexion, cours formation continue) est dévolue à l'enseignant. Ce qui lui laisse une marge de liberté intéressante et autorise par exemple une perspective d'organisation familiale en parallèle.

La question de l'autonomie est également soulignée dans la possibilité de réaliser des *choix pédagogiques* en fonction des élèves et de leurs besoins ou difficultés spécifiques ; les enseignants sont conscients d'un programme à réaliser, *l'écart entre travail prescrit et aménagement* est néanmoins possible. Ils s'arrogent ainsi une autonomie par rapport au programme, à la progression en cours d'année, dans les moyens d'enseignement (Capitanescu, 2005), vision qui rejoint les résultats du rapport Eurydice (2004) quant à l'autonomie pédagogique.

La capacité de juger des moments où il faut d'abord s'occuper de la gestion de la classe (« d'y créer une ambiance, une relation de confiance ») avant la préoccupation sur le programme (« oser stopper pour réajuster, changer, proposer une alternative, bouger, évoquer un problème ») constitue encore un élément d'autonomie. Certains définissent ces moments comme indispensables : savoir prendre du temps pour des savoirs-être avant le contenu du programme, et pour mieux y revenir ensuite, rejoignant ainsi une activité enseignante multifinalisée car dirigée simultanément dans plusieurs directions, et notamment dans les registres cognitifs et sociaux des élèves (Goigoux, 2007).

L'éventualité offerte de *choisir des branches* à enseigner - et par analogie laisser tomber des branches pour lesquelles on se sentirait moins performant - ne doit pas être oubliée, la grille horaire de la classe laissant apparaître parfois un nombre d'heures supérieur au pensum de l'enseignant (Wentzel & Perrin, 2009). Ces différents paramètres montrent encore une fois des perspectives multiples et attractives.

De plus, les enseignants interrogés reconnaissent ne pas être spécifiquement soumis à des contrôles dans leur travail. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'ils peuvent se sentir totalement affranchis ; des tensions sont perceptibles, confrontés qu'ils sont entre statut et aspirations (Castany & Méard, 2000).

Exception faite des diplômes pour les degrés école enfantine acquis avant la mise sur pied des HEP, le diplôme d'enseignement obtenu par les enseignants interrogés¹⁸ favorise la *mobilité* : entre degrés, en cours de carrière, entre classes. Le taux d'activité variable est également source d'attractivité : l'enseignant peut choisir un plein temps ou un engagement à temps partiel.

J'avais la charge de m'occuper des devoirs des enfants, donc de travailler à mi-temps, c'était l'idéal pour moi ; ça a toujours été l'idéal pour moi. Je n'ai jamais travaillé à plein temps.
(Pauline)

¹⁸ Dans l'espace BEJUNE, avant la création de la HEP, les enseignants préscolaires et primaires étaient formés en vue de l'obtention de diplômes différenciés, soit pour l'école enfantine (les actuels degrés 1H-2H, élèves de 4-6 ans), soit pour l'école primaire (degrés 3H à 8H, 6-11 ans). Jusque dans les années 80, le diplôme primaire couvrait même les degrés qui correspondent aujourd'hui à 3H à 11H, 6-15 ans),

Nous ne pouvons cependant pas ignorer le phénomène de précarité en début ou en cours de carrière suite à des réorganisations et qui aura une incidence certaine (taux de travail, degrés d'enseignement imposés, lieu, etc.).

De même, la *mobilité géographique* découlant du diplôme reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) représente encore un atout supplémentaire et offre une perspective d'employabilité. L'idée d'autonomie est également perçue à travers le discours sur l'entrée dans le métier. En effet, les jeunes enseignants interrogés (moins de 5 ans de pratique) relèvent l'importance d'une autonomie qui s'acquiert progressivement : tout d'abord en regard des expériences diversifiées (remplacements plus ou moins longs) mais également sous l'égide d'un enseignant plus expert (fonctionnement repris pour se rassurer ; échanges qui sont source de réflexivité à plus long terme quand on se retrouve seul face à son propre questionnement).

Pour le secondaire être enseignant entraîne une certaine capacité d'autonomie, que ce soit dans les choix didactiques, pédagogiques, ou dans l'organisation du travail. Plus encore dans le secondaire II que dans le secondaire I, les enseignements se déroulent parfois sans le support traditionnel d'un livre de texte. L'autonomie est alors véritablement imposée, et peut être vécue de façon négative, comme le montre Jeanne : *« c'était vraiment la douche de me rendre compte que je devais tout créer par moi-même »*. La plupart des enseignants interrogés accepte toutefois de bon gré l'autonomie qui leur est accordée. La priorité est donnée au cadre à respecter et aux objectifs à atteindre. Ainsi les enseignants apprécient cette *« liberté que l'on a au gymnase [...] de se mouvoir à l'intérieur du cadre »* (Mireille). Les enseignants évoquent parfois un *« canevas »* à suivre (Lyse), tout en restant très réceptifs aux élèves et à leurs réactions. Ils expérimentent des nouvelles expériences, apprises en formation initiale, comme le témoigne Nina *« J'ai un peu essayé de faire des trucs qu'on faisait en didactique en classe [...] on était quand même libre de faire plus ou moins ce qu'on voulait »*.

Même quand des contenus et des sujets sont recommandés, les enseignants n'hésitent pas à proposer des alternatives plus efficaces à leurs yeux. Nous avons enregistré le cas de Mireille, une enseignante d'allemand qui, fatiguée de proposer des lectures de Kafka, essaie de *« faire en sorte que mes élèves aient d'une part plaisir à venir à mes cours, du plaisir à apprendre l'allemand, du plaisir à être ensemble, à parler l'allemand, et à faire des différentes activités et puis si les lectures qu'on fait ce sont des lectures plus récentes, moins exigeantes que Kafka mais qu'ils ont plaisir à les faire et bien pour moi c'est gagné »* ; ou encore le cas de Gaël, enseignant de géographie, qui face à l'actualité *« décroche du programme [...] pour parler parce qu'il y a tellement de choses qui se passent »*.

Les enseignants qui pratiquent une certaine autonomie didactique et pédagogique vivent l'introduction des réformes comme quelque chose de parachuté, et qui risque de ne pas avoir un grand impact. C'est le cas de Samantha qui dit *« Je pourrais très bien faire de la résistance en disant eh ben non, je continue de faire ce que j'ai toujours fait jusqu'à maintenant »* ; ou de Margareth selon qui les enseignants *« ne vont pas tenir compte [des réformes] et puis vont continuer à faire comme ils faisaient avant [...] de toute façon ça ne va rien changer »*. C'est ce que Robert (2011) appelle l'*effet Guépard*, du nom du célèbre roman de Giuseppe Tomasi di Lampedusa. L'attitude face aux réformes peut atteindre un degré de critique et de dépassement comme le témoigne Aurélie : *« la chose qui fait peur quand on lit le plan d'étude, c'est qu'ils ont donné une base que les élèves devaient atteindre mais on se dit que s'ils n'atteignent que cette base, ben on est mal barré »*.

3.4. Polyvalence et diversification des tâches

La **polyvalence** étaye les arguments en faveur de l'attractivité. Elle peut être mise en lien avec les *perspectives d'employabilité* sachant l'éventail de degrés et des matières couverts par le diplôme obtenu (exception faite du diplôme couvrant uniquement les degrés école enfantine). Wentzel et Perrin (2009) parlent de polyvalence horizontale et verticale. En cours de carrière, et en fonction des offres du marché, les enseignants peuvent *effectuer des choix* : conserver leur degré d'enseignement, changer de degrés, intervenir dans d'autres classes que la leur – rejoignant ainsi le concept de polyintervention (Prairat & Rétornaz, 2002) - ou encore se spécialiser.

J'aimerais augmenter mon temps de travail, mais alors ça serait plus être auxiliaire dans d'autres classes. (Joëlle)

Le métier engage dans des *tâches multiples et diversifiées* (Tardif & Lessard, 1999) qui parfois autorisent une focalisation sur l'une ou l'autre composante pour en écarter certaines : par exemple abandonner une part d'enseignement pour assumer une tâche de direction, choisir une discipline de spécialisation (perspective d'enseignement de l'anglais par exemple) pour enseigner dans diverses classes tout en conservant une large part d'enseignement dans sa classe d'origine.

Actuellement, je n'ai pas peur de dire que je ne voudrais plus être vingt-huit heures devant mes élèves [...]. Donc j'ai des heures de décharge pour de l'administration. (Nicolas)

Les enseignants soulignent encore la polyvalence due au statut de généraliste (un enseignant « touche-à-tout ») assurant une cohérence des apprentissages de l'élève pour parer notamment au morcellement lié au découpage disciplinaire (Castany & Méard, 2000). De même, cette cohérence est obtenue par un temps de présence « suffisamment important dans une classe pour assumer la responsabilité de l'organisation pédagogique, pour planifier l'enseignement et le curriculum des élèves » (Wentzel & Perrin, 2009, p. 49). En ce sens, polyvalence et statut de généraliste sont considérés en tant que compétence à faire face à des situations complexes au bénéfice des apprentissages des élèves, et non à la possibilité, pour l'employeur, de déplacer, au gré de l'adéquation quantitative, un personnel qualifié. La nuance est de taille et mérite une attention très particulière.

La diversité des tâches que l'on peut assumer dans l'exercice de la profession constitue également un facteur d'attractivité significatif. Comme Aurelie, qui affirme passer « *du secondaire au primaire, à une classe à moi, à un élève de soutien ; [...] ça me convient bien de switcher tout le temps dans la journée* », ils sont nombreux les enseignants à diversifier leur activité au sein de l'école et plus en général du monde de l'enseignement. Il y a ainsi celles qui comme Lyse qui ont choisi de devenir enseignante parce qu'elles avaient « *envie de travailler dans la communication, avec de la biologie et du dessin, et l'enseignement réunissait tout ça* ». Ce facteur d'attractivité lié à la polyvalence pourrait être un levier pour attirer dans la profession un plus grand nombre de jeunes. Le cas de Walter, qui choisit l'université de Neuchâtel car « *on pouvait faire les maths et le sport très facilement* » le témoigne une fois de plus.

La polyvalence, entendue au sens large comme diversification des tâches, est l'un des facteurs qui contribue, par sa nature qui porte à sortir d'une routine quotidienne, à maintenir dans la profession un personnel enseignant qualifié et motivé. Il y a ainsi ceux qui consacrent une petite partie de leur temps à une thèse sur un sujet inspiré de ses propres expériences dans l'école (Gaël), ceux qui ont un demi-poste dans le service cantonal de la formation (Robert), ou encore celles qui participent à une commission chargée de concevoir un nouveau plan d'étude au niveau romand (Samantha).

La polyvalence est d'ailleurs évoquée également comme un atout que l'enseignant se doit de posséder. Par rapport aux réformes scolaires, le concept de polyvalence à l'école est destiné à évoluer, notamment dans la capacité que les enseignants devront avoir de développer des capacités transversales chez les élèves.

3.5. Conditions d'accès et de sécurité de l'emploi

Au sortir de la formation, qu'elle soit antérieure ou actuelle, les conditions d'accès autorisent l'entrée dans le métier, preuve d'une confiance accordée. Nous ne traitons cependant pas ici des fragilités dues à la complexité des tâches attendues (Eurydice, 2004) ou d'une polyvalence en crise découlant des missions multiples assignées au métier (Prairat & Retornaz, 2002). La stabilité de l'emploi est également et assurément un facteur d'attractivité lorsque celui-ci n'est pas remis en question ; les termes de nomination à durée indéterminée, définitive sont évoqués. Après des débuts en pourcentages variables, et souvent encadrés par des collègues plus experts, il apparaît que les jeunes

enseignants aspirent à une certaine stabilité, augurant ainsi la durée dans la profession et la conservation d'un personnel hautement qualifié, notamment par les expériences acquises. La *partiellisation possible du travail* conforte encore l'attrait pour la profession enseignante.

Je sais qu'il y a des changements aussi pour l'année prochaine, je ne vais pas forcément être avec les mêmes degrés, donc c'est, c'est chouette de pouvoir changer déjà ça. Travailler peut-être avec d'autres collègues [...] donc je me dis qu'il y a pas mal de variations avec ça déjà, c'est bien. J'espère trouver une, une certaine stabilité, parce que j'ai pas mal navigué là en fait sur trois ans, ça ne fait que deux ans que je suis dans ce collège. [...] Donc c'est vrai que j'espère pouvoir me poser. (Marie)

La polyvalence évoquée précédemment implique de plus une possible réponse à l'*adéquation quantitative*, les enseignants n'hésitant pas à changer de degrés en cas de nécessité, voire à occuper plusieurs postes partiels. Ces cas de figure sont observés tant chez des enseignants nouvellement entrés dans le métier que chez les plus anciens.

De même, l'offre de *pauses professionnelles*, régie par les différents services cantonaux de l'enseignement (IRDP, 2009) tout en retrouvant son poste par la suite, reste un atout appréciable.

L'entrée dans la profession enseignante se fait souvent par des remplacements. Les personnes interviewées évoquent parfois le hasard qui a voulu qu'une occasion se présente, ce qui les a conduits finalement à entreprendre la profession. Les jeunes enseignants du secondaire, souvent sortis de longues études, se retrouvent parfois dans une situation précaire. « *J'avais besoin d'argent [...] et un remplacement de longue durée s'est présenté* » (Samantha).

Les cas où un remplacement se présente bien avant d'entreprendre une formation à l'enseignement sont nombreux. Les réseaux scolaires jouent aussi un rôle dans l'entrée dans la profession des nouveaux enseignants. Ainsi, après une première expérience, un jeune enseignant est parfois appelé à enseigner dans un autre établissement parce que « *entre directeurs ils se sont parlés* » (Aurélie). Le mode d'entrée dans la profession dans l'esprit de la découverte de soi, de ses limites, comme pour tester si c'est un métier dans lequel on peut envisager de s'y investir par la suite, apparaît donc comme un mode d'entrée relativement commun.

Il n'est pas rare qu'un enseignant ne décide d'entreprendre une formation à l'enseignement qu'après des années de remplacements. Ces enseignants se voient souvent effectuer une autre activité en parallèle liée à leur parcours académique. Il y a des enseignants qui après un ou deux ans de remplacements, entreprennent un doctorat, un peu par amour de la matière étudiée pendant tant d'années, pour aboutir finalement à nouveau à l'enseignement. Au fond, ils ont pris goût à enseigner et ils reviennent s'y investir pour leur avenir professionnel.

Cela nous amène à parler de la sécurité de l'emploi. La profession d'enseignant est parfois vue comme « *un peu une profession refuge* » (Jeanne) dans le sens où elle permet une conciliation relativement aisée entre travail et vie de famille. Les enseignants (et notamment les enseignantes), voient là « *une super occasion pour travailler tout en ayant une souplesse dans les horaires ; et pouvant aussi augmenter d'une année à l'autre ou diminuer selon les besoins* ».

3.6. Formation initiale et continue

La professionnalisation du métier d'enseignant, notamment par le biais d'une formation à l'enseignement de niveau tertiaire vise à une meilleure reconnaissance de l'enseignant dans la société, et par ricochet à améliorer l'attractivité de la profession. Depuis l'institution des HEP au début de la décennie précédente, nous pouvons aujourd'hui essayer de tirer un premier bilan.

Les entretiens que nous avons menés évoquent un diplôme qui a de la valeur, et que, bien que des enseignements ne soient pas adaptés à un public composé pour une bonne partie d'adultes ayant exercé quelques années de remplacements, les personnes interviewées reconnaissent, comme Gaël, que

« la HEP m'a donnée plein d'outils » ou comme Timothée, que « la plupart aiment les cours de didactiques parce que ça nous concernait directement ».

La formation continue offre ensuite la possibilité aux enseignants de se former tout au long de leur vie. Certains en profitent pour se « *tenir au courant des nouvelles technologies* » (Susanne) ou choisissent de suivre des cours selon leurs envies, comme Aurélie, qui affirme « *J'ai fait des cours sur les astéroïdes, les météorites, [...]. Maintenant ça donne des petites anecdotes aux élèves* ».

Que dire de l'adéquation de l'offre de formation en relation au parcours qu'un candidat à l'enseignement doit effectuer avant de recevoir son diplôme ? La question prend son importance quand on sait qu'une optimisation du passage entre université, HEP et insertion professionnelle dans l'enseignement, peut avoir un impact sur l'attractivité de la profession même, et constituer également une meilleure réponse aux défis de possible pénurie pour les prochaines années.

Or, pour les enseignants du secondaire des branches principales, la formation initiale passe toujours par une formation universitaire. Dans nos entretiens il émerge parfois une inadéquation de l'offre de formation déjà au niveau du parcours universitaire. Walter, qui a un diplôme de mathématiques, observe : « *Ma formation initiale en mathématiques [...] était beaucoup trop importante pour ce que j'en fais maintenant. [...] Parce que ça c'est clair que ce que j'ai fait à l'université, je ne l'ai jamais réutilisé dans mon enseignement. Mais jamais !* ». Au niveau du passage à la HEP, il émerge aussi une limite institutionnelle, voulue par Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), et parfois critiquée par des praticiens comme Mireille qui affirme : « *On a rendu la HEP accessible seulement aux porteurs d'une maturité fédérale. Même la maturité professionnelle ne suffit pas. Je pense que la HEP se prive de beaucoup de personnes de grande qualité [...] et ça quand on parle de pénurie, alors* ».

En fait d'autres cantons, comme le canton de Lausanne, ont exploré la possibilité de déroger à cette règle (Le Temps, 2010). Une réflexion institutionnelle, qui est actuellement menée au niveau fédéral (Le Temps, 2011) pourrait contribuer à apporter des solutions et à améliorer l'attractivité de la profession.

Exprimant de manière diversifiée l'utilité de la formation initiale, c'est l'idée d'une *base nécessaire* qui revient fréquemment ; entrevoir d'entrer dans le métier sans formation pourrait porter préjudice aux élèves. De plus, ils reconnaissent la nécessité et s'investissent dans une *formation continue*, appelée plus précisément développement professionnel continu mettant l'accent sur la continuité et la cohérence entre les différentes phases de la carrière (Eurydice, 2004). La possibilité de pouvoir choisir dans un panel large de cours proposés est sans nul doute un avantage, les uns et les autres ne ressentant pas des besoins identiques. Rester « au top », « éviter la routine », « se remettre en question », être accompagné lors de l'intégration d'un nouveau moyen d'enseignement : nous saisissons ici toute la pertinence d'une articulation adéquate entre cours obligatoires et cours facultatifs. Toute offre (formation continue, complémentaire) est considérée comme participant au développement professionnel continu et à un enrichissement. De là découlent des savoirs d'expérience que les enseignants soulignent comme ressource pour affronter de nouveaux défis, comme par exemple celui de participer à la relève. L'accueil de stagiaires dans la classe, outre son attrait formatif par les échanges, les discussions, l'accès à des conférences spécifiques, laisse supposer une reconnaissance de l'expérience et du statut d'expert, présageant ainsi une durée possible dans la profession.

Le thème de la collaboration et de l'échange entre pairs mérite une attention toute particulière et sera approfondi dans le chapitre suivant.

4. Evolution du métier et rapport à l'attractivité

Au moment où un enseignant choisit son métier dans la plupart des cas il va poursuivre cette activité pendant des nombreuses années, parfois pendant même toute la vie active.

Les enseignants sont acteurs et témoins d'une évolution continue de tous les différents aspects de leur métier. Un aspect souvent évoqué est une pression accrue sur le lieu de travail, et un regard parfois sévère de la société. Cela est dû à des changements dans le statut de l'enfant, et aux attentes que les parents placent sur leurs enfants. Ainsi l'échec d'un enfant est parfois imputé à un enseignant qui n'a pas fait correctement son travail. Ce processus a amené entre autre à une diminution de leur reconnaissance sociale, et parallèlement à l'augmentation d'un écart entre enseignants expérimentés et enseignants novices sur lesquels les critiques se concentrent.

L'évolution personnelle est aussi évolution identitaire. Ainsi certains enseignants sont devenus tels après avoir fait un parcours parfois très hétéroclite. Une fois devenus enseignants ils cherchent au fil des ans un équilibre et un cadre de travail qui soit le plus convenable à leur propre personnalité. Quasiment tous les enseignants interrogés sont heureux d'enseigner dans les classes et dans les degrés où ils enseignent et quand on leur pose la question s'ils seraient prêts d'enseigner dans d'autres degrés ils sont rarement ouverts à une telle perspective : pour faire un exemple, une enseignante du primaire affirme « *quand j'entends certains collègues de l'école secondaire qui racontent, ça doit pas être évident. De loin pas* ».

Un autre aspect important de l'évolution de l'enseignant est l'évolution professionnelle par des cours de formation continue, ou par acquisitions de savoirs en dehors de l'école. Certains enseignants ont « sauté sur l'occasion » quand ils ont eu la possibilité de faire une formation complémentaire qui leur convenait ; d'autres profitent de leur temps libre, de leurs lectures, pour trouver des nouvelles idées qui peuvent être exploitées en classes. D'autres encore prennent des congés pour des séjours linguistiques pour leur propre intérêt, mais aussi en se disant qu'un jour ils pourraient enseigner l'anglais dans leurs classes primaires, dans la perspective de l'adoption des réformes HarmoS-PER.

Les cours de formation continue font partie de la vie d'un enseignant. Ils contribuent à leur perfectionnement professionnel et ils sont l'un des moyens par lesquels des nouveautés pédagogiques sont introduites dans le cursus scolaire. Bien que leur offre soit tout à fait légitime et pertinente, ces cours ne font de loin pas l'unanimité. Les avis sur leurs contenus, aussi à cause des différentes manières dans lesquels ils sont proposés, sont très contrastés. L'offre en effet varie de cours où on présente des classeurs et « *vous pouvez les feuilleter [...] voici trois ordinateurs, l'adresse c'est www.gnagnagna* », jugé inutiles (« *je peux le faire à la maison* »), à des cours parfois jugés « *formidables* ». En général l'enseignant essaie de tirer profit de telles occasions, car « *il y a toujours quelque chose de bon à prendre* » ou parce que « *ça permet de côtoyer des enseignants dans un autre milieu* ».

La professionnalisation des enseignants à favori ces dernières années une lecture de l'évolution individuelle des enseignants basée sur le paradigme du praticien réflexif (Wentzel, 2010a). Les enseignants que nous avons interviewés ont tous d'une manière ou d'une autre l'habitude de mener des réflexions sur leurs pratiques. Leur réflexion prend la source de leur expérience récente : ça peut être des élèves qui ont manifesté un certain mécontentement ; la présence d'un stagiaire avec qui il y a eu des échanges de vues ; un problème, de gestion de la classe ou purement didactique, qui peut tracasser le quotidien d'un enseignant bien au-delà de l'horaire scolaire ; une colère exprimée face à la classe de manière peut-être un peu trop vigoureuse. Les fruits de ces réflexions contribuent de manière déterminante à forger la personnalité d'un enseignant novice et à l'évolution perpétuelle d'un enseignant expérimenté.

4.1. Explicitation du métier et professionnalisation

Que le métier d'enseignant ait évolué vers une plus grande professionnalisation il n'y a pas de doute. Mais comment peut-on expliciter ce métier dans les formes où il se présente aujourd'hui ?

L'un des aspects les plus importants est certainement la relation que les enseignants entretiennent avec d'autres acteurs présents autour du monde de l'enseignement.

Les enseignants parlent avant tout entre eux, que ce soit dans une salle des maîtres pour s'échanger des avis, du matériel, ou à un autre niveau prendre en charge les différents aspects de l'organisation d'une école (p.ex. les règlements de collège). L'échange que les enseignants font quand il s'agit de la difficulté d'un élève ou d'un autre problème apparemment mineur, fait partie des pratiques réflexives. Les difficultés d'un enfant aujourd'hui peuvent être prises en charge par des professionnels (logopédiste, psychologues) sur recommandation des enseignants et avec l'accord des parents. C'est une tendance qui s'affirme de plus en plus dans notre société actuelle. Peut-être que dans le passé ces problèmes étaient sous-évalués ou passés sous silence.

Un enseignant trouve son épanouissement professionnel quand il arrive à gérer l'ambiance de la classe et à créer un bon climat de travail. Ce niveau est atteint parfois au prix de quelques sacrifices. Il est difficile d'être perfectionniste dans l'enseignement. Perfectionnisme rime avec foi inconditionnelle dans une idée abstraite et il peut mener à des conséquences désastreuses pour les élèves et aussi pour les enseignants. L'une d'entre elles affirme même « *Je crois pas que je sois perfectionniste parce que tous les collègues perfectionnistes que j'ai eu ont fait des burn-out* ». Un bon enseignant dans sa pratique réflexive apprend aussi à relativiser les difficultés rencontrées.

La professionnalisation du métier d'enseignant passe bien sûr par la nécessaire formation continue tout au long de la vie « *comme un médecin [...] c'est peut-être moins vital, mais...* ». Les pratiques pédagogiques méritent d'être constamment remises en questions, car la société porte un regard attentif au monde de l'enseignement, le statut de l'enfant a changé, et la société dans son ensemble évolue très rapidement. Des cours de formation continue qui permettent de créer des liens entre théorie et pratique et des stagiaires qui entrent dans une classe et qui par leur nature apportent des nouvelles idées font partie de cette remise en question continue du métier d'enseignant. L'alternance entre théorie et pratique fait partie des pratiques de formation, sans poser quelques difficultés.

Parfois on dit que « la profession d'enseignant est probablement la profession la plus difficile à transmettre », et en effet quand un enseignant travaille avec un stagiaire il se trouve dans une position d'ambiguïté. Il doit continuer à garantir l'enseignement qu'il dispense dans sa classe, tout en laissant une certaine place à un autre acteur, dont il doit entre autre assurer sa formation pédagogique. Ainsi si l'enseignant « *pique une colère avec un gamin* » sous les yeux du stagiaire, cela peut amener à une sorte de sentiment de honte de l'enseignant mais aussi à une longue discussion avec le stagiaire autour de ce que l'enseignant ne doit pas faire.

Sous plusieurs aspects la présence d'un stagiaire se traduit aussi par une formation continue de l'enseignant titulaire.

La professionnalisation de l'enseignement en Suisse passe aujourd'hui par toute une série de mesures institutionnelles qui ont comme but de reformer l'école, unifier les pratiques et les programmes et dans un certain sens assurer un standard minimal de formation d'une certaine qualité. Ces aspects sont tout aussi importants que les aspects précédemment cités.

On constate toutefois des formes de résistance au changement. Parfois les réformes sont subies ; parfois les enseignants ne comprennent pas très bien ce que ça change par rapport à ce qu'ils font déjà. Parfois ils ont aussi peur que ces réformes ne soient en fin de compte que « *de la fumisterie* ».

Les enseignants aujourd'hui sont toutefois dans la plupart des cas conscients des défis qu'ils les attendent, à la lumière des réformes qui ont été mises en place et des attentes que la société place dans la formation de la jeune génération.

5. Conclusion

Les résultats de recherche proposés dans ce chapitre sont basés sur l'analyse de discours d'enseignants. La parole des acteurs de l'enseignement sur leur profession alimente un certain regard sur le processus de professionnalisation, sur le rapport que chacun entretient au changement et, plus globalement, sur ce qui constitue l'essence d'une attractivité renouvelée ou à reconstruire.

En résumé, l'exploration des données démontre une réelle attractivité générale de ce métier à travers des idéaux visés moteurs de l'activité, la perception d'une véritable mission à assumer et qui est confiée, la possibilité de trouver des stratégies personnelles pertinentes et innovantes à mettre en

œuvre, la potentialité de durer dans la profession, une entrée immédiate dans le métier après formation, une multitude de relations humaines et des partenaires très diversifiés, une autonomie réelle et une marge de liberté accordée sans contrôle constant du travail réalisé, une diversité des tâches, une stabilité d'emploi, des autorisations de « pauses professionnelles », une typologie de généraliste assurément intéressante en raison de la mobilité entre degrés, et en cours de carrière, une mobilité géographique possible, des offres de formation continue et complémentaire, l'acquisition de savoirs d'expérience et enfin la probabilité de participer à la relève. L'attractivité générale montre des éléments qui permettent d'attirer et de conserver dans la profession un personnel enseignant hautement qualifié et qui est appelé à évoluer dans un monde en changement.

Plusieurs nouvelles questions émergent alors. Les réformes et innovations vont-elles bousculer ces différents facteurs d'attractivité ? L'introduction de l'anglais, par exemple, peut-elle influencer sur la stabilité de l'emploi ou sur la typologie de généraliste ? La mise en application du PER contribuera-t-elle à une autonomie ou une marge de liberté différente ? L'adaptation de nouveaux moyens romands favorisera-t-elle l'émergence de stratégies personnelles pertinentes et innovantes ? Nous ne possédons pas les clés de lecture à ce stade de l'analyse. La poursuite des entretiens auprès des enseignants pourrait s'avérer intéressante dans le croisement de données.

Dans une période de changement (innovations et réformes), il est impératif que les enseignants puissent trouver des repères dans ce qu'ils sont (identité professionnelle à valoriser), dans ce qu'ils mettent en œuvre (pratiques à expliciter) et qui les aident à surmonter les questionnements devant la nouveauté, qui leur donnent des conditions favorables pour poursuivre. Il paraît intéressant, voire nécessaire, de leur donner la parole pour qu'ils se dévoilent et explicitent leur agir quotidien. Des espaces discursifs doivent être instaurés et reconnus institutionnellement ; ils contribueront au développement des échanges notamment indispensables pour s'approprier collectivement puis individuellement un nouveau plan d'études, ou encore dans la réforme portant sur l'intégration. Ceci est nécessaire lorsque l'on connaît la résistance face au changement ou autres stratégies d'évitement. Cela est d'autant plus impérieux si la question du renouvellement du personnel enseignant est soulevée. Les enseignants évoquent notamment leur intérêt avéré pour et dans l'accueil d'un stagiaire. La visée formative et formatrice (même pour un personnel déjà qualifié et empli de savoirs d'expériences) qui en découle d'une part, et la projection évoquée des jeunes enseignants (moins de 5 ans d'enseignement) dans cette fonction future d'autre part, donne à réfléchir sur la reconnaissance souhaitée et les paramètres d'intensification de collaboration déjà évoquée pour un public qui participe pleinement à la relève.

Les résultats de notre recherche ont souligné les facteurs d'attractivité tant dans leur dimension générale que dans l'aspect de la collaboration professionnelle. Sans oser prétendre avoir fait le tour du sujet, et reconnaissant la singularité des parcours, nous osons souligner l'intérêt des praticiens dans des entretiens ayant tous duré plus d'une heure (tenant compte du fait que la discussion s'est toujours prolongée après l'arrêt de l'enregistrement) preuve, s'il en est, d'une autre forme attractive pour le sujet. Ils usent ainsi d'une pratique réclamée par ailleurs : celle de la création d'espaces discursifs (Pasquay & Sirota, 2001) au cours desquels ils élaborent un retour réflexif, un paradigme important pour aborder plus sereinement les innovations et les réformes.

Rapport à la collaboration

1. Introduction

L'image de l'enseignant qui travaille en solitaire est-elle en mutation ? Qu'il s'agisse de collaboration au sein de la classe ou dans l'établissement, entre pairs d'une même discipline ou dans le cadre d'activités interdisciplinaires, la collaboration entre enseignants semble être en évolution. Parmi les objectifs de l'étude décrits dans le premier chapitre du présent rapport, c'est la première partie de l'objectif no 4 : proposer une photographie des formes actuelles d'organisation et de division du travail des enseignants qui fait ici l'objet d'une analyse synthétique en se penchant sur : a. l'évolution quantitative de la collaboration, b. la désignation des partenaires de collaboration, la perception des enseignants relative aux enjeux, aux caractéristiques, aux rôles et places de chacun, paramètres issus de l'analyse qualitative.

2. Méthodologie

Dans cette perspective, nous nous appuyons sur les résultats de certains items de l'analyse quantitative (réalisation d'un questionnaire ; participation : 1971 enseignants) et sur ceux de l'analyse qualitative à partir des discours d'enseignants primaires et secondaires¹⁹ (entretiens semi-directifs ; durée de chaque entretien : environ 1 heure ; échantillon : 25 enseignants de l'espace BEJUNE, tous degrés confondus).

3. Résultats quantitatifs

Plusieurs items du questionnaire de la partie quantitative (cf Chapitre 2) peuvent alimenter notre analyse. En résumé, il apparaît que :

- la collaboration avec les partenaires scolaires durant la carrière professionnelle (question no18, cf Tableau 5.1) se caractérise par une augmentation significative en nombre et en temps avec les autres collègues pour 942 enseignants, avec d'autres partenaires scolaires comme les logopédistes, psychomotriciens, psychologues (880 enseignants), avec les enseignants spécialisés (684 enseignants).

¹⁹ Enseignants primaires : degrés 1 à 8 HarmoS ; enseignants secondaires : sec. I et II.

Tab. 5.1. Evolution de la collaboration

<i>Question 18</i> <i>Comment a évolué la collaboration avec les partenaires scolaires durant votre carrière professionnelle ? (1 réponse par ligne)</i>	Les collaborations après la phase d'insertion professionnelle se sont réduites aux exigences institutionnelles	L'intensité des collaborations n'a pas changé de manière significative	Les collaborations par leur nombre et le temps consacré ont augmenté significativement	Pas d'opinion
Avec autres collègues	5.3 %	34,5 %	54.2 %	6 %
Avec les services d'orientation	8.8 %	31.4 %	25.4 %	34.4 %
Avec d'autres partenaires scolaires (logo, psychomotricien, psychologue,...)	6.2 %	23.8 %	50.7 %	19.4 %
Avec enseignants spécialisés	5 %	28.6 %	39.4 %	27.1 %

- les pratiques de co-enseignement (questions no 24 et 25) ont été expérimentées par 71,9 % d'enseignants. Le Tableau 5.2 montre la répartition entre présence simultanée ou alternée et partage des tâches prédéfini ; participation à des projets multidisciplinaires ; présence d'autres intervenants en classe ; forme de co-enseignement dérivant de l'accueil d'un stagiaire.

Tab. 5.2. Collaboration et formes de co-enseignement

<i>Question 24 : Avez-vous déjà fait l'expérience d'un co-enseignement ?</i>	OUI : 71.9 %	NON : 28.1 %
<i>Question 25</i> <i>Si oui de quoi s'agissait-il ? (plusieurs réponses possibles)</i>		
Présence simultanée pendant le déroulement normal des leçons, avec un partage de tâches prédéfini	52.7 %	
Présence alternée dans la classe avec un partage de tâches ou disciplines d'enseignement prédéfini (exemple : duo pédagogique)	66.8 %	
Participation à des projets multidisciplinaires avec des enseignants d'autres disciplines	34.6 %	
Formes de co-enseignement dérivant de l'accueil et la présence d'un stagiaire	50.3 %	
Présence d'intervenants extérieurs en classe (pour enfants allophones, handicapés,...)	38.1 %	
Autre (spécifier)	4.7 %	

De même, deux autres items retiennent notre attention :

- la collaboration avec un stagiaire est perçue comme positif par 847 enseignants dans son apport en termes de formation (question no 20, item 4_l'enrichissement pédagogique, en relation avec les réflexions sur les pratiques) ;
- l'impact des réformes éducatives sur sa propre pratique (question no 22) verra des changements concernant l'intégration d'enfants handicapés dans la classe ordinaire.

4. Formes de collaboration

Pour l'ensemble des entretiens menés, et en puisant dans les termes utilisés, les enseignants vont nommer différents partenaires²⁰ que nous répartissons en plusieurs catégories, en référence au concept de co-agents éducatifs au sens de Tardif et Lessard (1999) :

Tab. 5.3. Classification des différentes formes de collaboration dans l'enseignement.

Partenaires, catégories	Enseignants primaires	Enseignants secondaires
Enseignants	Duettiste, collègue, direction, maître auxiliaire, maître/prof de soutien, collègue des maîtres, remplaçant, nouveaux enseignants, collègue plus ancien, stagiaire, réseaux d'enseignants, enseignant spécialisé, parent-enseignant, institution scolaire spécialisée, collègue de même degré vs différent	Collègue, jeune collègue, collègue d'autres branches, collègue de même branche maître de classe, maître de module, direction, stagiaire, prof de stage, représentant des profs, classe de langue à l'étranger, maître d'appui ou de soutien
Autres partenaires scolaires professionnels	Conseiller pédagogique, médiateur scolaire, infirmier scolaire, psychologue scolaire, éducateur, logopédiste, inspecteur, spécialiste pour enfants malentendants, groupe de supervision, Service de l'enseignement, Service éducatif itinérant, Service pour l'enfant, psychiatre, thérapeute, psychomotricien	Médiateur scolaire, infirmier scolaire, médecin scolaire, tribunal des mineurs, centre d'orientation scolaire, monde du travail, employeurs, institutions extérieures (par exemple pour les réfugiés, association leucodystrophie, association pour enfants migrants)
Autres partenaires	Parents, familles	Parents, commission scolaire

5. Perception des enseignants

Les discours des professionnels interrogés ont permis de décrire la collaboration comme **moyen de travailler ensemble**, comme une **nécessité pour s'adapter à des changements**. Ils précisent également une évolution en cours de carrière. La collaboration est parfois souhaitée, parfois imposée, dans tous les cas, ils lui reconnaissent une **intensification**.

L'article paru dans les Actes de la Recherche (Riat, Wentzel & Melfi, 2012), explore notamment la collaboration en tant qu'indicateur d'attractivité du métier chez des enseignants primaires.

La collaboration permet la **résolution collective de problèmes, le partage de matériel, d'idées, les échanges d'observations relatives à des élèves, les échanges d'expériences professionnelles**. Tisser des liens apparaît souvent : pour apprendre d'autrui, pour devenir formateur de ses collègues (assumer un nouveau statut, endosser des rôles nouveaux et spécifiques) ; pour favoriser les échanges de « jeunes à âgés » (novice-expert)/se sentir accompagné (devenir *a full member* ; passer d'une participation périphérique légitime à une participation en tant que membre plein, au sens de Lave et Wenger, 1991) ; former une équipe ; se sentir moins seul ; diminuer le stress, avoir un regard croisé sur l'élève. De même, collaborer est évoqué par des termes comme : *apport de*

²⁰ Le masculin utilisé est générique et comprend autant les hommes que les femmes.

sécurité, sentiment d'appartenance à un groupe, être insérés pour les nouveaux entrés dans le métier, prendre des modèles, faire plus ou moins comme eux, identification à des branches, et signalisation de moment-clé comme le changement, la réforme.

Pour collaborer, plusieurs caractéristiques semblent nécessaires comme *l'utilité, l'intensité, la nécessité, le dynamisme, la disponibilité, l'ouverture aux autres, le bénéfice et l'enrichissement [cognitif, relationnel], la souplesse ; une qualité de climat, sans agressivité, la confiance, sans jugement ; la nécessité de temps ; l'ouverture à l'apport d'autrui.* De même, la variation des pratiques met en lumière des formes de collaboration comme la *spontanéité, à la demande selon les besoins, non formelle, suscitée-proposée par la direction, découlant d'une réforme.*

De même, la collaboration impliquerait une définition préalable des principes sous-jacents. La nécessité d'être formé à la collaboration est parfois revendiquée, sachant néanmoins que certains enseignants relèvent que les jeunes ont été formés à cette pratique.

Quelques nuances sont exprimées selon les partenaires et présentées ci-après synthétiquement :

- avec les collègues : la perspective de tirer à la même corde, du « donnant-donnant », de l'apport réciproque ;
- avec les stagiaires : bénéfique aussi pour soi, pour réfléchir sur la pratique, pour avoir du recul et un retour sur son action, pour se voir de l'extérieur, pour co-apprendre ;
- avec le prof de stage : bénéfique pour les élèves ;
- en situation de co-enseignement : s'entendre, préparer ensemble, avec du tact, du doigté, ne pas intervenir devant les élèves ; définir les rôles ; partager ses élèves ;
- avec d'autres partenaires : être dans la confidentialité des échanges.

Ces différentes caractéristiques donnent forme aux interactions et déterminent certainement les places que chacun peut occuper et négocier (Flahaut, 1978 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Dans le secondaire, la hiérarchisation des statuts est visible (maître spécialiste, maître semi-généraliste/spécialiste, maître de classe, maître de module, médiateur), les rôles étant définis à l'avance. Un phénomène que l'on rencontre différemment chez l'enseignant primaire, ce dernier collaborant directement avec les différents partenaires ou agents éducatifs, sans intermédiaire.

L'idée de tandem **pour réfléchir ensemble** sur sa pratique semble parfois un besoin, afin par exemple de « *voir ce qui est à améliorer* ». Dans cette perspective, outre les éléments comme pour *réfléchir sur la pratique, pour avoir du recul et un retour sur son action, pour se voir de l'extérieur* déjà relevés dans les caractéristiques de la collaboration, la formule *expliquer ses gestes professionnels* émerge tout comme l'idée de *réfléchir avec quelqu'un d'autre, se rendre compte de problèmes similaires rencontrés*. La présence d'un ou plusieurs Autrui revient à souligner l'importance d'une communauté de pratique (au sens de Lave et Wenger, 1991), les principaux acteurs nommés étant les collègues.

De plus, ils revendiquent la nécessité d'espaces de discussion (colloques, séances, etc.) et la prise en compte du temps y relatif. Quel que soit le nombre d'années de pratique, les enseignants partent à la recherche de personnes de « référence » pour échanger sur un terrain connu, à partir de connaissances communes. Ils se créent des réseaux.

La collaboration dans la visée intégrative reste un élément de fort questionnement. De plus, une reconnaissance mutuelle entre différents partenaires scolaires et éducatifs tend à se densifier même si elle reste encore fragile. Elle permet de **passer d'une solitude pesante en termes de responsabilité à un échange partagé, à une émulation, à une construction efficace, à un regard pluriel**. Néanmoins, la collaboration implique des rôles, des places comme le décrivent si bien deux enseignants :

*Une bonne mise en place avec une **bonne répartition de ce que chacun fait**. [...] D'avoir des **rôles** je pense **bien définis** et puis à ce moment-là de travailler comme des éducateurs et puis avoir, obligatoirement je dirais par semaine, des espèces de **colloques** puis [...] de **partager** [...] Avec **du temps**. [...] des horaires peut-être revus. **C'est vrai qu'en tant qu'enseignante, je vois le problème, je me doute du problème, je ne sais pas le soigner. Donc ça, je n'outrepasse pas mes compétences. Donc***

j'écouterais aussi, je serais aussi à l'écoute des autres, [...] je demanderais aussi des conseils. (Ophélie)

*Collaborer, je trouve que c'est bien. Mais maintenant [...] il faut aussi faire attention à ce que **chacun garde son rôle**. L'enseignant, c'est lui qui enseigne, ce qui se passe à l'école. Donc il ne faudrait peut-être pas non plus qu'il y ait trop d'interférences à ce niveau-là. **Moi je ne vais pas dire à la logopédiste ce qu'elle doit faire**. (Nicolas)*

6. Premières remarques conclusives

L'orientation que nous avons prise pour donner une « photographie des formes actuelles d'organisation et de division du travail » repose d'une part sur la dénomination des partenaires. Ils sont nombreux et leur identification peut tendre à une clarification du statut et des rôles de chacun dans l'organisation et la division du travail. De même, le passage du relais à d'autres est plus aisé lorsque les statuts et rôles des partenaires sont identifiés.

D'autre part, les caractéristiques de la collaboration sont diversifiées et elles donnent forme aux interactions. Plusieurs « outils » sont nommés comme y contribuant pragmatiquement. La mise en visibilité de son travail est un point central car elle contribue fortement à la mise en place de négociation des places à tenir par chacun, sans hiérarchisation des statuts (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Soulignons également que la réflexion sur les pratiques permet d'éviter la solitude et les routines et autorise une prise de recul. La possibilité d'évolution dès le début de la carrière est soulignée. Ce paramètre est important pour la modification de l'identité professionnelle enseignante car elle s'inscrit dans un processus dynamique (Dubar, 1991). La projection dans cette même profession est alors possible et pourrait répondre à l'une des préoccupations actuelles de renouvellement du personnel enseignant.

6.1. Enjeux

Collaborer implique d'échanger. Des **espaces discursifs** (Paquay & Sirota, 2001) demandent à être mis en visibilité (donc socialement reconnus) et pris en compte dans le temps global d'enseignement comme le souligne le rapport EURYDICE (2004).

De même, pour conserver la qualité des relations sociales, la place de chacun devrait pouvoir être l'objet de discussion. Des notions de confiance, de non jugement, de garant du travail par exemple sont mises en évidence. La définition des **rôles et places des partenaires scolaires** (Tardif & Lessard, 1999 ; Flahaut, 1978 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992) est à préciser.

L'insertion des nouveaux enseignants se trouve également au cœur des enjeux. En début de carrière, l'insertion professionnelle implique une collaboration dont les attentes sociales sont spécifiques, notamment en termes d'accueil, d'aide, de soutien²¹. Les jeunes collègues vont souvent à la recherche de personnes ressources. De même, les collègues « anciens » proposent de réfléchir à des **formes novatrices de tutorat/mentorat**, qui seraient précisées dans leur mandat de travail.

La collaboration dans la **visée intégrative** reste un élément de fort questionnement. En convoquant les approches de Rousseau et Bélanger (2004), il apparaît une forte demande et une incertitude quant à la faisabilité, les moyens mis à disposition et les formes possibles de collaboration.

²¹ Dans leur rapport de recherche, Gremion et Voisard (2011) ont étudié différents paramètres relatifs à l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés, données issues d'une enquête sur l'insertion professionnelle des enseignants des HEP romandes et du Tessin, reconduite annuellement par l'équipe de recherche interinstitutionnelle INSERCH. Les items de *relations avec les collègues*, *relations avec les personnes ressources*, *l'implication dans les décisions* sont étudiés.

7. Aperçu synoptique de la collaboration

Finalement, la photographie actuelle de l'organisation et de la division du travail peut être documentée par les éléments liés aux théories de l'activité (Leontiev, 1984). Le motif/mobile est ce qui incite le sujet à agir, puis il y a l'action que le sujet met en œuvre. Et les opérations qui permettent d'atteindre le but. Les théories de l'activité impliquent un développement de pratiques socialement organisées.

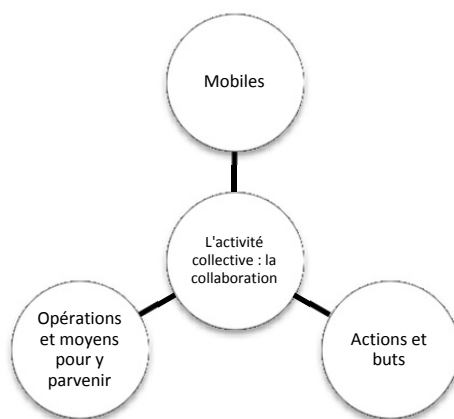


Fig. 5.1. La collaboration selon le paradigme de la théorie de l'activité de Leontiev.

Ainsi, à l'école, en tant que travail de l'humain, les interactions sont omniprésentes, inévitables, nécessaires, et socialement organisées. La collaboration représente donc le mobile.

La synthétisation des discours des enseignants interrogés met en lumière les actions et buts résumés dans le tableau sinoptique suivant.

Travailler ensemble, échanger pour

- Résoudre collectivement des problèmes
- Partager des expériences professionnelles
- Faire reconnaître son travail
- Sortir de la solitude
- Se sécuriser
- Se sentir appartenir à un groupe
- Formaliser la collaboration
- S'insérer progressivement dans le métier
- Avoir des regards pluriels
- Prendre une distance objective
- Réfléchir à plusieurs voix
- Définir les caractéristiques de la collaboration

Opérations et les moyens pour y parvenir :

- En expliquant son travail
- En montrant et visibilisant son travail
- En préparant des séquences pédagogiques
- En échangeant au sujet de valeurs
- En organisant des espaces discursifs
- En accueillant des stagiaires dans sa classe
- En ouvrant sa classe à d'autres partenaires
- En déterminant des lieux et des espaces-temps
- En déterminant les rôles de chacun
- En instaurant un climat de confiance, sans jugement

8. *Limites de l'analyse*

La limite importante de notre démarche fut de n'entendre que des enseignants (primaires et/ou secondaires). Les discours d'autres partenaires pourraient contribuer à une photographie plus complète : prioritairement ceux d'enseignants spécialisés dans le changement structurel actuel (visée intégrative) s'inscriraient parfaitement dans notre objet de notre recherche.

CONCLUSION

La profession enseignante évolue depuis plusieurs années dans un contexte de transformations socioéconomiques importantes. L'émergence d'une large classe moyenne bien instruite et la progressive perte de prestige de la figure de l'enseignant ont eu un impact non négligeable dans l'attractivité de la profession depuis au moins les années '70 du vingtième siècle. L'hétérogénéité des publics scolaires a été montrée souvent comme l'une des causes principales de la progressive détérioration des conditions de gestions d'une classe, et cela a également eu un impact sur les motivations à s'investir dans un métier de plus en plus à risque.

L'institution des HEP dans le paysage suisse de l'éducation et le mouvement de professionnalisation répond aux demandes d'une société qui exige une qualité de l'enseignement à la hauteur des défis du monde d'aujourd'hui. Les professionnels de l'enseignement qui sortent aujourd'hui des HEP ont les moyens et les capacités de se confronter aux difficultés de leur profession, tout en assurant une qualité de l'enseignement en adéquation avec les attentes de la société.

A la suite de cette étude nous pouvons tirer deux ordres de conclusions en termes qualitatifs et quantitatifs.

Enjeux et perspectives de la professionnalisation

Les enseignants aujourd'hui en général sont capables de trouver leur voie, parfois par tentatives et erreurs, comme on l'a vu dans l'analyse de quelques entretiens, à travers des stratégies individuelles complexes qui font coexister et qui mettent en alternance des objectifs professionnels, liés à leur cahier des charges mais aussi à la mission dont ils se sentent investis, et exigences privées, non seulement liées à la compatibilité de l'exercice de leur profession avec une vie de famille, mais aussi liées à la durée dans le temps dans la profession, grâce à la constitution d'un réseau de collègues, personnes ressources, à des stratégies de conduite et de gestion de la classe affinées avec le temps.

Dans le Chapitre 4 nous avons développé les différents aspects dans lesquels la pratique de la profession enseignante se décline et nous avons montré plusieurs leviers pouvant agir sur une plus grande attractivité de la profession.

Nous avons aussi vu dans le Chapitre 5 que les clés du développement et de l'épanouissement professionnel sont la phase d'insertion des nouveaux enseignants et la constitution d'un réseau professionnel de partenaires scolaires, collègues et autres professionnels. Ce réseau qui s'inscrit dans la durée offre à l'enseignant des personnes ressources jouant chacun de rôles bien identifiés, lui permettant ainsi d'agir de manière concertée, par des décisions, liées à la gestion d'un cas, prises au sein d'équipes constituées selon les exigences contingentes et affirmant ainsi une identité professionnelle nouvelle.

Tendances démographiques

Le mouvement de professionnalisation vise entre autre à redonner une image du professionnel de l'enseignement plus en adéquation avec notre époque, en particulier par une plus grande restitution du prestige. Par ce biais, et par la situation économique globale dans le marché de l'emploi, destinée à rester encore critique au moins à court terme, la profession enseignante vise à attirer et à maintenir des professionnels de l'enseignement de mieux en mieux qualifiés et prêts à récolter les nouveaux défis de

l'éducation dans le XXI^e siècle. Nos analyses quantitatives montrent en effet qu'en dépit d'un départ massif d'enseignants à la retraite ou à formes plus ou moins encouragées de retraite anticipée, la relève est là. Les cohortes de nouveaux étudiants en formation à l'enseignement sont recrutées chaque année avec succès et les postes de stages disponibles suffisent à peine à assurer une formation à tous les futurs enseignants. Si on considère que la situation du renouvellement du personnel enseignant dans l'espace BEJUNE et sans doute moins tendue que dans le bassin Lémanique, ou que dans la région Zurichoise, on peut raisonnablement s'attendre à une relaxation progressive des tensions liées à une possible pénurie d'enseignants pour les prochaines années.

Les systèmes de « passerelles », recommandés par l'OCDE (2005) peuvent avoir un intérêt particulier en période de pénurie s'ils ne vont pas à l'encontre du processus de professionnalisation. Traditionnellement, le choix de s'orienter vers la profession enseignante doit être fait relativement tôt dans un parcours de vie, même avec la tertiarisation. Des mesures visant à attirer vers l'enseignement des professionnels ayant déjà développé des compétences dans certains domaines proches peuvent ainsi être mises en place. Les systèmes de validation des acquis de formation et d'expérience (VA/VAE) restent à uniformiser et peuvent s'avérer pertinents en ne remettant pas en question la nécessité d'une formation professionnelle. Dans la même dynamique, le développement d'offres de formation spécifiques pour les personnes désireuses de reprendre l'enseignement, après l'avoir quitté, est une perspective à étudier. La communication autour des perspectives de carrière dans l'enseignement peut ainsi cibler différents publics, en plus des étudiants. Concernant plus globalement ces perspectives, devenues objet de débat dans différents pays confrontés à une pénurie, les enjeux se situent en premier lieu au niveau de la formation continue (Mellouki, 2010), moteur du développement professionnel, puis de l'implication des enseignants dans la formation de la relève, comme dans toutes les professions.

Les institutions de l'éducation, les Départements de l'Éducation, la HEP, les écoles, l'IRD, et les autres acteurs scolaires, désormais strictement interconnectés, ont acquis une capacité à réagir rapidement et de concert dans la résolution de problèmes de gestion. On peut donc être modérément optimistes en ce qui concerne l'évolution du monde de l'enseignement dans l'espace BEJUNE pour les prochaines années.

Références

- Akkari, A. & Heer, S. (2006). Les pédagogies de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative. *Actes de la Recherche de la HEP BEJUNE* 5.
- Akkari, A. & Santiago, M. (2012). L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation : tensions entre prise en compte des diversités et standardisation. *Carrefours de l'éducation* 34, 77-94.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie* 94, 73-92
- Bourdoncle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie* 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation* 35, 117-132.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. (pp. 64-120) Paris : L'Harmattan.
- Brosy, D., Chételat, D., & Marguet, J.-C. (2011). Modifications des systèmes scolaires : ressemblances et dissemblances à venir entre les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel. Bienne.
- Capitanescu, A. (2005). L'autonomie professionnelle des enseignants : une condition de la prise en charge des élèves en difficulté ? Dans L. Talbot (Ed.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 117-127). Ramonville... Erès.
- Castany, J. & Méard, J. (2000, mai). L'autonomie de l'enseignant. *Cahiers pédagogiques* 384.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (2001). *Déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (2003). *Profession enseignante - lignes directrices : thèses émises par la Task force "Perspectives professionnelles dans l'enseignement"*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (2005). *Formation des enseignant(e)s en Suisse – Mise en place des hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- Commission des Communautés Européennes (2007, août). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication de la commission au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : A. Colin.
- EURYDICE. (2004, mai). L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle (rapport IV). Dans *Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3 : La profession enseignante en Europe : Profil, métier et enjeux*. Bruxelles : Eurydice.

- Felouzis G., Charmillot S., Fouquet-Chauprade B., (2013). Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève. *Revue Suisse de Sociologie* 39 (2), 225-243.
- Flahaut, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education et didactique* 1 (3), 47-70.
- Gremion, F., & Voisard, N. (2011). *Insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE. Résultats des enquêtes réalisées en 2007, 2008 et 2009 auprès des nouveaux diplômés PF1 et PF2 de la HEP-BEJUNE*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- IRD. (2009). Perfectionnement des enseignantes et des enseignants de Suisse romande et du Tessin. Reperé le 20 septembre 2009. http://www.irdp.ch/publicat/irdp_dossiers_comparatifs/enseignants/2009_2010/perfectionnement0910.pdf
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Vol. no 2. Paris : A. Colin.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Apprentissage situé : participation périphérique légitime*. Cambridge : Presses universitaires de Cambridge.
- Leder, C. (2011), Neuf thèses sur la formation des enseignantes et enseignants. Dans Ambühl, H. & Stadelmann, L. (Eds) *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-Bilan II*, (pp. 14-40). Berne : CDIP.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Temps (2010). *Les enseignants « sans papiers » veulent sortir de l'ombre*, article de presse paru sur Le Temps du 15 septembre 2010.
- Le Temps (2011). *L'accès aux Hautes écoles pédagogiques facilité selon les cantons*, article de presse paru sur Le Temps du 22 septembre 2011.
- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée : identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne*. Berne : Peter Lang.
- Melfi, G., Riat, C. & Wentzel, B. (2010). Le métier d'enseignant entre professionnalisation, réformes et facteurs d'attractivité, *Actes du Congrès de l'AREF*, Genève.
https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-m/Le%metier%20denseignant.pdf/at_download/file.
- Melfi, G., Wentzel, B., & Riat, C. (2011). *Estimation des besoins en nombre d'enseignants dans l'espace BEJUNE*. Bienne : HEP BEJUNE.
- Mellouki, M. (2010). *La formation continue des enseignants*. Rapport de recherche. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Müller, K., Alliata, R., Benninghoff, F. & Brown G., (2006). *Gestion prévisionnelle des enseignants*, Genève, SRED.
- Mons N. & Dupriez V. (2010), Politiques d'accountability, responsabilisation et formation continue des enseignants. *Education et formation* 65, 45-60.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OECD Publications.
- OCDE (2008), *TALIS 2008. Technical Report*. OCDE Publications.

- OCDE (2012), *Régards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE Publications.
- OFS. (2009). *Scénarios 2009-2018 pour l'école obligatoire*. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.
- OFS. (2009a). *Corps enseignant, Scolarité obligatoire et secondaire II*. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.
- OFS. (2009b). *Scénarios 2009-2018 pour l'école obligatoire*. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.
- OFS. (2010). *Scénarios 2010-2019 pour le degré secondaire II*. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.
- OFS. (2010). *Scénarios 2010-2019 pour l'école obligatoire*. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.
- OFS. (2012). *Scénarios pour l'école obligatoire : résultats par canton*. Repéré le 1^{er} mars 2012.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51111.511.html>
- OFS. (2012). *Scénarios 2012-2021 pour le système scolaire*. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation* 36, 5-15.
- Perrenoud, P. (1994). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. Dans Société suisse de recherche en éducation. *Le changement en éducation* (pp. 29-48). Bellinzzone : Actes de la Congrès de la SSRE.
- Perrenoud, P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres. Dans Bourdoncle R. & Demailly, L. (Eds). *Les métiers de l'éducation et de la formation* (pp. 175-191). Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Perrenoud, P. (1999/2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Prairat, E. & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question de débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 587-615.
- Progin, L. & de Rham, C. (2009). Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple du travail modulaire à l'école primaire. *Cahier de la section Sciences de l'Education* 124. Genève : Université de Genève.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Riat, C. ; Wentzel, B. & Melfi, G. (2012). Quand les réformes et innovation interrogent l'attractivité du métier d'enseignant. Dans Giglio M. & Boéchat-Heer, S. (Eds.), *Actes de la Recherche de la HEP BEJUNE* 9 (pp.137-151). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Robert, A.D. (2011). Les réformes de l'enseignement secondaire en France (1930-2000) : l'effet Guépard'comme dépit ou comme volonté. *Actes de la SSRE*. Bâle : Université de Bâle.
- Rousseau, N. & Belanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- SCRIS. (2008). *Perspectives scolaires. Evolution estimée de la démographie scolaire. Neuchâtel 2007-2020*. Statistique Vaud.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press, Coll. Res socialis.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Les composantes de la tâche des enseignants. Dans Tardif, M. & Lessard, C. (Eds). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les*

- métiers et les professions d'interactions humaines* (pp. 127-140). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tardif M. & Levasseur L. (2002), *Formes et enjeux de la division du travail dans l'école nord-américaine. Politique d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2003). L'accompagnement : entre cadre institutionnel et stratégies d'acteurs. *Actes du Colloque international « L'accompagnement et ses paradoxes »*. Tours : Université de Tours.
- Wentzel, B. (2004). A la recherche d'une épistémologie de l'agir professionnel des enseignants. *Actes de la 7ème Biennale de l'Education et de la Formation*. Lyon : INRP.
- Wentzel, B. (2007). L'identité professionnelle en question : de l'autrui significatif en formation des enseignants. Dans Akkari, A. Solar-Pelletier, L. & Heer, S. (Eds). *L'insertion professionnelle des enseignants* (pp. 91-102). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B. (2008), L'insertion professionnelle des enseignants : jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, 29-44.
- Wentzel B. (2009). Insertion et développement professionnel : du discours des acteurs à la compréhension d'un processus complexe de transformation identitaire. *Symposium organisé au 21e colloque de l'ADMEE-Europe*. Louvain-la-Neuve, 21, 22, 23 janvier 2009.
- Wentzel, B. (2010a). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 15-53.
- Wentzel, B. (2010b). L'insertion professionnelle des enseignants : une opportunité de développement professionnel. Dans Paquay, L., Wouters, P. & Van Nieuwenhoven, C. (Eds). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles* (pp. 105-116). Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B., Akkari, A. & Changkakoti, N. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en question. *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8.
- Wentzel, B., Riat, C. & Melfi, G. (2011). Attractivité de la profession enseignante et anticipation d'une pénurie annoncée, *Educateur 2011* (1), 16-18.
- Wentzel, B. & Perrin, D. (2009). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants : état des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace BEJUNE. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 7, 43-63.
- Wentzel, B. (2012). Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire. Formation et pratiques d'enseignement en question. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 135-158.
- Wentzel, B. (2013), Professionnalité et polyvalence des enseignants en Suisse, *Eduquer Former* 45 (1-2), 35-62.
- Wentzel, B. (2014). Profession enseignante et efficacité de l'école. Dans *Международная конференция «Традиции гуманизации в образовании»* (pp. 28-33). Moscou, ИСМО РАО.
- Wittorski, R. (Ed.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La Professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38.

