



Conseil de l'Éducation
et de la Formation

RECRUTEMENT ET ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

Avis 111

Adopté au Conseil du 30 septembre 2011

Cet Avis est le résultat d'un travail d'instruction piloté par la Chambre de l'Enseignement et rapporté dans le dossier d'instruction qui fait l'objet d'une publication séparée.

TABLE DES MATIERES

Note liminaire	4
1. Contexte	4
Objectifs du dossier.....	5
2. Les considérants	5
2.1. Considérant les données statistiques contenues dans les Indicateurs et les chiffres donnés par l'Administration	5
2.1.1. Les données statistiques sur la formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire	5
2.1.2. Les données statistiques sur l'âge et la féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire	5
2.1.3. Le problème de la pénurie des enseignants	6
2.2. Considérant les éléments relatifs à l'entrée dans la carrière des enseignants débutants	7
2.2.1. Le concept d'insertion professionnelle.....	7
2.2.2. Les étapes de l'insertion professionnelle.....	7
2.2.3. Les stratégies d'intégration chez l'enseignant débutant	8
2.2.4. Les difficultés liées à l'insertion dans la profession enseignante	8
2.3. Considérant l'environnement de travail et son impact sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant.....	9
2.4. Considérant les formations organisées en CF dans le cadre de la formation continuée dont le relevé a été fait pour l'année 2010-2011	10
3. Des bases de réflexion sur une politique d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants	11
3.1. Les objectifs attendus d'une politique d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants	11
3.1.1. Réduire le taux d'abandon des enseignants	11
3.1.2. Améliorer la carrière du personnel enseignant	11
3.1.3. Soutenir le professionnalisme dans les écoles.....	12
3.1.4. Fournir un retour d'information pour la formation initiale et continuée des enseignants. 12	
3.2. Les critères de réussite de la mise en place d'une politique d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants.....	13
3.2.1. Répondre aux besoins d'un enseignant débutant	13
3.2.2. Reposer sur 4 systèmes de soutien interdépendants.....	13
3.2.3. Fixer une répartition claire des rôles et des responsabilités	14
3.2.4. Développer une culture axée sur l'apprentissage	14

3.2.5. Développer une gestion de la qualité	14
3.2.6. Bénéficier d'un soutien financier	14
4. Focus sur l'accompagnement du début de carrière	15
4.1. Le tutorat.....	15
4.1.1. Une question de postures.....	15
4.1.2. Fonction des tuteurs	15
4.1.3. Compétences des tuteurs	15
4.1.4. Une formation au tutorat.....	16
4.2. Des expériences en Communauté française.....	16
4.2.1. La procédure d'accueil des enseignants débutants mise en œuvre à l'Institut technique libre d'Ath.....	16
4.2.2. Le projet « Parole de profs » à l'Athénée Gatti de Gamond.....	16
4.2.3. «Insert'prof » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle	17
4.2.4. Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire	17
4.2.5. Programme d'Induction du Nouveau Personnel Enseignant du Hainaut (PINPEH).....	18
4.2.6. Projet d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants de la HELHo (Leuze)	18
4.2.7. Groupe de Réflexion sur l'Insertion Professionnelle en Enseignement (GRIPE)	18
4.3. Ce qui se passe ailleurs en Europe	18
4.3.1. Une période d'insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants	18
4.3.2. Une année d'insertion professionnelle obligatoire en début de carrière	19
4.3.3. Un programme de parrainage des nouveaux diplômés de l'enseignement.....	19
5. Les recommandations.....	20
5.1. Relativement à la politique d'insertion professionnelle.....	20
5.2. Relativement à l'accompagnement du début de carrière	21

Avertissement :

En application du décret relatif à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, du 21 juin 1993, le CEF tient à préciser que, pour des raisons de lisibilité, ces noms exprimés au masculin - ou au féminin étant donné le quasi monopole des femmes dans ces fonctions - doivent systématiquement se lire au masculin et au féminin.

NOTE LIMINAIRE

Le choix a été fait dans la rédaction de ce projet d'utiliser l'expression « Communauté française » dans les quatre premières parties, rédigées et approuvées pour l'essentiel avant le 27 septembre. Dans la 5^{ème} partie, figurent les recommandations qui seront discutées au Conseil du 30 septembre 2011. L'expression « Fédération Wallonie-Bruxelles » y apparaît.

1. CONTEXTE

Le CEF a rendu un Avis (105) sur la formation initiale des instituteurs et des régents en 2009 dans lequel il a formulé deux recommandations sur l'entrée dans la carrière.

Pour assurer le recrutement nécessaire de professeurs motivés et compétents, il est nécessaire de rendre la fonction enseignante plus attractive en recherchant à la fois des arguments et des moyens, développer des stratégies d'orientation qui permettent une vue complète et réaliste du métier. Mener une campagne médiatique de sensibilisation au métier d'enseignant peut être une option, mais il faut aussi trouver des solutions pour limiter les abandons en début de carrière et les départs précoces des enseignants chevronnés.

Le CEF propose d'explorer la piste de l'induction ou accompagnement valorisable du début de carrière et s'inspirant notamment du modèle gallois. On pourrait, dans cette optique, envisager une fonction de tuteur liée non seulement à l'ancienneté mais surtout à une compétence reconnue et donc répondant à un certain nombre de critères à déterminer. Toutefois une articulation doit être faite entre tutorat et formation initiale.

Le Conseil a souhaité entamer un travail sur l'encadrement, l'accompagnement du début de carrière et, de ce fait, aborder le tutorat et la fonction du tuteur, deux mots que le Gouvernement de la Communauté française a utilisés quand il a formulé des propositions concernant l'aménagement de la fin de carrière des enseignants.

Les statistiques montrent un problème de recrutement et de maintien dans la fonction des enseignants débutants.

Différentes recherches mettent en exergue certaines causes et des symptômes :

- La faible attractivité de la fonction
- la formation initiale reçue dans le secondaire qui ne permet pas aux étudiants issus du qualifiant et particulièrement du professionnel de réussir dans l'enseignement supérieur pédagogique, même s'ils ont le droit d'y entrer et y entrent en nombre
- l'inconfort de l'enchaînement d'intérim
- l'abandon rapide de la carrière de près de 40% des diplômés dans les 5 premières années de leur vie professionnelle (50% à Bruxelles)

Parmi les pistes de réflexion actuelles au niveau politique, on peut citer :

- l'allongement de la formation initiale des enseignants
- l'encadrement du nouvel enseignant en début de carrière

- la perspective d'utiliser l'aménagement des fins de carrière pour l'accompagnement des nouveaux.

Objectifs du dossier

A partir d'une documentation fouillée, organisée et synthétisée dans le Dossier d'instruction, la volonté est de proposer des options pratiques dont le choix soit argumenté pour permettre aux décideurs politiques de faire des choix qui prennent en compte l'ensemble des données et des axes de réflexion.

L'ambition du Dossier d'instruction est d'aider les décideurs par une connaissance objective de la problématique et des pistes de solution déjà expérimentées en FWB et/ou en Europe et ensuite de formuler des recommandations dans l'Avis.

2. LES CONSIDERANTS

2.1. Considérant les données statistiques contenues dans les Indicateurs et les chiffres donnés par l'Administration

2.1.1. Les données statistiques sur la formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire

Elles démontrent une diminution du nombre de diplômés, quelle que soit leur formation alors qu'entre 2000 et 2006, le total des inscriptions dans les domaines de la formation initiale des enseignants avait fortement crû (passant de 12535 à 16953). Depuis 2006-2007 on assiste à un retournement de tendance des inscriptions.

S'agissant du nombre de diplômés, en 2008, 938 AESS (-13 % par rapport à 2007) et 2 597 titres de bacheliers (-16 % par rapport à 2007) ont été délivrés, soit un nombre de diplômés en nette diminution par rapport à l'année précédente, suite logique de la baisse des inscriptions.

L'année 2007-2008 s'est soldée par un accroissement important d'abandons et de redoublements et donc par une diminution du nombre de réussites.

Le nombre des diplômés AESS master à finalité didactique baisse encore en 2008-2009 (630). Celui des diplômés bacheliers en HE s'élève à 2652, mais ce nombre décroît par la suite : 2576 pour 2009-2010 et une projection pour 2010-2011 donne le chiffre de 2571.

Parallèlement, le nombre total de CAP baisse de 2005-2006 à 2009-2010, passant de 952 à 666, mais ce qui frappe, c'est l'augmentation constante de CAP délivrés à des non porteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur et la baisse constante et importante de CAP délivrés à des porteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

2.1.2. Les données statistiques sur l'âge et la féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire

En 2008-2009, le personnel enseignant se caractérise par une prédominance de femmes chez les jeunes et une présence masculine plus importante parmi le personnel plus âgé. L'enseignement

poursuit sa féminisation, particulièrement au niveau secondaire, celle-ci étant déjà établie depuis bien longtemps au niveau de l'enseignement fondamental.

Par ailleurs, la plupart des membres du personnel enseignant profitent du départ anticipé à la retraite à partir de 55 ans, quittant ainsi l'enseignement avant l'âge officiel de départ à la retraite et ce, de façon plus prononcée chez les femmes. Dans les 10 prochaines années, en moyenne 2 600 enseignants atteindront l'âge de 55 ans chaque année. Cette situation a entraîné une volonté politique de reporter à 58 ans la possibilité d'un départ anticipé, ce qui a fait l'objet, au printemps, de négociations sectorielles qui n'ont pas abouti.

2.1.3. Le problème de la pénurie des enseignants

Ce problème de la pénurie des enseignants a fait l'objet d'un « Arrêté du Gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions touchées par la pénurie pour l'année scolaire 2010-2011 ».

Si ce problème touche toutes les fonctions, tous les réseaux et toutes les provinces, le constat varie considérablement selon le type d'établissement, le type de filières et l'endroit où se situe l'école.

La pénurie est réelle partout pour les cours de mathématiques, de sciences, de langues germaniques et pour les cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement qualifiant.

La pénurie touche surtout Bruxelles et le Hainaut, mais à Bruxelles, la pénurie est quatre fois plus grande dans certains établissements que dans d'autres.

Le taux d'abandon de la profession après 5 ans est très élevé : 40% des enseignants en Communauté française quittent le métier dans les 5 premières années d'exercice et 50% dans les 8 premières années.

A Bruxelles, le taux d'abandon de la profession après 5 ans est de 44% dans l'enseignement fondamental ordinaire, 64% dans l'enseignement fondamental spécialisé, 62% dans l'enseignement secondaire ordinaire, 31% dans l'enseignement secondaire spécialisé¹. Ces chiffres figurent sur une diapositive d'un power point de la CCFF « La dualisation scolaire en Région Bruxelloise » (mai 2009). La source en est la Communauté flamande. B. Wayens (ULB) a confirmé qu'il utilisait lui aussi ces données, en l'absence de données pour les écoles francophones de Bruxelles².

A la lumière des caractéristiques de la population des écoles flamandes, les chiffres en Communauté française ne sont certainement pas plus encourageants que ceux de la Vlaamse Gemeenschap.

C'est pourtant à Bruxelles que l'offre d'emploi est la plus élevée et que des emplois restent vacants le plus longtemps. La pénibilité du travail n'en est pas la seule cause. De jeunes enseignants qui n'y résident pas acceptent d'y travailler au prix de longs déplacements en raison du coût trop élevé des logements, eu égard à leur salaire. Dès qu'ils le peuvent, ils cherchent à obtenir une mutation qui leur permet de travailler plus près de leur lieu de résidence.

¹ www.ond.vlaanderen.be/onderwijstatistiek/2003-2004

² L.Detroux, membre du CEF, président secteur secondaire CSC, a fourni l'information.

On observe le même type de phénomènes dans d'autres grandes villes en Wallonie dont Charleroi, Liège.

L'indicateur n°3 tiré des Indicateurs de l'enseignement 2010 apporte des informations sur les perspectives d'évolution de la population scolaire. Sur base de la population scolaire de 2007-2008, la population scolaire dans le niveau maternel devrait croître de 12% d'ici 2017-2018, dans le niveau primaire elle devrait croître de 12 % d'ici 2019-2020, dans le niveau secondaire, elle devrait d'abord décroître, puis retrouver le niveau de 2007-2008 en 2014-2015 pour ensuite progresser de 10% entre 2014-2015 et 2026-2027.

La note publiée par Brussels studies³ indique qu'à Bruxelles, entre 2000 et 2020, la population dans le maternel augmentera de 45%, dans le primaire de 35% et dans le secondaire de 27%.

Cette forte augmentation démographique ne peut que rendre plus crucial encore le problème de la pénurie des enseignants même s'il convient de le nuancer.

Il faudra réfléchir à des solutions adaptées à la complexité des situations.

2.2. Considérant les éléments relatifs à l'entrée dans la carrière des enseignants débutants⁴

2.2.1. Le concept d'insertion professionnelle

De manière générale, l'insertion professionnelle touche l'entrée dans la fonction enseignante, c'est-à-dire le début de la carrière. Qu'il s'agisse de processus, de transition, de passage, de période de vie, d'étape ou encore d'expérience de vie professionnelle, les définitions mettent toutes en exergue un changement d'état, lequel implique une transformation certaine. Cette transformation au sein d'une réelle expérience de vie impliquera à son tour un processus d'adaptation et d'évolution chez l'enseignant débutant quel que soient son âge et son parcours de formation. C'est précisément ce processus qu'il semble important d'analyser et pour lequel un accompagnement collaboratif sera nécessaire.

2.2.2. Les étapes de l'insertion professionnelle

La phase d'insertion professionnelle peut être découpée en trois étapes distinctes et successives :

- l'anticipation caractérisée par une euphorie anticipatrice ressentie lors de l'obtention d'un premier contrat,
- le choc de la réalité ou la première rencontre où coexistent à la fois l'aspect « survie » et l'aspect « découverte »
- la consolidation des acquis accessible si l'enseignant débutant a survécu au choc de la réalité. L'enseignant possède davantage d'assurance par rapport à ses collègues et ressent un sentiment de satisfaction, de confiance et de bien-être.

³ Note de synthèse n°5 L'enseignement à Bruxelles, par R. JANSSENS, D.CARLIER, P.VAN DE CRAEN

⁴ Ce chapitre (pour les parties 2.1. 2.2. synthétise une partie du mémoire qu'Isabelle Vivegnis a rédigé dans le cadre du master en sciences de l'éducation qu'elle a présenté en août 2010 : *Accompagner des enseignants débutants : les compétences du compagnon à l'insertion.*

2.2.3. Les stratégies d'intégration chez l'enseignant débutant

Tirillé par cette tension entre une vision idéale de la réalité et la nécessité de se socialiser et de s'adapter à la culture institutionnelle, l'enseignant se retrouve dans une situation qui va l'amener à adopter diverses attitudes ou stratégies.

Il peut dans un premier temps adopter une attitude conformiste (conformisme aveugle induit par une figure d'autorité, un engagement sur le plan des valeurs véhiculées par l'établissement), ensuite une attitude adaptatrice (conformisme réfléchi se pliant aux contraintes de la situation sans en partager pour autant les valeurs, cherchant des solutions tout en se conformant aux us et coutumes de l'école) et enfin, une attitude émancipatrice.

Si l'enseignant débutant parvient à prendre du recul par rapport aux contraintes des situations, à les analyser, pour ensuite les améliorer, on peut penser qu'il a davantage de chances de vivre une insertion professionnelle positive. On verra plus loin en quoi l'analyse réflexive de la pratique peut favoriser ce type d'attitude. Cette stratégie devient une sorte de condition sine qua non de l'accompagnement et met en avant un aspect primordial qui aura un impact direct sur la « réussite » de l'expérience d'accompagnement.

2.2.4. Les difficultés liées à l'insertion dans la profession enseignante

La situation précaire

La carrière de l'enseignant commence le plus souvent par des périodes d'intérim qui se succèdent ou se cumulent.

Devant parfois cumuler de nombreux remplacements pour obtenir un horaire complet, le débutant peut être contraint à de lourds déplacements pour enseigner dans plusieurs écoles, à des publics et à des groupes d'âge différents. Ainsi, progressivement, de contrats en contrats, l'enseignant novice devient enseignant à temps partiel puis enseignant à temps plein.

Le processus d'acquisition de la nomination est long et fastidieux.

L'enseignant débutant est donc sans sécurité d'emploi pendant une longue période. Il a beau se montrer performant, être bien évalué, cela ne lui garantira pas d'accéder rapidement à la nomination. Sa situation le rend donc vulnérable dès l'entrée en fonction.

Les tâches des débutants

L'enseignant débutant se voit assigner les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté et sa charge de travail est souvent égale voire supérieure à celle d'un enseignant expérimenté étant donné qu'il doit en plus d'enseigner, élaborer ses cours pour la première fois. Outre l'enseignement, plusieurs tâches voisines comme la surveillance, la remédiation avec les élèves, les activités parascolaires, le tutorat ou l'encadrement viennent s'ajouter.

Dans les autres professions, l'entrée dans la profession est prise en charge par l'ordre professionnel ou l'association professionnelle ; on prévoit souvent une réduction des tâches des novices et on alloue généralement les tâches les plus complexes aux professionnels expérimentés.

Par contre, l'enseignant débutant est souvent amené à commencer sa carrière dans les écoles et les classes les plus difficiles avec les pires horaires puisque les enseignants expérimentés sont souvent favorisés tant pour leur affectation que pour leur horaire. Or, c'est de professeurs expérimentés que les élèves les plus en difficulté ont vraiment besoin.

Enfin, la perception de débuts difficiles peut induire ou renforcer un sentiment d'incompétence pédagogique chez l'enseignant débutant.

L'isolement

L'isolement peut s'observer de diverses manières. On notera d'abord que l'enseignant se retrouve vite seul dans sa classe, où il passera la majeure partie de sa journée de travail. Son environnement de travail est donc à la base relativement réduit. De plus, les interactions les plus importantes se font avec les élèves et non avec les collègues ou la direction de l'école. Les sources de rétroaction sont donc maigres et proviennent souvent des élèves sous la forme de comportements, de remarques et autres, au lieu de venir de ses collègues. L'enseignant a donc peu de contact avec ceux-ci.

Les effets de cet isolement sont nombreux et risquent de nuire à une insertion positive de l'enseignant débutant. On peut noter par exemple la nuisance à la solidarité qui, elle-même, entraîne refoulement et soumission. L'isolement est le premier facteur anxigène menant à l'épuisement professionnel.

Enfin, l'isolement prive les enseignants des avantages qu'ils auraient à échanger et à partager autour de leurs pratiques et savoirs professionnels.

2.3. Considérant l'environnement de travail et son impact sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant⁵

Deux études ont porté sur les relations entre ces différents facteurs de l'environnement de travail et le vécu du débutant durant son insertion professionnelle.

Premièrement, une de ces études a mis en évidence une relation statistique forte entre le degré de difficulté perçu par les novices dans l'exercice de leur fonction et les variables relatives à leur vécu. Ce résultat confirme et précise de manière chiffrée une idée qui va de soi pour tout acteur de terrain. En outre, il encourage à davantage se préoccuper de ces problèmes rencontrés par les débutants.

Deuxièmement, elle révèle qu'une orientation du climat de travail vers les buts d'apprentissage était corrélée de manière significative et équivalente aux trois indicateurs de bien-être, alors qu'une orientation vers des buts de performance était associée à d'intenses sentiments de dépression et, dans une moindre mesure, à un plus faible sentiment d'efficacité.

⁵ Analysé par Léopold Paquay. Il synthétise un article écrit par lui et C.Devos, L'environnement de travail : son impact sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant, 2010

Troisièmement, la relation entre la fréquence des interactions avec les collègues dans différentes situations et le vécu des novices est interpellante. D'une part, bien que cette relation ne soit pas très forte, on observe que plus la fréquence des interactions est élevée, plus l'intention de rester dans la profession est élevée également. D'autre part, les interactions avec les collègues favorisent le sentiment d'efficacité uniquement si le novice rencontre peu de difficultés dans sa pratique et/ou si l'environnement de travail favorise une orientation vers les buts d'apprentissage.

Quatrièmement, en ce qui concerne les pratiques d'accompagnement individuelles des novices, via la direction (entretiens de fonctionnement) ou via un collègue plus expérimenté (mentorat), la simple existence de ces pratiques n'est pas associée à une amélioration des indicateurs de bien-être, mais parmi ceux qui en ont bénéficié, la qualité de ces interventions est corrélée de manière significative au bien-être.

Les résultats relatifs à la fréquence des interactions avec les collègues et ceux relatifs aux pratiques d'accompagnement des débutants doivent amener à prendre en compte la qualité des interventions mises en place et les conditions dans lesquelles elles le sont.

2.4. Considérant les formations organisées en CF dans le cadre de la formation continuée dont le relevé a été fait pour l'année 2010-2011⁶

Il ressort de ce relevé de toutes les formations proposées que celles qui sont organisées pour les enseignants débutants sont de loin les plus nombreuses.

Tant l'IFC⁷ que les réseaux et les universités ont voulu répondre à une demande qui se faisait de plus en plus pressante au vu du taux d'abandon des enseignants dans les 5 premières années de la carrière.

Dans les formations proposées aux directeurs, on peut penser et cela nous a été dit que l'accueil des enseignants débutants était abordé mais qu'un chapitre spécifique sur ce sujet n'y était pas toujours consacré. Seul le CECAFOC⁸ et le Pôle formation continue « La salle des pros » offrent aux directeurs une formation à l'accueil des enseignants débutants.

Enfin, le CECAFOC est le seul à organiser des formations au tutorat.

Néanmoins les réseaux travaillent à la mise en place de formations dans ce domaine pour l'avenir.

⁶ Relevé fait dans le Dossier d'instruction par D.Lamotte

⁷ IFC : Institut de la Formation en cours de carrière

⁸ CECAFOC : Centre Catholique pour la Formation en cours de carrière des membres du personnel de l'enseignement secondaire

3. DES BASES DE REFLEXION SUR UNE POLITIQUE D'INSERTION PROFESSIONNELLE POUR LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS⁹

3.1. Les objectifs attendus d'une politique d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants

3.1.1. Réduire le taux d'abandon des enseignants

De nombreux enseignants subissent un « choc » lors du passage à la pratique, du statut d'étudiant à celui d'enseignant débutant.

Ils déplorent une certaine absence de collégialité. Parmi les autres défis qui jalonnent les débuts d'une carrière d'enseignant, citons le manque de temps, l'absence de retour d'informations adapté et de reconnaissance, les attentes irréalistes vis-à-vis de soi-même et les difficultés à trouver le juste équilibre entre vie professionnelle et vie privée.

En conséquence, un nombre substantiel d'enseignants décide de démissionner et de se réorienter dans une autre carrière que l'enseignement. Le taux d'abandon des enseignants débutants est significatif, d'où une utilisation inefficace des ressources investies dans la formation des enseignants et une réduction du nombre d'enseignants jeunes et ambitieux intégrant les écoles.

3.1.2. Améliorer la carrière du personnel enseignant

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les étudiants concluant leur formation d'enseignant n'en ont pas terminé avec l'apprentissage. Ils achèvent leur formation avec une « compétence de départ » pour l'enseignement qui doit être perfectionnée. Dans certains pays¹⁰, cette « compétence de départ » se reflète dans leur statut officiel : les enseignants débutants reçoivent un statut temporaire ou probatoire et ne sont pleinement habilités à enseigner qu'après un ou deux ans.

Les premières expériences du nouvel enseignant sur le terrain sont importantes, puisqu'à ce stade, il est prêt à apprendre et disposé à instaurer et à modifier certaines pratiques et qu'il nourrit des attentes élevées tant vis-à-vis de lui-même qu'à propos du système éducatif. Si le nouvel enseignant est bien accompagné durant la phase d'insertion, son passage à la pratique a plus de chance de réussir.

Les programmes d'insertion ont pour but de soutenir les jeunes enseignants au moment crucial de leur passage du statut de « débutant » à celui d'« enseignant expérimenté », et de les aider à s'adapter aux réalités de l'enseignement scolaire. Ce soutien peut être de nature formelle, lorsque la réussite du programme d'insertion est l'une des conditions requises pour être pleinement autorisé à

⁹ Le chapitre 3 synthétise le document de travail des services de la Commission européenne publié en 2010 : Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants : manuel à l'intention des décideurs politiques. Dans un souci de cohérence, l'expression « programme d'initiation » a été remplacée par « programme d'insertion ».

¹⁰ Cf. Stage d'accueil ou période d'induction dans l'enseignement au Pays de Galles in Dossier d'instruction de l'Avis 105, pp.63-69

enseigner, ou non formelle, lorsque la participation à un programme d'insertion se fait sur une base volontaire.

3.1.3. Soutenir le professionnalisme dans les écoles

Le professionnalisme des enseignants se définit par des compétences auxquelles ils sont initiés dans la formation mais qui demandent à être développées et complétées en cours de carrière.

L'Avis 105 du CEF portait sur les compétences requises par décret des enseignants du fondement (maternel, primaire, secondaire inférieur actuellement formés au niveau du bachelor). On y lit les recommandations suivantes :

4. Il faudrait exprimer clairement les niveaux de maîtrise attendus aux différents moments et faciliter ainsi leur évaluation. Le CEF propose qu'on associe aux 13 compétences des indicateurs qui permettent de déterminer le niveau des acquis d'apprentissage en formation initiale et aux éventuelles étapes ultérieures

6. Pour voir s'il est nécessaire de réécrire même partiellement les compétences attendues, il serait opportun de les confronter :

a. d'une part, avec les exigences des descripteurs du niveau 6 du cadre européen des certifications où se situent les diplômes concernés,

b. d'autre part, avec les 8 compétences clés auxquelles ces futurs enseignants devront former leurs élèves au-delà des matières qu'ils enseigneront.

Ces mêmes recommandations pourraient probablement s'appliquer aux autres programmes de formation d'enseignants, que ce soit à l'université ou dans l'enseignement de promotion sociale.

L'introduction de programmes d'insertion peut contribuer au développement d'une culture de l'apprentissage dans les écoles, qui se concentre sur le soutien à l'apprentissage des enseignants débutants, mais aussi de tout le personnel enseignant de l'établissement. Les nouveaux enseignants peuvent être une source d'inspiration et d'idées nouvelles et vivifiantes. Souvent cependant, ils ne jouent pas ce rôle ni ne peuvent pas le jouer. Ils sont souvent intégrés rapidement à la culture existante et s'adaptent aux normes de l'établissement. Leur capacité à susciter le changement s'en trouve donc amoindrie.

Les programmes d'insertion peuvent être utilisés pour protéger les enseignants débutants de la culture dominante et promouvoir des idées neuves.

Le tuteur joue un rôle crucial dans la création d'un environnement où l'apport des plus novices est salué et pris au sérieux, et dans la promotion d'une culture de l'apprentissage au sein de l'établissement dans son ensemble et au service de la réussite, du développement et de l'épanouissement des élèves.

3.1.4. Fournir un retour d'information pour la formation initiale et continuée des enseignants

Les programmes d'insertion comblent le fossé séparant la formation initiale de l'enseignant et son perfectionnement professionnel continu. Dans le continuum de l'apprentissage tout au long de la vie,

les programmes d'insertion forment le lien entre la formation initiale et la formation en cours de carrière des enseignants. Durant leurs premières années d'activité, les enseignants testent l'efficacité et la qualité de leur formation initiale et évaluent dans quelle mesure elle les a préparés aux réalités du métier d'enseignant. Le processus d'insertion peut donc apporter un précieux retour d'informations aux établissements de formation des enseignants quant à la pertinence de leurs programmes. Lorsque ces établissements sont activement associés aux programmes d'insertion, ils peuvent mettre à profit les expériences des jeunes enseignants pour actualiser leur cursus et contribuer ainsi à combler le fossé entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants.

3.2. Les critères de réussite de la mise en place d'une politique d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants

3.2.1. Répondre aux besoins d'un enseignant débutant

Soutien personnel

Plusieurs éléments s'avèrent importants : le soutien d'un tuteur et de collègues, un environnement sûr, une charge de travail réduite.

Soutien social

Les éléments de soutien social peuvent inclure le soutien d'un tuteur et le travail en équipe. Les directeurs d'établissement jouent un rôle clé dans la supervision du système dans son ensemble.

Soutien professionnel

Le soutien professionnel peut prendre la forme de contributions d'experts (par exemple universités ou établissements de formation initiale des enseignants) qui peuvent intervenir dans des cours officiels ou des classes de maître ou simplement être consultés ou d'un échange de pratiques entre professeurs débutants et expérimentés (y compris dans des écoles différentes), par exemple via la participation à des groupes d'apprentissage collégial.

3.2.2. Reposer sur 4 systèmes de soutien interdépendants

Tutorat voir chapitre suivant

Contribution d'experts

Dans ce système, l'accent est mis sur l'accès à l'expertise et aux conseils extérieurs, le but étant d'améliorer la maîtrise de la matière et de l'enseignement. Le système d'experts peut se fonder sur la participation à des séminaires, à des cours donnés par des spécialistes de l'enseignement, mais aussi sur l'accès à des ressources, des orientations et du matériel de soutien.

Soutien par les pairs

Le système de soutien par les pairs est essentiel à la création d'un environnement sûr dans lequel tous les participants jouissent du même statut et dans lequel les enseignants débutants peuvent constater qu'ils rencontrent nombre de problèmes communs. Le groupe de collègues doit reposer sur des rencontres concrètes, mais peut prendre en partie la forme d'une communauté virtuelle.

Réflexion individuelle

La réflexion individuelle garantit la poursuite de l'étude et du développement personnel; elle favorise le professionnalisme et promeut un esprit d'apprentissage tout au long de la vie chez les enseignants. Elle jette un pont entre la formation initiale des enseignants et le perfectionnement professionnel continu en ce qui concerne l'investissement personnel (qui doit être continu). De plus, laisser suffisamment de temps aux enseignants débutants pour faire le point sur leurs expériences et les partager avec d'autres dans un environnement positif contribue à instaurer une culture et une philosophie communes au sein du corps enseignant.

3.2.3. Fixer une répartition claire des rôles et des responsabilités

Il convient de fixer une répartition claire des rôles et des responsabilités des nouveaux enseignants, des tuteurs, des directeurs d'établissement, des structures de formation des enseignants, du ministère et/ou des pouvoirs publics locaux, des syndicats/organisations professionnelles/comités directeurs.

3.2.4. Développer une culture axée sur l'apprentissage

Une culture axée sur l'apprentissage des enseignants tant débutants qu'expérimentés met notamment l'accent sur la collaboration, la fonction primordiale de l'apprentissage, la promotion d'un environnement propice à celui-ci et le rôle des enseignants débutants en tant qu'atouts pour l'établissement scolaire.

3.2.5. Développer une gestion de la qualité

Compétence des tuteurs

Les tuteurs doivent être choisis sur la base de critères rigoureux; les critères d'ancienneté et de hiérarchie importent moins que des qualités telles que les compétences interpersonnelles, la capacité de communication et la connaissance des besoins des enseignants (débutants) en matière d'apprentissage.

Compétence des chefs d'établissement

Les directeurs d'établissement, en tant que facilitateurs, ont un rôle important à jouer, en veillant à ce que les ressources nécessaires (telles que les heures de cours ou les périodes de contact avec les tuteurs) puissent être allouées, mais aussi à ce que la politique de l'école en matière de soutien des nouveaux enseignants soit comprise par le personnel et qu'il se l'approprie.

Contrôle et évaluation

Un suivi et une évaluation réguliers des politiques d'insertion et de leur mise en œuvre sont jugés essentiels au niveau tant de l'établissement scolaire que du programme dans son ensemble.

3.2.6. Bénéficiaire d'un soutien financier

Les mesures d'insertion à l'intention des enseignants débutants nécessiteront un investissement adéquat en temps et en argent (réduction de leur charge de travail, horaires de cours réduits pour leurs tuteurs, implication des établissements de formation des enseignants dans les programmes de soutien aux enseignants débutants).

4. FOCUS SUR L'ACCOMPAGNEMENT DU DEBUT DE CARRIERE

4.1. Le tutorat

Le tuteur peut être considéré comme un compagnon à l'insertion¹¹ qui « doit aider la personne accompagnée à cerner les problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique, la mettre en relation avec des ressources et des connaissances adaptées aux difficultés éprouvées et l'aider à faire le point sur sa démarche et sur sa progression ».

Dans cette perspective, la relation d'accompagnement implique diverses postures qu'il importe de repérer afin de savoir quelle implication et quelle influence elle peut avoir sur autrui et sur son autonomisation.

4.1.1. Une question de postures

Trois synonymes du verbe « accompagner » peuvent nous éclairer sur ces variations posturales : escorter, guider et conduire. Les régions synonymes du verbe accompagner, c'est-à-dire, conduire, escorter, guider, sont articulées entre elles par des « zones de recoupement », mais aussi différentes: l'idée de surveiller joint conduire à escorter, l'idée d'éveiller relie conduire et guider, l'idée de veiller sur est commune à guider et escorter.

L'accompagnement par le tuteur est donc délicat et peut mettre à mal l'autonomie du sujet : accompagner, est-ce possible sans ôter la liberté d'autrui ?

4.1.2. Fonction des tuteurs

Les tuteurs doivent contribuer à répondre aux besoins des enseignants débutants : soutien personnel, social et professionnel, tels qu'ils sont définis au chapitre 3.2.1.

4.1.3. Compétences des tuteurs

Cinq catégories de compétences sont attendues :

- compétences pédagogiques et didactiques, maîtrise des savoirs (connaissances, savoir faire, savoir être)
- compétence en supervision professionnelle. Analyser une situation d'enseignement et dégager les contraintes et les ressources qu'elle offre pour l'action pédagogique.
- compétences en matière d'accompagnement, (d'aide), et de relation d'aide. Interagir et communiquer avec l'enseignant débutant avec respect de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.
- compétences relatives au développement professionnel : soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle et sa singularité professionnelle au regard de son propre cheminement et des exigences / objectifs formels du lieu de pratique (l'école).

¹¹ C'est le nom choisi par I.Vivegnis pour définir la fonction.

- compétence relative au développement de l'analyse réflexive de la pratique enseignante chez l'enseignant débutant (distanciation, réflexivité et analyse critique)¹².

4.1.4. Une formation au tutorat

Dans le chapitre 2.4., il a été constaté que seul, en 2010-2011, le CECAFOC organisait une formation au tutorat.

En 2011-2012, le dispositif « Parole de prof » mis en place à l'Athénée Gatti de GAMOND est proposé par le CAF¹³ aux écoles de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui en font la demande.

Si le Gouvernement de la Communauté française veut confier une mission de tuteur à des enseignants expérimentés, il conviendra que la formation continuée leur offre une formation de qualité pour qu'ils puissent s'acquitter au mieux de cette tâche.

Il existe dans l'enseignement de promotion sociale deux unités de formation de tuteur :

- formation de tuteur en entreprise dans le cadre de la formation en alternance (enseignement secondaire supérieur de transition).
- formation de tuteur dans le cadre d'une formation en milieu de travail (enseignement supérieur pédagogique de type court)

Une formation au tutorat pourrait s'inspirer de ces unités de formation en les adaptant au cadre de l'école.

4.2. Des expériences en Communauté française

4.2.1. La procédure d'accueil des enseignants débutants mise en œuvre à l'Institut technique libre d'Ath

Dans le but d'obtenir la certification ISO 9001, l'école technique libre d'Ath a mis en œuvre un projet « Qualité totale » décliné en 85 procédures dont la procédure intitulée « Organisation des cours : accueil et suivi des nouveaux professeurs ».

L'objectif est de faciliter le travail du nouveau professeur en l'informant des contingences de l'établissement et en le mettant en contact avec ses futurs collègues. Le suivi mis en place doit permettre d'aider le nouveau professeur en matière pédagogique, administrative et disciplinaire.

Cette procédure s'adresse à tout nouveau professeur temporaire ou intérimaire. On y trouve différentes définitions, différentes références de documents qui y sont associés, notamment la liste des contingences propres à l'établissement. Cette procédure est sous la responsabilité du directeur et du responsable qualité.

4.2.2. Le projet « Parole de profs » à l'Athénée Gatti de Gamond

¹² Se reporter au Dossier d'instruction « Vers un allongement de la formation des enseignants du fondement »

¹³ Centre d'Autoformation et de Formation continuée de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Ce projet a reçu le premier prix de la Fondation Reine Paola pour l'innovation pédagogique en juin 2010.

Le dispositif se décline de la façon suivante :

- Accueil de chaque nouveau professeur dès son arrivée par le préfet, même pour un bref intérim
- Remise au nouveau professeur d'un vade-mecum et informations sur la culture d'école
- Parrainage disciplinaire
- Groupe de co-développement entre pairs. Une réunion hebdomadaire (pendant le temps de midi) rassemble débutants et chevronnés. Tous sont volontaires et répartis en 2 groupes d'une dizaine de personnes animés chacun par une des deux animatrices.

4.2.3. «Insert'prof » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle

Une recherche - action du Service de Didactique professionnelle et Formation des Enseignants de l'ULg a été menée entre 2000 et 2004 sous la direction de Jacqueline Beckers. Cette recherche a consisté à élaborer un dispositif en même temps qu'elle l'expérimentait et elle se termine par des conclusions sur sa faisabilité.

Cette recherche a porté sur deux types de dispositifs d'accompagnement : l'un externe aux établissements scolaires, l'autre (tutorat) développé au sein de deux écoles. Le premier est innovant.

L'objectif de cette partie du dispositif est d'augmenter le pouvoir d'action du jeune enseignant sur son environnement de travail, de favoriser la compréhension qu'il a de son action professionnelle et de son contexte, de se sentir soutenu et encouragé à de nouvelles pratiques. Les rencontres régulières (en soirée, en semaine et une fois par mois) avec d'autres débutants doivent permettre de construire collectivement des pistes de réflexion et d'action en réponse à des questions exprimées, à des besoins ou des difficultés effectivement rencontrées dans leur pratique professionnelle et de rencontrer des personnes-ressources par rapport à une problématique donnée. Le but est de constituer une communauté d'apprenants à l'abri d'enjeux institutionnels parfois vécus comme destructeurs.

Progressivement construit et expérimenté avec des formateurs d'enseignants de l'ULg et des Hautes Écoles, le dispositif s'inscrit dans la continuité du développement de l'identité professionnelle amorcé en formation initiale, notamment lors des ateliers interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle et des ateliers de formation professionnelle.

4.2.4. Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire

En 2009-2010, une recherche-action a été financée par le Ministère de l'enseignement obligatoire de la Communauté française et menée par le Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs de l'Université de Mons (Pr De Lièvre) et l'Unité de Professionnalisation en Éducation, Recherche et Formation (Pr Beckers). Plus de 400 enseignants débutants issus de toute la Communauté française ont été interrogés sur leurs difficultés, leurs besoins, sur la formation initiale et continuée.

Une enquête a été faite auprès de directeurs d'établissements et de conseillers pédagogiques. Dans le cadre de cette recherche, un dispositif pilote d'aide à l'insertion professionnelle a été mis en

place dans quatre établissements secondaires du Hainaut. De nombreux documents ont aussi été produits, notamment à l'attention des directions.

4.2.5. Programme d'Induction du Nouveau Personnel Enseignant du Hainaut (PINPEH)

Une recherche doctorale est en cours (2010-2014). Joachim De Stercke (UMons) en est le responsable. Elle repose sur un partenariat entre l'Université de Mons, la Haute Ecole de la Communauté Française en Hainaut et la Haute Ecole Provinciale du Hainaut Condorcet. Ce programme vise à accroître la rétention des enseignants débutants via un dispositif structuré d'induction articulé autour de Groupes de Travail Collaboratifs entre débutants et de coaching.

Le PINPEH repose sur un cadre de référence clair et opérationnalisé. Des documents décrivent le rôle de chaque intervenant y prenant part et les modalités de l'évaluation de son efficacité. Des prises de données quantitatives et qualitatives permettent d'analyser certains facteurs qui peuvent expliquer le phénomène d'abandon de la profession.

4.2.6. Projet d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants de la HELHo (Leuze)

Ce projet initié en 2009 et reconduit en 2010 établit un partenariat entre Haute Ecole et établissements scolaires en vue de favoriser une meilleure insertion de nouveaux enseignants.

4.2.7. Groupe de Réflexion sur l'Insertion Professionnelle en Enseignement (GRIPE)

Ce groupe rassemble des professionnels de l'éducation (chercheurs, formateurs, enseignants). Il analyse notamment des initiatives d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants en vue d'identifier leurs points communs, leurs forces. Il est basé aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur et dirigé par Sandrine Biémar.

4.3. Ce qui se passe ailleurs en Europe

4.3.1. Une période d'insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants

Aux Pays-Bas. Comme les politiques de l'éducation y ont été largement déréglementées, les écoles jouissent d'une grande autonomie à de nombreux égards, notamment dans leur politique du personnel. Les établissements sont responsables de l'accompagnement et du perfectionnement professionnel ultérieur des enseignants débutants.

En 1997, un stage (phase de pratique indépendante de l'enseignement) a été introduit durant la dernière année de formation des enseignants. Il s'agit d'un stage de qualification sur le terrain impliquant un semestre de travail dans une école à temps plein (ou une année entière à temps partiel) dans le cadre du cursus de formation initiale des enseignants.

Dans ce cadre, les stagiaires bénéficient de conseils et d'un accompagnement tant de la part de leurs formateurs que des tuteurs de leur établissement scolaire.

Pour renforcer le sentiment que cette phase de pratique indépendante de l'enseignement constitue bien un véritable emploi, l'accent a été mis sur la nomination formelle des stagiaires (rémunérés) par

l'établissement scolaire. La volonté des établissements scolaires d'engager et de rémunérer ces étudiants dépend cependant largement de la pénurie d'enseignants. À ce stade, seule une minorité d'étudiants est rétribuée lors de ce stage.

4.3.2. Une année d'insertion professionnelle obligatoire en début de carrière

En Estonie. Le programme d'insertion est en vigueur en Estonie depuis 2004. Au début de leur carrière, tous les enseignants doivent suivre une année d'insertion (l'obligation ne s'applique pas à ceux qui ont effectué leur formation d'enseignant tout en occupant un poste pédagogique et qui disposent déjà d'une expérience professionnelle). Celle-ci est considérée comme un prolongement de la formation initiale des enseignants et comme la première étape du perfectionnement professionnel continu.

Les programmes d'insertion sont soutenus par des partenariats entre écoles et universités.

En Irlande. En Irlande, lorsqu'ils terminent leur formation initiale, tous les enseignants entament une période probatoire d'un an. Au terme de cette année, la plupart sont reconnus comme qualifiés. Le ministère de l'éducation et des sciences (MES) a lancé en 2002 le projet pilote national sur l'initiation des enseignants (PPNIE) afin d'examiner des modèles d'initiation adaptés au contexte irlandais. L'une des principales caractéristiques de ce programme réside dans son régime de tutorat. Ce programme n'a pas encore été élargi au niveau national et n'est pas obligatoire.

En Ecosse¹⁴. Le régime d'initiation des enseignants (RIE), en vigueur depuis août 2002, est le processus de soutien qui aide tous les enseignants à l'essai formés en Écosse à atteindre le niveau de compétence nécessaire à l'obtention du statut d'enseignant de plein droit (Standard for full registration). Le niveau se décline en 23 exigences professionnelles, qui doivent toutes être respectées avant qu'un enseignant à l'essai puisse être agréé en tant qu'enseignant de plein droit auprès du Conseil général de l'enseignement pour l'Écosse (CGEE). Le programme d'initiation s'achève sur l'évaluation formelle d'un rapport final transmis par l'enseignant au terme de l'année d'insertion.

4.3.3. Un programme de parrainage des nouveaux diplômés de l'enseignement

A Chypre. Le programme d'insertion a débuté en 2008 et s'adresse aux enseignants de tous les niveaux (enseignements primaire, secondaire et technique/professionnel) ainsi qu'aux tuteurs. Le programme d'insertion est mis en œuvre en trois phases:

- sensibilisation des enseignants nouvellement diplômés et des parrains au moyen de séminaires d'information;
- insertion dans l'établissement;
- évaluation du programme par les participants et des experts externes.

En Norvège. Le financement national vise à encourager les autorités (employeurs) au niveau régional et municipal à mettre en place un système de soutien local en collaboration avec les établissements

¹⁴ Lors du séminaire organisé le 21 janvier 2009, Gary Brace a présenté le modèle gallois, très proche du modèle écossais. Il est repris dans le Dossier d'instruction de l'Avis 105.

de formation initiale des enseignants. Après une période pilote, un programme national financé par l'État et intitulé «Parrainage des nouveaux diplômés de l'enseignement», a été instauré en 2003. Il permet aux établissements de formation des enseignants de soutenir les autorités locales en formant des parrains et en élaborant des programmes d'insertion adaptés à la situation locale. La participation se fait sur une base volontaire, tant pour les autorités locales que, généralement, pour les jeunes enseignants.

5. LES RECOMMANDATIONS

5.1. Relativement à la politique d'insertion professionnelle

1. Poursuivant un objectif prioritaire d'amélioration des apprentissages de ses élèves, la Fédération Wallonie-Bruxelles doit mener une politique favorisant l'insertion professionnelle des enseignants débutants afin de

- réduire l'abandon des enseignants particulièrement dans les cinq premières années de l'exercice du métier
- améliorer la carrière du personnel enseignant
- soutenir le développement professionnel des enseignants débutants et en cours de carrière dans les écoles, au service de la réussite, du développement et de l'épanouissement des élèves.
- fournir un retour d'information pour la formation initiale et continuée des enseignants.

2. L'objectif d'une telle politique d'insertion des enseignants débutants est de mettre en place un soutien personnel, social et professionnel qui répond aux besoins des enseignants et qui prend différentes formes.

3. Cette politique d'insertion doit reposer sur 5 systèmes de soutien interdépendants :

- le tutorat
- l'accès à l'expertise et aux conseils extérieurs
- le soutien par les pairs et la hiérarchie de l'établissement scolaire
- le travail d'équipe
- la pratique réflexive individuelle et collective qui doit avoir été exercée au cours de la formation initiale¹⁵ et développée dans la formation en cours de carrière

La recherche rapportée dans le Dossier d'instruction montre à l'évidence qu'un seul de ces processus ne peut suffire. C'est d'ailleurs une recommandation européenne.

4. Le CEF recommande que soient fixés clairement le rôle et les responsabilités des nouveaux enseignants, des tuteurs, des équipes de direction d'établissement, des structures de formation des

¹⁵ Se référer au Dossier d'instruction « Vers un allongement de la formation des enseignants du fondement »

enseignants, du ministère et/ou les pouvoirs publics locaux, des syndicats/ organisations professionnelles/ comités directeurs.

5. Les enseignants débutants doivent être considérés comme un atout pour l'établissement qui les accueille ; une culture axée sur l'apprentissage favorise une réelle collaboration entre les enseignants chevronnés et les débutants.

6. Garantir la qualité suppose de veiller à :

- la compétence des équipes de direction, gestionnaires des ressources et garantes de ce que la politique de l'école en matière de soutien des nouveaux enseignants soit comprise par le personnel et qu'il puisse se l'approprier
- la compétence des tuteurs qui doivent être choisis sur base de critères rigoureux et pour une période déterminée
- l'évaluation et au suivi réguliers des politiques d'insertion et de leur mise en œuvre.

7. Un investissement adéquat en temps et en argent doit être consenti à l'intention de l'insertion des enseignants débutants. Cela pourrait prendre la forme d'une réduction de leur charge de travail, horaires de cours réduits pour leurs tuteurs, implication des établissements de formation des enseignants dans les programmes de soutien aux enseignants débutants, etc.

5.2. Relativement à l'accompagnement du début de carrière

8. Il est important que tout enseignant, débutant ou non, qui arrive dans une école, bénéficie d'un accueil et d'un encadrement de la part du directeur ou de son délégué. Il doit être mis au courant des procédures en matière pédagogique, administrative et disciplinaire.

9. L'enseignant débutant doit pouvoir bénéficier d'un système d'accompagnement dont le soutien par les pairs et, de préférence, un tuteur, mentor ou compagnon à l'insertion.

10. Le tutorat doit être confié à des enseignants chevronnés et volontaires qui ont développé les compétences suivantes :

- compétences pédagogiques et didactiques, maîtrise des disciplines (connaissances, savoir faire et savoir être)
- compétences en supervision professionnelle. Analyser une situation d'enseignement et dégager les contraintes et les ressources qu'elle offre pour l'action pédagogique.
- compétences en matière d'accompagnement, (d'aide), et de relation d'aide. Interagir et communiquer avec l'enseignant débutant avec respect de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.
- compétences relatives au développement professionnel : soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle et sa singularité professionnelle au regard de son propre cheminement et des exigences / objectifs formels du lieu de pratique (l'école).

- compétence relative au développement de l'analyse réflexive de la pratique enseignante chez l'enseignant débutant (distanciation, réflexivité et analyse critique)¹⁶.

Même chevronnés, les enseignants peuvent ne pas maîtriser l'ensemble de ces compétences. Il convient donc de leur offrir une formation spécifique.

11. Pour préparer cette formation au tutorat, on pourrait se baser sur les unités de formation conçues par l'enseignement de promotion sociale. Même si elles s'adressent à un autre public, elles fournissent un cadre de réflexion.

Les trois formations destinées aux enseignants en cours de carrière, dispensées par le CECAFOC, et le dispositif « Parole de prof » mis en place à l'Athénée Gatti de GAMOND, proposé par le CAF aux écoles de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui en font la demande, peuvent constituer une autre base de travail plus proche du public enseignant.

12. Pour lutter contre le décrochage des enseignants en début de carrière, un accompagnement sous ses cinq formes doit empêcher le sentiment d'isolement et favoriser l'insertion.

La prise en compte des apports d'un nouvel enseignant et de son regard neuf sur l'école qui l'accueille sera une autre manière de motiver, donner confiance et valoriser le débutant.

La vulnérabilité de l'enseignant débutant, liée à sa situation précaire, peut être ressentie moins durement si un accompagnement externe lui est proposé.

13. Le CEF recommande que soit manifestée une volonté de stabiliser plus rapidement les nouveaux enseignants dans un emploi afin de lutter contre le décrochage.

14. Pour faciliter l'insertion professionnelle, il est essentiel que les formateurs de tous les enseignants soient conscients de leur responsabilité d'outiller au mieux ceux-ci afin de faire face à la diversité des contextes et des publics dans le cadre de l'exercice du métier.

Cela devra se faire obligatoirement, entre autres, au travers des stages effectués dans des milieux différents.

15. Si l'on veut que des nouveaux enseignants choisissent d'enseigner dans des écoles de milieux socio-culturellement défavorisés, ils doivent être sensibilisés au rôle d'acteur social qu'ils peuvent y jouer.

Il faut aussi que les responsables du système d'enseignement créent, en référence aux expériences pilotes, les conditions d'exercice du métier favorables et équivalentes, quel que soit le type d'établissement.

¹⁶ Se reporter au Dossier d'instruction « Vers un allongement de la formation des enseignants du fondement »