

UCL

Université
catholique
de Louvain

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

Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES)

L'amélioration des conditions d'emploi des enseignants novices

Un enjeu du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Mémoire réalisé par
Nicolas Derèse

Promoteur(s)
Bernard Delvaux

Lecteur(s)
Branka Cattonar
Eric Mangez

Année académique 2017-2018
Master en politique économique et sociale

UCL

Université
catholique
de Louvain

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

Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES)

L'amélioration des conditions d'emploi des enseignants novices

Un enjeu du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Mémoire réalisé par
Nicolas Derèse

Promoteur(s)
Bernard Delvaux

Lecteur(s)
Branka Cattonar
Eric Mangez

Année académique 2017-2018
Master en politique économique et sociale

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur de ce mémoire, Bernard Delvaux, pour ses conseils, remarques, corrections et suggestions.

Je remercie également chaque personne qui, de près ou de loin, m'a soutenu et m'a apporté son aide tout au long de la réalisation de ce travail.

Enfin, j'adresse un dernier remerciement à tous les acteurs du Pacte qui ont accepté de répondre à mes questions.

Liste des abréviations (par ordre alphabétique)

CECP : Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces ;

CGé : Changements pour l'Égalité (mouvement socio-pédagogique) ;

CGSLB : Centrale Générale des Syndicats Libéraux de Belgique ;

CPEONS : Conseil des Pouvoirs Organisateur(s) de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné ;

CSC : Confédération des Syndicats Chrétiens ;

FELSI : Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants ;

FGTB-CGSP : Fédération Générale du Travail de Belgique - Centrale Générale des Services Publics ;

FGTB-SEL : Fédération Générale du Travail de Belgique - Syndicat de l'Enseignement Libre ;

Girsef : Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation ;

HE Henri Spaak : Haute École Henri Spaak ;

PO : pouvoir(s) organisateur(s) ;

UFAPEC : Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique ;

SeGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique ;

SLFP : Syndicat Libre de la Fonction Publique ;

WBE : Wallonie-Bruxelles Enseignement.

Table des matières

REMERCIEMENTS	Page 4
LISTE DES ABRÉVIATIONS	Page 5
TABLE DES MATIÈRES	Page 6
INTRODUCTION	Page 8
CHAPITRE 1 : Contextualisation	Page 11
1. L'insertion dans le métier et la trajectoire des enseignants débutants	Page 11
1.1. Taux de sortie des enseignants débutants	Page 11
1.2. Variabilité du taux de sortie : facteurs explicatifs	Page 12
1.2.1. Facteurs contextuels & probabilité de sortie	Page 12
1.2.2. Facteurs individuels & probabilité de sortie	Page 14
1.2.3. Facteurs liés aux conditions d'emploi durant la 1 ^{re} année & probabilité de sortie	Page 16
1.3. Croisement des divers facteurs de la probabilité de sortie	Page 17
2. Constats & diagnostic du rapport « États des lieux » du Pacte	Page 18
3. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence	Page 21
3.1. L'organisation du travail du Pacte pour un Enseignement d'excellence	Page 23
3.2. Les différentes phases pour l'élaboration du Pacte	Page 24
4. Conclusion de la contextualisation	Page 26
CHAPITRE 2 : Action publique dans le champ scolaire belge francophone	Page 27
1. L'action publique et ses acteurs	Page 27
1.1. Les politiques publiques, l'action publique, la gouvernance	Page 27
1.2. Les acteurs d'une politique publique	Page 29
2. Le champ scolaire en Belgique francophone	Page 30
2.1. Champ versus pilier	Page 30
2.2. Le champ du pouvoir en Belgique	Page 31
2.2.1. Le clivage linguistico-culturel	Page 32
2.2.2. Le clivage philosophico-culturel	Page 32
2.3. Le champ de l'éducation jusqu'au seuil des années 1990	Page 33
2.3.1. Le modèle de la démocratie consociative	Page 33
2.3.2. Les transformations récentes	Page 34
CHAPITRE 3 : Question de recherche, hypothèses, méthodologie	Page 36
1. La question de recherche & hypothèses	Page 36
2. La méthode de collecte des données	Page 37
3. Les difficultés rencontrées	Page 40
4. La grille d'entretien	Page 40
CHAPITRE 4 : L'analyse	Page 41
1. Structuration du processus délibératif	Page 41
1.1. Les acteurs du Pacte au sein du GT III.2	Page 41
1.2. Processus et mode de fonctionnement du GT III.2	Page 45
1.2.1. Constitution du groupe de travail	Page 45
1.2.2. La participation de CGé	Page 46
1.3. La méthode de travail du GT.III.2	Page 47
1.3.1. La méthode de travail	Page 48
1.3.2. La vision prospective du métier d'enseignant	Page 50
1.4. Les interactions entre les acteurs	Page 51

2. Mesures du Pacte ciblant les conditions d'emploi des enseignants débutants	Page 53
2.1. Aménagement de la charge de travail des enseignants novices	Page 53
2.1.1. La charge de travail des enseignants	Page 53
2.1.2. Développer le travail collaboratif	Page 56
2.1.3. Aménagement de la charge de travail : tractations	Page 57
2.2. La portabilité de l'ancienneté administrative d'un PO à un autre	Page 58
2.3. L'année sabbatique pour les enseignants expérimentés	Page 60
2.4. L'allongement des années d'études à 4 ans	Page 62
3. Influence des acteurs externes sur les travaux et conclusions du GT III.2	Page 64
4. Conditions d'emploi, de réelles avancées d'après les acteurs ?	Page 66
5. Processus du Pacte d'excellence, une révolution ?	Page 79
CONCLUSION	Page 73
BIBLIOGRAPHIE	Page 76
INDEX DES FIGURES	Page 79
ANNEXES	Page 80
Annexe 1 : les entretiens	
Annexe 2 : la grille d'entretien	
Annexe 3 : les cinq dimensions d'une vision prospective du métier d'enseignant	

INTRODUCTION

« Jeune enseignant : pourquoi tu pars ?¹ », « Jeunes profs : le désamour du métier² », « Les jeunes enseignants laissés à l'abandon ?³ », « Toujours plus de profs qui capitulent⁴ », ce ne sont que quelques titres d'articles pris au hasard sur un moteur de recherche. Ces différentes accroches reflètent une réalité bien présente dans le monde de l'enseignement.

En 2013, une étude du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation, communément appelé le Girsef, publie des résultats mettant en exergue le taux de sortie des jeunes enseignants et intérimaires, ce taux étant de 35,6% endéans les cinq ans et de 19% dès la première année (Delvaux et al., 2013).

Ces chiffres me touchent et me parlent car je suis moi-même jeune enseignant mais surtout enseignant intérimaire depuis plus de huit ans. La réalité du terrain, je la connais. Je collectionne les passages dans plusieurs établissements scolaires, au sein de plusieurs pouvoirs organisateurs, le manque de soutien des directions et/ou des collègues du moment, les temps partiels qui succèdent aux temps pleins, les longues heures de préparation pour des cours pour lesquels je ne suis pas formé, sans oublier les trajets en direction de Bruxelles, Namur, Ciney, Huy, etc. dans le seul but de compléter des lignes d'un CV pour appâter une direction pour un poste futur.

Je me revois encore fraîchement diplômé et rempli d'aspiration en 2010. Nous étions plus de quarante à commencer notre agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) en Sciences humaines et nous ne sommes que dix à avoir reçu notre sésame pour enseigner au terme des trois ans de notre formation. « C'est la sélection naturelle », nous disaient certains de nos professeurs de la Haute École. Ce que je ne m'imaginai pas, c'est que cette sélection allait se poursuivre. En effet, nous ne sommes plus que sept à enseigner à l'heure actuelle. Autant dire que ce chiffre colle assez bien avec celui de l'étude du Girsef.

Toujours selon cette étude, trois facteurs principaux semblent guider les sorties des novices de la profession : les conditions d'emploi (travail à temps partiel et instabilité), l'absence de diplôme pédagogique et enfin, les conditions de travail.

Face à cette problématique, les pouvoirs publics de la Fédération Wallonie-Bruxelles essaient de réagir. En effet, le monde de l'enseignement est en train de connaître une des réformes les plus importantes depuis des dizaines d'années grâce au Pacte pour un

¹ UFAPEC (Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique), 2011 n°27.11

² La Libre Belgique du 5 mars 2012

³ Entrées libres n°77 mars 2013

⁴ L'Avenir du 5 avril 2017

Enseignement d'excellence. Des mesures ont été suggérées d'abord par le groupe de travail, le GT III.2, qui traitait entre autre de la question de l'amélioration de la situation des enseignants débutants, puis ensuite par le Groupe central qui a repris dans un rapport final les mesures qui faisaient consensus auprès des différents intervenants.

Dans le cadre de ce mémoire, je compte m'attarder sur les nouvelles pistes de solutions qui visent à améliorer les conditions d'emploi des jeunes enseignants et non les conditions de travail. Car comme le mentionne le Girsef, ces premières pistes de solutions sont moins consensuelles que les mesures d'accompagnement et de soutien des enseignants débutants qui s'attachent à leur conditions de travail. « *Certains de ces changements peuvent en effet aller à l'encontre des priorités ou tabous de certains acteurs* » (Delvaux et al., 2013).

Face à la problématique du taux élevé des sorties dans les cinq premières années du noviciat et à la réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence, je me suis interrogé. Comment les pistes de solutions sur les conditions d'emploi des enseignants débutants et intérimaires ont-elles été négociées et envisagées entre les acteurs du groupe de travail lors de l'élaboration du Pacte ? Comment chaque acteur s'est-il positionné face à ces mesures ? Quels ont été les rapports de force entre les différents acteurs ?

Nous commencerons par une contextualisation de notre problématique qui consistera en une brève présentation de l'étude du Girsef ainsi que des constats et diagnostic du rapport « États des lieux » du Pacte. Ensuite, nous prendrons le temps d'explicitier la structure et les différentes phases du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Dans le deuxième chapitre, nous nous pencherons d'abord sur différents concepts liés aux politiques publiques. Nous nous intéresserons ensuite aux acteurs d'une politique publique par le biais de la théorie du triangle des acteurs. Par la suite, nous étudierons les spécificités du champ scolaire en Belgique francophone. Nous verrons, comment celui-ci est structuré. Comment a-t-il évolué jusqu'au seuil des années 90 ? Et, connaît-il des transformations récentes ?

Notre troisième chapitre portera sur notre question de recherche, nos hypothèses et la méthodologie. Nous expliciterons notre méthode de collecte de données. Nous énumérerons notamment les problèmes qui ont été rencontrés lors de l'élaboration de ce mémoire.

La dernière partie qui constitue le cœur de notre travail reprend l'analyse de nos données. Dans un premier temps, nous nous plongerons dans la structuration du processus délibératif, en adaptant le triangle de base des acteurs au groupe de travail III.2 du Pacte. Ensuite, nous étudierons le processus et le mode de fonctionnement de ce groupe. Nous mettrons

notamment en exergue la méthode de travail et les interactions entre les acteurs du GT III.2. Dans un deuxième temps, nous ciblerons les mesures visant à améliorer les conditions d'emploi des enseignants débutants. L'objectif étant de se rendre compte des tractations entre les différents acteurs de cette politique publique. Troisièmement, nous nous intéresserons à l'influence des acteurs externes sur les travaux et conclusions du groupe de travail. Ensuite, nous tâcherons de savoir si pour les acteurs, il y a eu de réelles avancées sur les conditions d'emploi des enseignants débutants et intérimaires. Enfin, nous terminerons ce chapitre avec notre volet interprétatif en répondant à notre question de recherche en vue de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

CHAPITRE 1 : Contextualisation

Ce premier chapitre a pour objectif la contextualisation de notre problématique. Tout d'abord, nous traiterons de l'insertion dans le métier et de la trajectoire des enseignants novices. C'est à partir d'une étude datant de 2013 que nous prendrons connaissance du taux de sortie des enseignants débutants endéans les cinq premières années. Ensuite, nous relèverons les différents facteurs qui peuvent expliquer la variabilité de ce taux de sortie. Ces facteurs sont d'ordre contextuel, individuel ou en lien avec les conditions d'emploi durant la première année du métier d'enseignant. Enfin, nous aborderons le croisement de ces différents facteurs de probabilité de sortie. Dans un second temps, nous nous attarderons sur le rapport « États des lieux » du Pacte pour un Enseignement d'excellence qui avait pour objectif de faire des constats et diagnostics sur l'état de notre enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles en vue de préparer le travail du Pacte. Pour terminer, nous nous intéresserons à l'organisation du travail du Pacte et à ses différentes phases.

1. L'insertion dans le métier et la trajectoire des enseignants débutants

1.1. Taux de sortie des enseignants débutants

Le rapport du groupe de travail 1 (GT.1) du Pacte d'excellence, intitulé « État des lieux », mentionne que depuis les années 2000, les problématiques de l'insertion dans le métier et de la trajectoire des jeunes enseignants débutants sont devenues des enjeux importants au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En effet, chaque année, nombreux sont ceux qui parmi les débutants décident ou sont contraints de sortir du monde de l'enseignement pour rejoindre d'autres horizons. L'enseignement est ainsi l'une des professions où le décrochage en début de carrière est le plus élevé (De Stercke et al., 2010, p. 31).

Il y a 17 ans, une étude réalisée par Vandenberghe V. dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, indiquait que le taux de départ cumulé des enseignants du secondaire quittant le métier avant la fin de leur cinquième année d'enseignement atteignait environ les quarante pourcents.

Plus récemment, le Girsef a mené une recherche à partir de fichiers administratifs sur base d'une analyse statistique des trajectoires des enseignants débutants. Les résultats de cette étude se retrouvent en partie dans le rapport « État des lieux » du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les chiffres montrent qu'environ 35,6% des enseignants (tous niveaux d'enseignement obligatoire confondus) quittent le métier endéans leurs cinq premières années de carrière. La première année d'exercice semble particulièrement cruciale puisque la moitié

des sorties interviennent lors de la première année (environ 19,1% partent durant la première année ou au terme de celle-ci et 16,5% durant les quatre années suivantes) (Delvaux et al., 2013, p. 84-85).

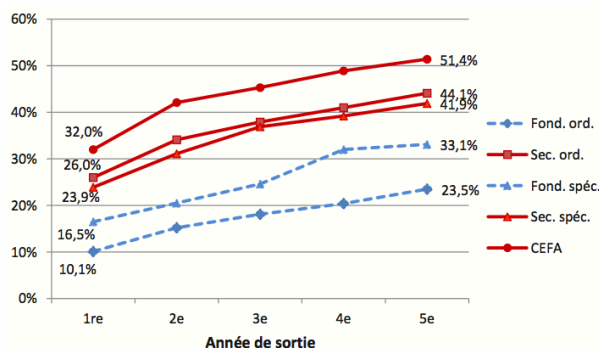
1.2. Variabilité du taux de sortie : facteurs explicatifs

L'étude de Delvaux et al. (2013) fait ressortir une forte variation du taux de sortie selon des éléments contextuels (niveaux et types d'enseignement, indice socioéconomique, zones géographiques ou réseaux), des profils individuels (type de diplôme, genre et âge) et enfin, des modes d'entrée au sein de la profession (statut et conditions d'emploi). Nous allons, facteur par facteur, montrer les variations de ce taux de sortie.

1.2.1. Facteurs contextuels & probabilité de sortie

Le niveau d'enseignement fréquenté lors de la première année de noviciat a un impact sur les taux cumulés de sortie. En effet, nous remarquons un taux de sortie plus élevé dans l'enseignement secondaire ordinaire, de l'ordre de 44,1% par rapport à l'enseignement fondamental ordinaire (23,5%). Toutefois au sein d'un même niveau, nous constatons une différence de comportement en fonction du type d'enseignement. Dans l'enseignement fondamental ordinaire par exemple, les enseignants ayant exercé dans le spécialisé ont un taux cumulé de sortie plus élevé. Ils sont 16,5% à avoir quitté la profession enseignante au terme de la première année et 33,1% lors des cinq premières années. Il est à noter que les courbes de sorties relatives pour les enseignants issus du niveau secondaire ordinaire ou spécialisé se superposent davantage. Enfin, les enseignants engagés dans le CEFA ont un taux de sortie supérieur par rapport aux autres formes d'enseignement.

Figure 1 : taux cumulés de sortie selon le niveau/type d'enseignement durant les cinq premières années du noviciat

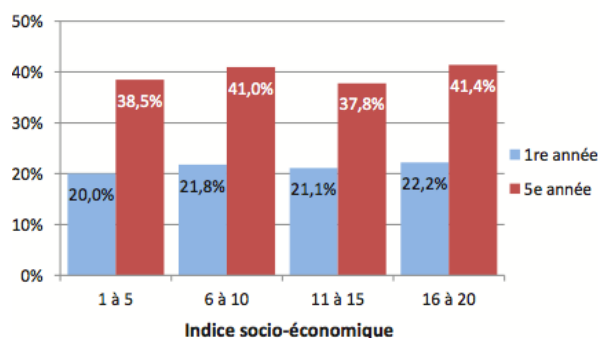


Source : Delvaux et al., 2013, p. 92.

L'indice socio-économique de l'établissement (ISE) a également été étudié lors de cette étude. Pour rappel, il s'agit d'un indicateur qui a pour but de caractériser les établissements scolaires sur base de la moyenne des indices socioéconomiques des secteurs de résidence des

élèves. Au départ, l'administration a établi vingt classes allant du chiffre 1 à 20, c'est-à-dire de l'indice socioéconomique le plus faible au plus élevé. Ces classes ont été regroupées en quatre catégories⁵ regroupant chacune cinq classes.

Figure 2 : taux cumulés de sortie selon l'indice socioéconomique de l'établissement

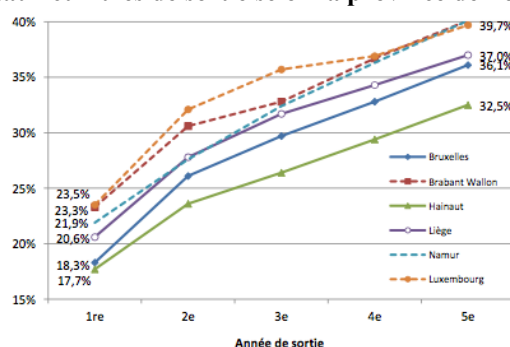


Source : Delvaux et al., 2013, p. 98.

Malgré une proportion plus forte de novices qui enseignent dans les écoles accueillant un public plus défavorisé, les résultats de la recherche nous indiquent que ces derniers n'ont pas plus de probabilité que les autres de quitter le métier endéans les cinq ans. Les auteurs soulignent qu'au contraire, leur probabilité de sortie est légèrement inférieure à celle des enseignants appartenant aux trois autres catégories.

La localisation provinciale du premier établissement peut également influencer la probabilité du taux de sortie. C'est dans le Hainaut que ce taux est le plus faible, suivi de Bruxelles (considérée dans cette étude comme une province) et puis de Liège. Les trois régions moins peuplées (Brabant wallon, Namur et Luxembourg) ont des taux plus élevés.

Figure 3 : taux cumulés de sortie selon la province de l'établissement



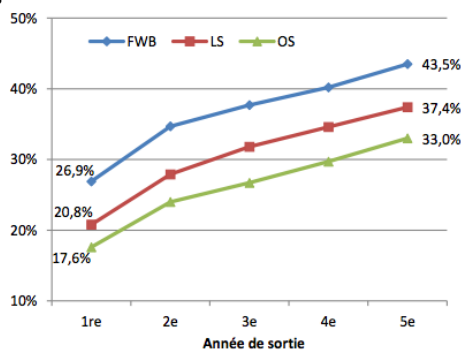
Source : Delvaux et al., 2013, p. 97.

Le réseau d'enseignement peut aider à la compréhension du processus de sortie. C'est dans le réseau officiel subventionné que les novices sont les plus stables avec 17,6% de taux de sortie pour la première année et de 33% pour les cinq premières années du noviciat. Le

⁵ **Note des auteurs** : ces quatre classes accueillent des proportions relativement similaires de novices. En effet, les établissements présentant des ISE situés entre 6 et 10 et entre 11 et 15 drainent, pour chacune des classes, environ un quart de ces enseignants alors que ceux affichant des ISE situés entre 1 et 5 et entre 16 et 20 accueillent respectivement 29,5% et 21% de ceux-ci (Delvaux et al., 2013, p. 97).

réseau libre subventionné possède un taux légèrement supérieur puisque 20,8% des jeunes enseignants quittent l'enseignement au terme de la première année et ils sont 37,4% à ne pas atteindre leur sixième année d'ancienneté. Enfin, c'est dans le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles que l'on observe un taux de sortie plus élevé avec 26,6% et 43,5% endéans les cinq ans.

Figure 4 : taux cumulés de sortie selon le réseau

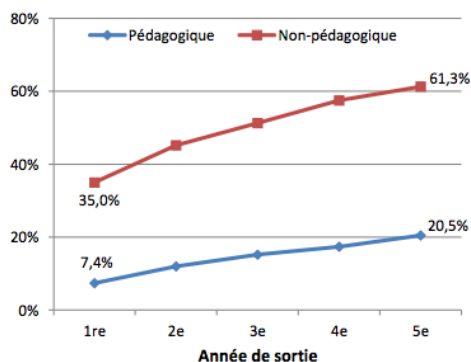


Source : Delvaux et al., 2013, p. 95.

1.2.2. Facteurs individuels & probabilité de sortie

Le **diplôme** est le facteur le plus important pour expliquer les différences entre les trajectoires des jeunes enseignants débutants, selon l'étude du Girsef.

Figure 5 : taux cumulés de sortie selon le caractère pédagogique ou non pédagogique du diplôme

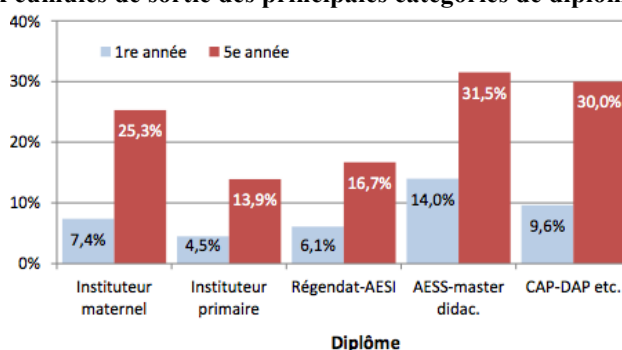


Source : Delvaux et al., 2013, p. 87.

En effet, nous pouvons remarquer une nette différence entre le taux de sortie des novices possédant un titre pédagogique et de ceux n'en possédant pas. Les premiers ont un taux nettement moins élevé que les seconds. Lors de la première année de noviciat, la probabilité de sortie est cinq fois plus élevée chez les non détenteurs d'un titre pédagogique (35%). En outre, plus de la moitié des non titulaires d'un diplôme pédagogique ont quitté l'enseignement au terme de leur cinquième année (61,3%) contre un cinquième des titulaires d'un diplôme pédagogique (20,5%). Toujours selon cette étude, c'est au sein du corps professoral masculin que l'on retrouve le plus de personnel sans diplôme pédagogique (58,6% alors que moins de 20% des enseignantes ne disposent pas de ce type de diplôme).

Au sein même des détenteurs d'un diplôme pédagogique, il existe des disparités. Les débutants détenteurs d'un diplôme supérieur de type court ont une trajectoire plus stable. Les instituteurs primaires et les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) sont environ 5% à être sortis de la profession au terme de leur première année et d'environ 15% endéans les cinq ans de noviciat. Le constat est plus mitigé concernant les instituteurs préscolaires car un quart d'entre eux est parti après cinq ans (25,3%). Toutefois, le taux cumulé de sortie est nettement plus important pour les novices de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) possédant un master à finalité didactique délivré par l'enseignement universitaire ou supérieur de type long. Ils sont 14% et 31,5% à quitter le métier après un an et cinq ans de noviciat.

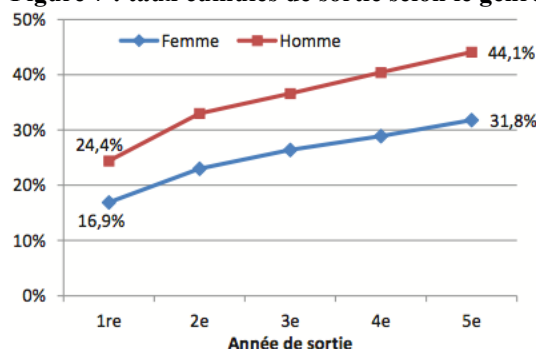
Figure 6 : taux cumulés de sortie des principales catégories de diplômes pédagogiques



Source : Delvaux et al., 2013, p. 89.

Le taux de sortie par rapport **au genre** des novices est également intéressant à analyser. D'après les auteurs de cette étude, les enseignants masculins ont un taux de sortie cumulé largement supérieur à leurs collègues féminines allant de 24,4% à 44,1% au terme de leur cinquième année d'exercice de la profession.

Figure 7 : taux cumulés de sortie selon le genre



Source : Delvaux et al., 2013, p. 90.

L'âge lors de l'entrée en fonction est un facteur à mettre en évidence dans l'explication du taux de sortie de la profession. En effet, nous remarquons que les novices de moins de 25 ans, c'est-à-dire ceux qui ont été tout de suite engagés à la sortie de leurs études, ont un parcours plus stable. Ils sont un quart à quitter l'enseignement au terme de leur cinq années de

noviciat. À l'inverse, les tranches d'âge de 25-29 ans et 40 ans et plus sont près de la moitié à quitter l'enseignement après cinq années. Les 30-39 ans possèdent une trajectoire assez similaire par rapport aux catégories d'âges adjacentes. Toutefois, ils se stabilisent davantage, pour atteindre un taux de départ cumulé de l'ordre des 43,8% après la fin de leur cinquième année.

Figure 8 : taux cumulés de sortie selon l'âge lors de l'entrée en fonction

	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année
Moins de 25 ans	11,9 %	16,7 %	20,2 %	22,3 %	25,0 %
25-29 ans	27,3 %	36,2 %	40,6 %	46,5 %	49,8 %
30-39 ans	25,4 %	34,3 %	37,7 %	40,1 %	43,8 %
40 ans et plus	29,9 %	39,4 %	43,7 %	47,0 %	51,4 %

Source : Delvaux et al., 2013, p. 91.

1.2.3. Facteurs liés aux conditions d'emploi durant la 1^{re} année & probabilité de sortie

Contrairement à une idée reçue, le mois de septembre n'est pas toujours le mois de début de carrière pour les jeunes enseignants. En effet, seuls quatre novices sur dix sont dans cette situation, les auteurs de l'étude la qualifient d'idéale (Delvaux et al., 2013, p. 15). D'après le Girsef, seulement 41,7% des enseignants débutants commencent à enseigner dès le mois de septembre pour un peu moins de 31% après le 1^{er} janvier. En effet, les enseignants novices occupent le plus souvent des postes ouverts en cours d'année, ces derniers étant moins pérennes. À l'inverse, ce sont les novices plus anciens qui ont tendance à occuper davantage les postes plus stables de début d'année scolaire. Quant aux jeunes enseignants novices, ils se voient attribuer les places ouvertes à partir d'octobre, moins avantageuses (Delvaux et al., 2013, p. 29-30), avec des conditions d'emploi en moyenne moins favorables : succession de contrats à durée déterminée et/ou à temps partiel, répartition de leur temps de travail sur plusieurs implantations scolaires ou PO (29% des enseignants débutants ont été engagés au sein de plusieurs pouvoirs organisateurs au cours de leur 1^{re} année), enseignement de matières éloignées de leur formation initiale, etc. De plus, ils sont surreprésentés au sein des établissements accueillant un public en tension avec les normes scolaires et parfois fuient par les enseignants chevronnés (Delvaux et al., 2013, p. 4). Sur ce point, il est à noter que 27% des enseignants des écoles les plus défavorisées ont débuté leur carrière moins de cinq ans auparavant. C'est seulement le cas de 17% des enseignants présents dans les écoles plus favorisées (Delvaux et al., 2013, pp. 34-36).

1.3. Croisement des divers facteurs de probabilité de sortie

Dans la suite des travaux du Girsef, les auteurs ont décidé de croiser simultanément les différents facteurs explicités précédemment dans le but d'identifier quelle était la relation spécifique de chacune d'entre elle avec la probabilité de sortie du métier dès la première année ou endéans les cinq premières années du métier. Quatre types de variables ont été introduites dans les différents modèles étudiés. Il s'agit de variables individuelles, de variables relatives au lieu de travail et aux conditions d'emploi à un moment donné ainsi que de la cohorte d'appartenance, suivant les données récoltées pour cette étude (Delvaux et al., 2013, p. 105).

Ainsi les chercheurs parviennent à mettre en exergue au terme de leur recherche que le risque de sortie du métier en cours de première année est plus influencé par le diplôme et/ou la non détention d'un titre pédagogique (Delvaux et al., 2013, p. 113). Les variables liées aux conditions d'emploi peuvent également prédire le risque de sortie. Ce taux est plus élevé pour les novices recrutés à partir du mois de janvier et notamment pour ceux qui ont un emploi inférieur au temps plein (Delvaux et al., 2013, p. 113). Il en ressort aussi que les femmes ont cette tendance à moins abandonner le métier que les hommes (Delvaux et al., 2013, p. 113). Mais surtout que les enseignants dans la tranche d'âge « 30 à 39 ans » ont cette tendance à être plus stable dès l'entrée dans la profession que celle qui est juste en dessous, à savoir les « 25 à 29 ans » (Delvaux et al., 2013, p. 113). Par rapport au niveau d'enseignement, ce sont les novices ayant débutés dans le secondaire spécialisé et ceux qui ont combiné plusieurs niveaux d'enseignement lors de leur mois d'entrée qui sont les moins susceptibles de quitter le métier (Delvaux et al., 2013, p. 113). Enfin, les auteurs stipulent qu'il y a peu de différences entre les réseaux ; *« c'est toutefois l'entrée par l'officiel subventionné qui s'accompagne des taux de sortie les plus bas et ce sont surtout ceux qui ont combiné, lors de leur mois d'entrée, plusieurs réseaux qui quittent le moins le métier (Delvaux et al., 2013, p. 113). »*

En ce qui concerne les risques de sortie endéans les cinq premières années, les auteurs mettent en avant certaines tendances similaires aux précédentes, toujours dans une approche multivariée de la probabilité de sortie des enseignants débutants. À nouveau, le diplôme ou la non détention d'un titre pédagogique expose davantage l'enseignant novice au risque de sortie dans ses cinq premières années d'enseignement (Delvaux et al., 2013, p. 117). Les taux de sorties sont plus élevés chez les hommes que chez les femmes. Cette différence étant davantage plus marquée au terme des cinq premières années que lors de la première année

(Delvaux et al., 2013, p. 117). En ce qui concerne la tranche d'âge, il s'agit toujours des « 25 à 29 ans » qui sont les plus exposés à une sortie précoce comme le mentionne les auteurs de l'étude (Delvaux et al., 2013, p. 117). Les conditions d'emploi de l'année d'entrée dans le métier influence également la probabilité de sortie, cette dernière est plus élevée pour les enseignants qui ont presté un nombre d'heure ou de mois de travail réduit. Toutefois, la probabilité est plus faible pour les enseignants qui ont travaillé auprès de plusieurs pouvoirs organisateurs au cours de cette première année (Delvaux et al., 2013, p. 117). Notons que d'après cette étude lorsque l'on combine le type d'enseignement et le diplôme de l'enseignant, on remarque que ces derniers exerçant dans les CEFA ont une probabilité de sortie plus élevée endéans les cinq ans à ceux qui enseignent dans l'enseignement spécialisé (Delvaux et al., 2013, p. 117). Nous pouvons également relever qu'il existe peu de différences entre les réseaux. Cependant, les enseignants novices ayant combiné le réseau de FWB avec un autre réseau ont une probabilité de sortie plus élevée (Delvaux et al., 2013, p. 117).

2. Constats & diagnostic du rapport « États des lieux » du Pacte

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est le fruit d'un long processus. Cette volonté de réformer l'enseignement en profondeur ne pouvait avoir lieu sans un état des lieux précis de la situation de notre enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet état des lieux est d'ailleurs le nom que porte le rapport du GT.1.

Les missions de ce groupe ont été clairement définies au début du processus dans un cahier des charges. Ce GT.1 avait pour principale tâche de réaliser « *un diagnostic complet et pertinent (...) selon ces axes prioritaires (1° : savoirs et compétences, 2° : parcours des élèves, 3° : acteurs de l'enseignement, 4° : gouvernance) ; il s'agit d'identifier les constats et diagnostics (analyse des causes, facteurs de succès et d'échecs, besoins identifiés et prioritaires) relatifs aux quatre thématiques. Ces constats et diagnostics pourront être établis au regard des différents critères de qualité de l'action publique en matière d'enseignement : pertinence, efficacité, effectivité, égalité, équité, efficience, cohérence.* »⁶

Ainsi, après avoir établi différents constats sur l'insertion dans le métier et les trajectoires des enseignants débutants, prenons le temps dans cette section de mettre en exergue le diagnostic qui a été élaboré par le GT.1. Ce diagnostic, en lui-même, reprend partiellement des points qui avaient été soulignés lors de l'étude du Girsef de 2013.

⁶ Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Rapport du Groupe de travail 1 (GT. 1) : État des lieux*, (page consultée le 10 juillet 2017), [Pdf, en ligne], <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/rapportGT1-VF.pdf>

Cet état des lieux stipule que la question de l'insertion professionnelle des enseignants débutants et de leur trajectoire professionnelle est devenue depuis une quinzaine d'années une problématique importante aussi bien pour la Fédération Wallonie-Bruxelles que pour d'autres pays d'Europe et d'Amérique du Nord. Le GT.1 s'appuie sur l'étude du Girsef pour mettre en avant le taux de départs précoces des enseignants novices mais il souligne aussi que cette problématique vient en alimenter une autre, celle de la pénurie (État des lieux, rapport du GT.1, p. 136). En effet selon une étude de Beckers, Jasper et Voos datant de 2003, « *le problème n'est pas seulement d'attirer de nouveaux enseignants, mais aussi surtout de les retenir.* »

Le rapport du GT.1 met en avant les chiffres et certaines conclusions du Girsef, il indique notamment qu'environ 35% des enseignants décident de quitter le métier endéans les cinq premières années et que la moitié des sorties intervient lors de la première année (19%). Autre conclusion du Girsef sur laquelle s'appuie ce rapport, c'est le fait que le taux de sortie du métier varie fortement selon le contexte scolaire, selon les caractéristiques individuelles des enseignants et les modes d'entrée dans la profession (État des lieux, rapport du GT.1, p. 136).

Les auteurs du rapports reprennent certains chiffres de l'étude :

- **selon le niveau d'enseignement.** Le taux de sortie est plus élevé dans l'enseignement secondaire (44%) ;
- **selon le diplôme possédé.** Le taux de sortie est trois fois plus important parmi les non détenteurs d'un diplôme pédagogique (60%) ;
- **selon les conditions d'emploi durant la première année.** La probabilité de sortie est plus élevée chez les enseignants ayant presté un nombre réduit de mois de travail et ayant un temps de travail limité.

Ce GT.1 souligne que les auteurs de l'étude du Girsef invitent à changer la façon dont la question des débuts de carrière est généralement problématisée. En un, c'est la première année qui apparaît comme la plus cruciale et non les cinq premières années. En deux, c'est les conditions d'emploi plus qu'une question d'accompagnement des débuts de carrière qui constituent un facteur important (État des lieux, rapport du GT.1, p. 138).

Les auteurs ont également élaboré leurs constats à partir d'autres études réalisées en FWB sur des dimensions « subjectives » de la trajectoire enseignante. Ces différentes études se sont intéressées à la « *manière dont l'insertion professionnelle est vécue, au mode d'engagement ou de désengagement du métier (les raisons du choix d'enseigner / de quitter la profession,*

les motivations et aspirations professionnelles) et aux évolutions sur le plan des représentations professionnelles et sur le plan identitaire » (État des lieux, rapport du GT.1, p. 139).

Pour cette dimension « subjective », le GT.1 analyse des études réalisées par Cattonar B. (2005 & 2008) auprès d'enseignants du secondaire. Ces études montrent que l'entrée dans le métier est une période cruciale pour les enseignants novices et celle-ci est vécue comme difficile car les débutants sont confrontés à un « choc de la réalité ». Les difficultés sont nombreuses (Cattonar, 2008 & CSC, 2012-2013) :

- « **des conditions d'emploi précaires** (contrats de courte durée ; à temps partiels, dans plusieurs établissements à la fois, etc.) qui, outre le fait d'engendrer un sentiment d'insécurité, ne permettent pas aux débutants de s'impliquer entièrement dans le métier, ni de s'intégrer dans l'équipe éducative locale ;
- **un isolement** (absence d'accompagnement par les collègues ou la Direction, voire absence d'accueil dans l'école), qui joue notamment un rôle négatif dans la confiance en soi et ses compétences ;
- **des difficultés pédagogiques** pour enseigner la matière (adapter le niveau des cours, intéresser et enrôler les élèves, etc.) et gérer la discipline en classe » (État des lieux, rapport du GT.1, p. 139).

En conclusion des études de Cattonar (2005 & 2008), le GT.1 retient deux éléments. En un, les premières années d'enseignement peuvent être perçues comme une épreuve professionnelle qui amène un travail important d'ajustement identitaire auprès des enseignants novices. En deux, il peut y avoir un certain décalage entre la préconception idéalisée du métier par rapport à la réalité (État des lieux, rapport du GT.1, p. 139).

Dans le diagnostic final, il est intéressant d'observer que ce sont les dimensions « subjectives » qui seront d'abord relevées avant les dimensions « objectives » en vue d'expliquer les difficultés vécues par les enseignants débutants et le taux de sortie précoce du métier.

Deux types de facteurs finaux vont être énumérés pour les dimensions « subjectives » :

- **l'absence de soutien et d'accompagnement ;**
- **un décalage entre préconceptions** idéales que les novices se font du métier **par rapport aux conditions réelles du métier** (État des lieux, rapport du GT.1, p. 140).

En ce qui concerne la dimension « objective », les auteurs du rapport du GT.1 explicitent et insistent sur le fait que le taux de sortie est influencé par les conditions d'emploi et par la détention ou non d'un diplôme pédagogique.

Ainsi, le rapport énumère une des conclusions des auteurs de l'étude du Girsef, selon laquelle le taux de sortie du métier des jeunes enseignants ne doit pas être uniquement mis en lien et trouver des réponses dans l'absence de soutien, d'accompagnement au sein des établissements scolaires ou le décalage entre la conception du métier et la/les réalité(s) de terrain des jeunes enseignants, qui relèvent plus d'une dimension de perception avec toute sa part de subjectivité. Nous nous trouverions, selon les auteurs, dans une toute autre problématique, celle des « rapports de force inégaux » entre les enseignants débutants (dominés) et les enseignants « établis » (dominants). En effet, ces rapports de force sont en partie structurés par les statuts qui protègent d'autant plus l'enseignant qui a acquis de l'ancienneté (Delvaux et al., 2013, p. 138), mettant ainsi les novices dans une position de dominé.

Cependant, le rapport du GT.1 ne va pas uniquement s'appuyer sur l'étude du Girsef pour démontrer que ce phénomène de sortie du métier est considéré comme un problème par quasi tous les acteurs. Certains acteurs ne pointent pas du doigt les mêmes causes et les mêmes solutions. Le Girsef tente de mettre en avant les conditions d'emploi plus que les conditions de travail, d'ailleurs l'avis n°1 suit partiellement cette voie. Toutefois, il ne s'agit que d'un avis parmi d'autre. Le processus de problématisation peut être différent selon les points de vue. Ainsi d'autres études mettent en avant qu'au niveau individuel, certaines variables comme l'ancienneté, la formation initiale, la discipline qui est enseignée et les caractéristiques socio-démographiques des enseignants peuvent influencer le taux de turnover et de sortie. Il y a aussi tout le volet subjectif du problème comme la satisfaction professionnelle ou l'engagement organisationnel qui peut représenter des éléments favorables ou non au maintien du personnel dans la profession (Dumay, Dupriez & Lothaire, 2012).

3. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence

Ce problème des enseignants débutants est traité dans le cadre du processus plus large du Pacte qui a été structuré d'une certaine manière et qui n'est pas indépendante de la réalité socio-politique belge. Ainsi, c'est en janvier 2015 qu'est mis sur pied le processus du Pacte pour un Enseignement d'excellence alors initié par la ministre de l'Éducation de l'époque, Madame Milquet. Depuis, beaucoup d'eau a coulé sous les ponts. Nous n'avons pas simplement entre temps changé de ministre mais nous avons entamé la dernière phase de cette

longue démarche. En effet, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a repris les choses en main suite à la publication du dernier avis du Groupe central en janvier 2017.

Il ne faut pas se le cacher, ce Pacte pour un Enseignement d'excellence a été timidement accueilli par le corps enseignant car soulevant de nombreuses craintes ou questionnements notamment quant à la mise en œuvre. D'où l'initiative de la ministre Marie-Martine Schyns de partir à la rencontre des personnes de terrain de mars à juin 2017 en vue d'expliquer les innovations et les mutations que devraient apporter cette réforme.

Une des priorités de ce Pacte est avant tout « d'instaurer la culture de la qualité au sein du système scolaire »⁷. Cette amélioration doit passer selon cette réforme par les acteurs de l'enseignement eux-mêmes. Une autre mesure qui fait la une des médias mais qui n'a pas été traitée dans le cadre du processus du Pacte, est celle de la réforme de la formation initiale et continuée des enseignants dont les études passeront de trois à quatre ans normalement dès la rentrée 2019.

Dès le début, le Pacte se voulait innovant en développant différents aspects, notamment par un large processus participatif mené avec tous les acteurs de l'enseignement (les pouvoirs organisateurs, les représentants syndicaux, les réseaux, les associations de parents, les élèves, etc.) mais également tous les acteurs qui gravitent autour du monde de l'enseignement, notamment socio-économiques, culturels, académiques et de manière plus large le citoyen. « *Ce sont donc les personnes et non les institutions et les systèmes qui seront au centre du Pacte, les institutions et les systèmes doivent, en effet, être au service des personnes. C'est également la pédagogie et non les structures qui seront au centre du processus.* »⁸

Ce dispositif participatif a donc visé à récolter les avis et les propositions des acteurs du système scolaire en vue de le réformer. « *Différents dispositifs participatifs ont été organisés en parallèle et en articulation avec les Groupes de travail de la Phase III du Pacte. Ces dispositifs (des grandes enquêtes, des groupes de discussion, des ateliers pédagogiques, des consultations et journée d'étude, des conférences de consensus) ont été organisés par des opérateurs externes selon des méthodologies adaptées aux différents publics cibles : les élèves, les personnels enseignants, éducatifs et de directions, les agents des PMS, les parents, les citoyens, ainsi que des acteurs partenaires de l'école.* »⁹

⁷ Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Note en vue de l'élaboration du Pacte*, (page consultée le 25 février 2018), [Pdf, en ligne], http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/NOTE_GVT_PACTE_01_2015.pdf

⁸ Communiqué de presse – Milquet J. – 20150121 – Pacte pour un enseignement d'excellence (page consultée le 12 juillet 2017), [Pdf, en ligne], http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=11066&do_check=

⁹ Pacte pour un enseignement d'excellence, *Processus participatif*, (page consultée le 12 juillet 2017), [En ligne], <http://www.pactedexcellence.be/index.php/processus-participatif/>

3.1. L'organisation du travail du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Les structures qui organisent le Pacte sont principalement au nombre de trois. Il y a le Comité d'accompagnement, le Groupe central et les différents groupes de travail.

La première structure est le **Comité d'accompagnement**. Sa principale mission est d'assurer le suivi des travaux du Groupe central lors de chaque phase. Il peut être également saisi par les responsables de ce groupe. Nous pouvons souligner qu'il s'est réuni au début du processus mais aussi à chaque fin d'étape pour se prononcer sur le résultat des différentes tâches du Groupe central. Cela représente une réunion toutes les 6 à 8 semaines lors du processus.

Ce Comité d'accompagnement est présidé par l'actuelle ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyns. Il comprend de nombreux acteurs du monde de l'enseignement. Nous pouvons retrouver tous les membres du Groupe central mais aussi des représentants de l'enseignement supérieur, des représentants des ministres s'occupant de l'enseignement et des ministres régionaux de l'emploi et de la formation, des représentants des partenaires sociaux, un représentant de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) et de l'UE, et enfin de diverses associations en lien avec l'éducation permanente.

La seconde structure se nomme le **Groupe central**. Celui-ci est multidisciplinaire et a pour objectif principal de suivre l'élaboration et l'exécution du Pacte. Cette structure est importante pour l'arbitrage de certaines propositions des différents groupes de travail, dans la coordination de l'analyse, de la rédaction et du suivi des propositions de réformes. Ce Groupe central est co-présidé par « *le/la représentant(e) de la ministre de l'Éducation et le secrétaire général de la Fédération Wallonie-Bruxelles [...], et composé : d'un représentant détaché de chaque PO, de chaque syndicat d'enseignants, de chaque fédération de parents, de représentants de l'administration générale de l'Enseignement, d'un représentant du ministre de l'Enseignement Supérieur et d'un représentant de la ministre de l'enseignement de Promotion sociale.*¹⁰ »

Les **groupes de travail**, ils sont au nombre de six lors de la phase 3 (voir figure n°9). Chacun s'implique directement dans l'élaboration du Pacte. Comme énoncé précédemment, ils sont composés de sous-groupes thématiques. Les groupes de travail rendent leurs contributions et celles de leurs sous-groupes au Groupe central. Ils pouvaient également le cas échéant solliciter des experts, des enquêtes, des contributions, des conférences, etc. Nous

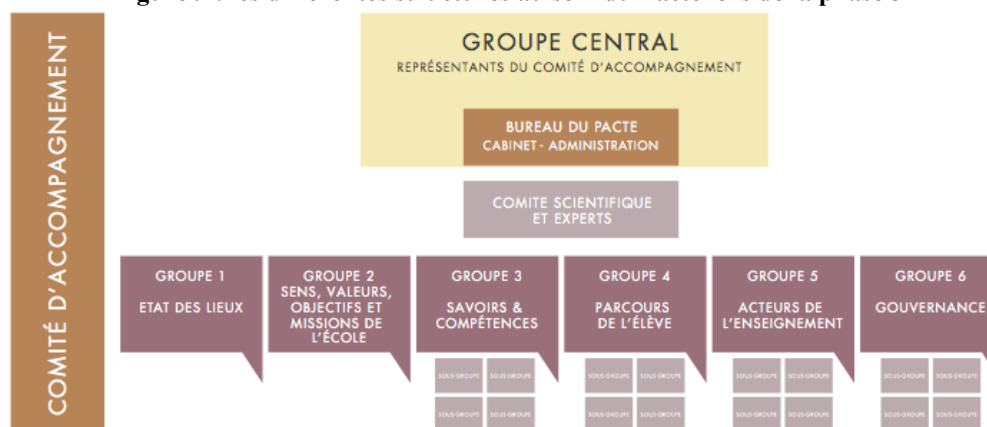
¹⁰ Communiqué de presse –Milquet J. – 20150121 – Pacte pour un enseignement d'excellence (page consultée le 18 juillet 2017), [Pdf, en ligne], http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=11066&do_check=.

retrouvons une fois de plus tout le volet du processus participatif du Pacte.

Les groupes de travail, les sous-groupes et même les deux groupes de la phase 1 ont été déterminés par le Groupe central. C'est également le Groupe central qui est à l'origine de la confection d'une feuille de route, d'une note d'orientation et de thématiques prioritaires (Cahier des charges) à discuter au sein de chaque groupe et sous-groupe. Ces derniers ne pouvaient dévier de ces feuilles de route.

Enfin, des équipes académiques, des experts et des consultants extérieurs ont été sollicités pour accompagner, conseiller tout le long du processus de l'élaboration du Pacte. Dans le groupe de travail III.2, deux membres du Girsef étaient les experts. Et l'un d'eux est un des co-signataires de l'étude citée plus haut.

Figure 9 : les différentes structures au sein du Pacte lors de la phase 3



Source : Communiqué de presse –Milquet J. – 20150121 – Pacte pour un enseignement d'excellence (page consultée le 18 juillet 2017), [Pdf, en ligne], http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=11066&do_check=.

3.2. Les différentes phases pour l'élaboration du Pacte

L'élaboration du Pacte est issue d'une longue démarche participative. Cette dernière est composée de plusieurs phases. L'objectif de cette section est d'explicitier succinctement ces différentes étapes qui ont permis l'élaboration du Pacte pour un Enseignement d'excellence. L'intérêt n'est donc pas dans la description de tout l'historique de la démarche mais réside dans la compréhension de la logique de travail qui a été élaborée. Cette procédure a respecté à la fois le rythme des agendas scolaires et politiques.

C'est un état des lieux de la situation de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (Groupe 1) et une définition des objectifs et missions de l'école du XXI^e siècle (Groupe 2) qui ont été élaborés. C'est le travail de ces deux groupes qui constitue la **1^{re} phase** du Pacte.

La **2^e phase** s'est basée sur le travail effectué en amont pour définir, toujours dans un cadre participatif, un certain nombre d'objectifs prioritaires. Cette liste a été soumise pour

approbation au gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Au terme de ce processus, plusieurs Cahiers des charges ont été rédigés pour aiguiller la tâche des différents groupes de travail au sein des quatre axes thématiques suivants : savoirs et compétences, parcours d'élèves, acteurs, gouvernance. Chacun de ces axes thématiques est subdivisé en plusieurs groupes de travail, eux-mêmes divisés en plusieurs sous-groupes. Dans le cadre de ce mémoire, nous analyserons l'axe thématique trois (les acteurs) et plus spécifiquement le groupe de travail III.2 « Revaloriser, diversifier, mieux accompagner la fonction enseignante et développer les pratiques collectives » (GT. III.2).

À partir des thématiques prioritaires, différents plans d'actions par objectifs ont été définis en vue de répondre à la préoccupation de changer notre système éducatif notamment en réduisant les inégalités et en améliorant les résultats scolaires des élèves. Cette **3^e phase** s'est terminée par la publication le 7 mars 2017 de l'avis n°3 relatif au Pacte pour un Enseignement d'excellence par le Groupe central après avoir collationné les différentes pistes de solutions des groupes de travail et sous-groupes. Il est à noter que plusieurs avis ont été rédigés avant l'avis « définitif ». Puisque les partenaires sociaux ont dû consulter leur base pour approbation de cet avis n°3, le Groupe central a été dans l'obligation de prendre en compte une série de remarques et critiques des acteurs autour de la table. Il est également à souligner qu'il était demandé de prévoir un outil d'évaluation pour la mise en œuvre des différents plans d'actions mentionnés dans cet avis.

Actuellement, nous sommes dans la **4^e phase** pilotée par la ministre Marie-Martine Schyns au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit de la dernière étape du dispositif participatif qui vise à informer et à favoriser l'appropriation du dispositif du Pacte auprès des acteurs éducatifs, des élèves et des parents. L'objectif est double puisque ce tour a aussi pour but d'intégrer les différentes remarques venant du terrain.

Les deux dernières phases, à savoir la **phase 5** qui consiste en l'adoption du Pacte avec un plan séquencé de mise en œuvre et la **phase 6**, en la mise en œuvre pluriannuelle du Pacte (2015 à 2025), sont difficiles à prévoir car elles vont seulement débiter. Nous pouvons émettre des réserves quant à sa bonne réalisation suite à l'actualité des derniers mois. Le changement de coalition survenu au sein de la Région wallonne, où l'ancien partenaire du cdH, le parti socialiste, s'est vu éjecter dans l'opposition au profit de l'entrée du Mouvement Réformateur. Cette nouvelle majorité n'a pu être généralisée aux autres entités fédérées, laissant pour la première fois depuis la création de l'État fédéral, des coalitions asymétriques à chaque niveau de pouvoir. Cette situation politique inédite va sans doute contribuer à peser

dans la procédure d'adoption du Pacte, tout comme les réactions souvent négatives qui proviennent du terrain.

4. Conclusion de la contextualisation

On le voit, l'objet de notre étude s'inscrit dans un panorama plus large. Le thème « Soutenir et investir dans les équipes pédagogiques pour leur permettre de répondre aux défis de l'école du XXI^e siècle » n'est en effet qu'un des thèmes du groupe de travail III.2 « Revaloriser, diversifier, mieux accompagner la fonction enseignante et développer les pratiques collectives », et ce dernier n'est qu'un des groupes de la phase 3 du Pacte.

Autre élément important : ce groupe de travail était cadré. Ce GT III.2 se devait de respecter un Cahier des charges élaboré par le Groupe central se trouvant au-dessus de lui au sein de la structure interne du Pacte. Chacune des propositions soumises à travers les différentes thématiques abordées par ce groupe devaient être avalisées par ce même Groupe central. Ce dernier a même décidé de la composition des différents groupes.

On note aussi que la méthode utilisée durant la phase 1 à 4 de l'élaboration du Pacte est un processus qui se veut participatif. Tous les acteurs de l'enseignement mais pas uniquement ont été invités à intervenir, à contribuer aux propositions de réformes en vue d'améliorer de manière durable la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'idée n'était pas d'imposer une nouvelle réforme par le haut, souvent perçue comme déconnectée de la réalité par les acteurs de terrain, mais au contraire, de faire participer, de rassembler une base la plus large possible d'intervenants en vue d'une plus grande légitimité pour les étapes futures de la réforme.

CHAPITRE 2 : Action publique dans le champ scolaire belge francophone

Les théories relatives aux politiques publiques permettent d'aller plus loin dans l'analyse des interactions entre les différents acteurs impliqués dans et autour du groupe de travail (GT III.2.) issus du Pacte. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'action publique et ses acteurs. Nous définirons les notions de politique(s) publique(s), d'action publique et de gouvernance et nous mobiliserons la notion d'acteur(s) ; ceux-ci sont nombreux et de types différents et sont au cœur du processus. Nous tâcherons de les mettre en exergue à partir du « triangle des acteurs » d'une politique publique. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur l'analyse du champ scolaire en Belgique francophone, car celui-ci est traversé par les traditionnels clivages que l'on rencontre au sein de la société belge (clivage linguistico-culturel et philosophico-culturel) et nous plongerons dans la culture politique belge (les manières de faire, les habitudes) en matière d'enseignement jusqu'au seuil des années 90 pour ensuite voir ces transformations récentes.

1. L'action publique et ses acteurs

1.1. Les politiques publiques, l'action publique, la gouvernance

Pour comprendre la notion de politiques publiques, précisons la signification du premier terme composant cette expression, le terme « politique ». Celui-ci peut avoir trois sens différents selon la langue anglaise : polity, politics et policy (Balzacq et al., 2014, p. 30).

« Le » politique correspond à la notion de « polity » en anglais. Quand on parle « du »/« le » politique, on fait référence à l'ensemble des acteurs et des institutions composant la cité, formant l'État. Il s'agit donc de la dimension politique d'une société, son ordre politique.

« La » politique correspond à la notion de « politics » en anglais. Elle désigne la vie politique, l'ensemble des activités politiques. Concrètement, c'est l'action d'une députée, d'un chef d'État, d'un gouvernement, etc.

Et enfin « policy », qui désigne en français « les » politiques, c'est-à-dire, l'ensemble des décisions cohérentes. C'est un programme plus ou moins intégré d'actions publiques, guidé par des principes et des objectifs, dans un secteur précis. *« Mais, plus spécifiquement, en science politique, la notion « une » politique a un sens plus précis lorsqu'elle fait référence à une ou des « politique(s) publique(s) ». [...] « Une politique publique » renvoie alors à l'ensemble de l'action publique qui est produite dans un secteur particulier [...] : la politique*

des transports ou de la mobilité, la politique de protection de l'environnement, la politique d'égalité hommes-femmes, etc. »¹¹

L'expression « **politiques publiques** » est la combinaison entre le premier et le troisième terme : les politiques publiques forment les programmes d'actions suivis par les autorités étatiques (publiques), autrement dit les policies de la polity (Thoenig, 1985, p. 6). Toujours selon cet auteur, une politique publique se présente sous la forme d'un programme d'actions propre à une ou plusieurs autorités publiques ou gouvernementales.

Le terme d'« **action publique** » est actuellement préféré au terme de « politiques publiques » (Thoenig, 1998), et ce pour trois raisons principales ; il permet premièrement de renvoyer à l'avènement de politiques publiques moins stato-centrées et surtout multiniveaux ; deuxièmement de souligner les limites de la cohérence des programmes publics et de la nécessité de les déconstruire ; enfin de distinguer le vocabulaire des acteurs de celui des analystes. En bref, nous pouvons retenir que nous passons d'une conception en termes de productions étatiques des politiques publiques à une conception en termes de construction collective de l'action publique, suite à la multiplicité des acteurs en action.

Un autre terme a fait plus récemment son apparition dans la littérature scientifique, c'est celui de « **gouvernance** » et présente certaines similitudes avec la notion « d'action publique » puisqu'il souligne aussi la pluralité et la diversité des acteurs ainsi que l'atténuation des hiérarchies entre eux (Delvaux, 2016, p. 10). Nous définirons la gouvernance comme étant un processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux et d'institutions, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement (Le Galès, 2004, p. 243). Le Galès souligne que le terme gouvernance a été construit en opposition à celui de gouvernement, l'objectif étant de prendre du recul sur une conception qui au départ était une conception exclusivement étatique de la politique. « *C'est la remise en cause et la restructuration de l'État face aux processus de différenciation interne, d'eupéanisation et de globalisation qui justifie l'intérêt pour cette notion de gouvernance.* » (Le Galès, 2004, p.243).

Nous pouvons interpréter les politiques publiques comme le résultat d'une succession de prises de décisions ou d'activités par le jeu d'interactions entre différents acteurs issus du monde public ou privé, en vue de résoudre une problématique sociétale.

¹¹ BALZACQ T., BAUDEWYNS P., JAMIN J., LEGRAND V., PAYE, O. & SCHIFFINO N. (2014), *Fondements des sciences politiques*, Louvain-la-Neuve, de Boeck, 1^{re} édition, p. 33.0

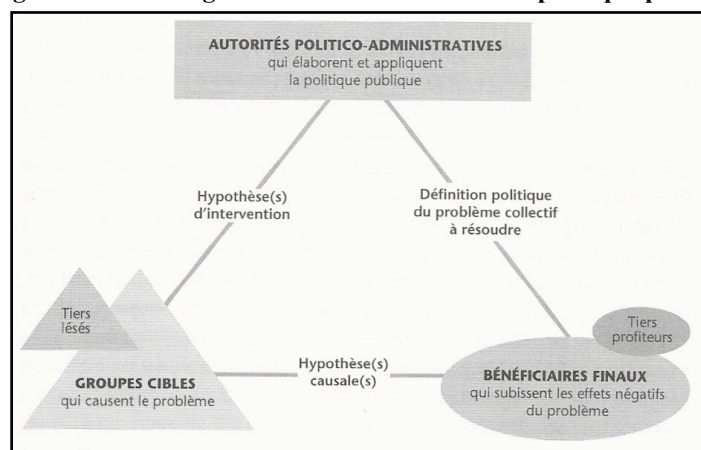
1.2. Les acteurs d'une politique publique

Mais comment peut-on définir un acteur d'une politique publique quel qu'il soit ? Selon Knoepfel, un acteur d'une politique publique est défini comme tout individu ou groupe social concerné par le problème collectif dont traite une politique publique. L'avantage que nous avons à prendre cette définition large est de tenir compte du fait que les acteurs publics et privés n'interviennent pas tous de manière active et visible à toutes les étapes d'une politique publique (Knoepfel et al., 2015, p. 61).

Nous distinguons deux types d'acteurs qui constituent ce que nous pouvons appeler le triangle de base des acteurs : des **acteurs à caractère public** (politico-administratifs) et des **acteurs à caractère privé** qui appartiennent au monde socio-économique ou socio-culturel. Ces derniers, peuvent être subdivisés en trois sous-catégories, à savoir : les groupes cibles, les bénéficiaires finaux, les groupes tiers (Knoepfel et al., 2015, p. 76-77).

- **Les groupes cibles** se composent des personnes (physiques ou morales) et des organisations de ces personnes dont le comportement est jugé politiquement comme la cause (in)directe du problème collectif que la politique publique cherche à résoudre.
- **Les bénéficiaires finaux** rassemblent les personnes (physiques ou morales) et les associations de ces personnes qui sont directement touchées par le problème collectif, qui en subissent les effets négatifs.
- **Les groupes tiers** comprennent l'ensemble des personnes (physiques et morales) et des organisations représentant leurs intérêts qui, sans être directement visés par la politique publique, voient leur situation individuelle ou collective se modifier de manière durable. Ces derniers peuvent se rapprocher tantôt des groupes cibles et tantôt des groupes bénéficiaires. De fait, ce changement peut se révéler soit positif, soit négatif.

Figure 10 : le triangle de base des acteurs d'une politique publique



Source : KNOEPFEL P., LARRUE C., SAVARD J.-F. & VARONE F. (2015), *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 79.

Ce triangle de base des acteurs est une construction théorique que nous pouvons considérer comme un « modèle de causalité » selon Knoepfel ou une « théorie du changement social » selon Mény et Thoenig. Cette théorie comprend une hypothèse causale et une hypothèse d'intervention qui vont permettre de mieux appréhender les liens entre les différents acteurs (Knoepfel et al., 2015, p. 79).

L'hypothèse causale apporte une réponse politique à la question de savoir qui ou quoi est « coupable » ou « objectivement responsable » (c'est-à-dire sans culpabilité subjective) du problème collectif à résoudre (Knoepfel et al., 2015, p. 79). En conclusion, cela revient à déterminer quels sont les groupes cibles et les bénéficiaires finaux.

Quant à **l'hypothèse d'intervention**, elle établit comment le problème collectif à résoudre peut être atténué, voire résolu par une politique publique. Elle définit les modalités de l'intervention étatique qui vont influencer les décisions et les activités des groupes cibles désignés, de façon à ce que celles-ci soient compatibles avec les objectifs politiques (Knoepfel et al., 2015, p. 81).

Les auteurs vont même plus loin et précisent que l'État se doit d'anticiper les réactions possibles des groupes cibles visés, s'il souhaite modifier leur comportement avec une certaine prévisibilité. Et dans ce but, les autorités politico-administratives s'engagent généralement dans une procédure de consultation et de négociation des parties concernées ou dans une mise en œuvre participative de la politique publique. Ces deux stratégies visant à augmenter l'acceptabilité et la légitimation de l'intervention étatique par les groupes cibles, mais aussi par les bénéficiaires finaux et les tiers, se traduisent dans les faits par une « coproduction » de certaines politiques publiques (Knoepfel et al., 2015, p. 81).

2. Le champ scolaire en Belgique francophone

2.1. Champ versus pilier

La théorie des champs élaborée par Pierre Bourdieu a été influencée par le contexte politique français alors que le concept de pilier a quant à lui pris naissance au sein de l'environnement très particulier de la politique belge. Un **champ** peut être défini selon Bourdieu comme étant un espace social et symbolique qui se constitue autour d'une activité et d'un enjeu spécifique (l'art, l'enseignement, la santé, la science, etc.). Les champs sont des espaces structurés de relations entre des positions. Ces espaces sociaux sont relativement autonomes et sont la résultante de luttes et de rapports de force, de pouvoir qui leur ont permis de se structurer, de s'organiser, d'édicter leurs propres règles, etc. Cette relative autonomie est

le résultat d'une cohabitation entre deux forces qui peuvent s'opérer au sein d'un champ : l'une interne, liée à l'exercice du pouvoir au sein du même champ ; et l'autre externe, liée à l'exercice du pouvoir dans d'autres champs et en particulier au sein du champ du pouvoir (Liénard et Mangez, 2014, pp. 2-3).

La notion de **champ du pouvoir** introduite par Bourdieu peut être vue comme « *l'espace des rapports de force entre des agents ou des institutions ayant en commun de posséder le capital nécessaire pour occuper des positions dominantes dans les différents champs* » (Bourdieu, 1992, p. 300). Ce champ du pouvoir est organisé par une opposition entre les factions dominées (le capital culturel) et les factions dominantes des classes dominantes (le capital économique). Cette opposition a ainsi des effets au sein de chacun des champs spécifiques du point de vue de leur structure.

En ce qui concerne le concept de **pilier** ou de processus de pilarisation, celui-ci est défini comme « *un mouvement au travers duquel une communauté culturelle organise sa vie collective en mettant en place un certain nombre d'organisations actives dans des champs différents* » (Liénard & Mangez, 2014, p. 8).

Les deux notions de champ et de pilier peuvent refléter des réalités différentes mais peuvent s'articuler entre elles. Le « champ » peut rassembler un certain nombre d'acteurs autour d'un enjeu spécifique, le « pilier » quant à lui, tend à réunir autour d'une certaine identité culturelle, des acteurs présents dans différents champs et se mobilisant pour des enjeux différents propres à chacun de leur champ. Le pilier est transversal aux différents champs car il les traverse tous (Liénard & Mangez, 2014, p. 9).

2.2. Le champ du pouvoir en Belgique

C'est au sein du champ du pouvoir de la Belgique, que nous retrouvons cette opposition entre le capital culturel/capital économique. Mais nous pouvons également affirmer qu'il existe deux autres fortes oppositions liées à l'histoire de la Belgique : en premier lieu, le capital linguistico-culturel (francophone/néerlandophone) ; en deuxième lieu, le capital philosophico-culturel (catholique/laïc). Ainsi le champ du pouvoir est organisé par ces trois oppositions qui s'entrecroisent pour former six pôles dont l'importance varie et se transforme au cours de l'histoire. Ces différents clivages ont façonné notre histoire et marquent encore le paysage belge. Certains ont perdu ou gagné de l'importance au fil du temps ou des enjeux, certains s'affaiblissent et ne parviennent plus nécessairement à remplir leurs fonctions à l'origine de leur développement (Molitor, 2013).

2.2.1. Le clivage linguistico-culturel

Ce clivage linguistico-culturel oppose historiquement la population francophone de la population néerlandophone. C'est à partir des revendications communautaires portées par des mouvements flamands que les premiers changements institutionnels font leur apparition au milieu des années 1960. Ainsi de nombreuses organisations vont être scindées en deux et vont être communautarisées (partis politiques, associations, universités, etc.) (Delvaux, 2012). C'est en 1988, que la Communauté française de Belgique, l'actuelle Fédération Wallonie-Bruxelles hérite des compétences en matière de l'enseignement (Dupriez & Maroy, 2000). Cela va donner lieu à un dédoublement des champs. Prenons le cas du champ scolaire, les acteurs francophones et néerlandophones ne font plus partie du même champ. Ils ne font plus partie du même espace de positions relatives (Liénard & Mangez, 2014).

2.2.2. Le clivage philosophico-culturel

Ce clivage philosophico-culturel intervient dès les origines de la création de l'État Belgique. Le clivage marque une opposition entre deux groupes au sein de la population. Il s'agit des cléricaux (catholiques) et des anti-cléricaux. Les premiers sont favorables à une forte influence de la religion catholique dans le domaine de l'enseignement et les seconds, privilégient une nette séparation entre l'Église et l'État (Wynants, 1998). C'est deux semaines après sa naissance que le jeune État belge va dissoudre les arrêtés qui empêchaient la liberté d'enseignement. Ainsi, *« une des principales conditions de possibilité de la Belgique comme État-Nation a consisté en la construction, dès 1830-1831, d'un accord fondamental entre ces deux communautés qui n'ont accepté de vivre ensemble qu'à la condition de se voir accorder un certain nombre de libertés, notamment pour organiser leur vie collective »* (Mabille, 2000). C'est le Pacte Scolaire de 1957 qui va mettre un terme à cette opposition au sein de ces deux groupes dans le monde scolaire. C'est le début d'un passage progressif d'une logique de lutte pour la domination de l'autre à une logique de cohabitation pacifique (Delvaux, 2012, p. 20). Ce pacte offre l'opportunité aux parents de choisir librement l'école pour leurs enfants et dans les écoles d'État, de choisir entre le cours de religion ou de morale confessionnelle. L'État se voit également attribuer la faculté de créer des établissements scolaires *« là où il en est besoin, garantit le financement des écoles confessionnelles et communales, accorde la liberté pédagogique, et ainsi, « consacre la « pilarisation » de l'enseignement sous la forme d'un pluralisme vertical »* (Wynants, 1998, p. 43).

2.3. Le champ de l'éducation jusqu'au seuil des années 1990

Comme nous l'avons explicité, le champ de l'éducation belge francophone a été fortement influencé par les piliers qui se sont déclinés sous la forme de réseaux, avec un réseau dit libre catholique qui renvoie au pilier catholique et des réseaux officiels (pouvoirs locaux et pouvoir central) qui renvoient au pilier que l'on peut qualifier de laïc. Nous devons ajouter comme acteur, les puissants syndicats enseignants qui sont très bien implantés et qui sont eux-même annexés aux piliers. Il est à noter qu'une importante majorité des compétences décisionnelles sont dans les mains des pouvoirs organisateurs ou de leurs fédérations, surtout dans le réseau catholique (Delvaux & Mangez, 2013, p. 33).

Les années 80, ne vont pas connaître un grand bouleversement du point de vue des différents équilibres du champ de l'éducation malgré une communautarisation. Ainsi le secteur de l'enseignement se voit cloisonné en trois entités spécifiques et autonomes (Communauté flamande, française et germanophone de Belgique). Ces communautés sont subsidiées par l'État fédéral qui a conservé que trois prérogatives à savoir : le début et la fin de l'obligation scolaire, les conditions minimales de délivrance des diplômes et les régimes de pensions. Les trois entités communautaires vivent de manière indépendante, sans aucune concertation et forment ainsi trois champs de l'éducation totalement distincts. Toutes les trois sont habitées avec des rapports de force très différents. Le pilier catholique étant bien implanté en Fédération Wallonie-Bruxelles mais encore plus largement en Communauté flamande. Ce modèle du champ de l'éducation peut être qualifié de **modèle consociatif** (Delvaux & Mangez, 2013, p. 34).

2.3.1. Le modèle de la démocratie consociative

La Belgique est donc une société fragmentée dans laquelle il a fallu trouver des manières d'agir pour permettre le vivre ensemble tout en préservant une certaine autonomie aux différentes composantes de la société : le scrutin proportionnel, l'octroi et le maintien d'une certaine autonomie aux acteurs collectifs organisés, le financement par les pouvoirs publics des activités organisées par ces collectifs lorsqu'elles sont considérées d'utilité publique, la négociation de différentes formes de « pacte » supposées garantir un partage du pouvoir social et symbolique (Delvaux & Mangez, 2013, p. 32).

La place accordée aux acteurs qui sont situés entre les pouvoirs publics et les citoyens dit individuels est une des caractéristiques essentielles de ce modèle démocratique selon Dumont et Delgrange. « *Au lieu de partir de l'État pour descendre dans la société, la culture politique se construit à partir du bas, de la pluralité des traditions religieuses, idéologiques et*

régionales, pour remonter vers le politique et l'État [...]. La réalité sociopolitique du système belge de la décision publique est caractérisée de manière massive par la logique de la négociation et du compromis » (Dumont & Delgrange, 2008, p. 82-83). Ils précisent également que les autorités publiques doivent associer les diverses tendances idéologiques et philosophiques à l'élaboration des politiques et à la gestion des services publics relevant de leurs domaines d'interventions en vue de les aider dans leurs activités d'utilité publique.

Cette forme de cohabitation pacifique doit être analysée conjointement avec le principe de discrétion. Elle peut être vue comme une habitude de prudence ou de diplomatie dans le modèle consociatif. Cette notion a donc un double sens : *« il s'agit à la fois de laisser un certain nombre de choix à la discrétion des acteurs organisés (ce qui garantit leur autonomie en pratique), mais aussi de maintenir une certaine discrétion au sens où l'on ne se mêle pas des affaires de son voisin (ce qui rend le compromis possible en puissance) » (Delvaux & Mangez, 2013, p. 33).*

2.3.2. Les transformations récentes

Ce modèle consociatif et sa relative discrétion inter-segmentaire sont progressivement remis en cause depuis une vingtaine d'années notamment dans le secteur éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Selon Delvaux & Mangez, quatre évolutions peuvent expliquer et contribuer à ce changement. Il y a tout d'abord la sécularisation générale des sociétés accompagnée d'un certain affaiblissement des piliers notamment autour du clivage catholique/laïc. Deuxièmement, c'est l'évolution des technologies de l'information qui peut représenter une menace pour la tradition de discrétion et pour l'absence relative de développement de bases de données. Troisièmement, il s'agit de la mondialisation qui contraint les acteurs et les champs à une certaine coopération et une interdépendance accrue. Enfin, ils soulignent que nous assistons à une multiplication d'instances de coordination à l'échelle supranationale (agences et d'ONG internationales) (Delvaux & Mangez, 2013, p. 34).

Ces évolutions contribuent à ce que l'acteur « étatique » se repositionne. En effet le contexte international pousse les États et les autres autorités publiques à s'engager dans une dynamique internationale qui les situe au sein des différents espaces de positions relatives dont les coordonnées sont souvent définies par des indicateurs de performances (Delvaux & Mangez, 2013, p. 34). Prenons comme exemple l'enquête PISA dans le monde de l'enseignement. De ce fait, l'espace national, régional ou communautaire toujours selon ces auteurs, ne constitue plus un espace à l'échelle duquel on peut penser de manière autonome les politiques publiques et la dynamique de leur fabrication.

Nous pouvons y voir une opportunité pour la Fédération Wallonie-Bruxelles de s'affirmer de part la mondialisation et de la compétition internationale également présentes dans le secteur de l'éducation. Ainsi, la Fédération Wallonie-Bruxelles assume progressivement vouloir jouer un plus grand rôle et assume plus qu'auparavant son statut de chef d'orchestre (Delvaux & Mangez, 2013, p. 35).

Toutefois, l'autorité publique communautaire que représente la Fédération Wallonie-Bruxelles ne devient pas un pouvoir centralisateur fort. Cela s'explique en partie par l'héritage d'une société pilarisée. Mais aussi parce que les nouveaux modèles de régulation plébiscité sur le plan international sont ceux de la gouvernance, qui suppose d'impliquer davantage d'acteurs publics et privés dans la fabrication des normes, de règles, de procédures et ce à différents niveaux (Delvaux & Mangez, 2013, p. 35).

CHAPITRE 3 : Question de recherche, hypothèses, méthodologie

Lors de la contextualisation de notre problématique, nous avons émis une série de constats sur la trajectoire des enseignants débutants avec ce taux de probabilité de sortie élevée. Nous avons également mis en exergue toute la structure et l'organisation du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Le deuxième chapitre a mis en évidence que les politiques publiques liées au champ scolaire belge francophone sont dépendantes de notre régime consociatif, lui-même influencé par le clivage philosophico-culturel hérité du passé.

Cette partie méthodologique a pour principal but de détailler la question de recherche, les hypothèses et la méthode mobilisée pour aboutir à l'analyse détaillée des différents matériaux récoltés et une compréhension du processus.

1. La question de recherche & hypothèses

Notre contextualisation a montré que, depuis longtemps, l'insertion professionnelle des enseignants novices est considérée comme un réel enjeu pour le monde de l'enseignement. Cette problématique a souvent été thématiquée comme le résultat d'un manque d'accompagnement et de soutien, d'un décalage entre la préconception du métier et ses réalités ou encore le résultat de mauvaises conditions de travail. En 2013, l'étude du Girsef a impulsé une nouvelle manière de voir la problématique en mettant davantage la responsabilité sur les conditions d'emploi. Cette conceptualisation a trouvé un écho au tout début du processus du Pacte, notamment parce que les référents scientifiques étaient les référents académiques du GT III.2. Toutefois, au terme de cette troisième phase, peu de mesures concrètes ont émergé pour améliorer les conditions d'emploi des enseignants débutants. D'où notre question de recherche : pourquoi le Pacte d'excellence n'a-t-il pu apporter des solutions significatives en vue d'améliorer les conditions d'emploi des enseignants novices et intérimaires ?

Nous avançons deux hypothèses qui peuvent expliquer la ou les raison(s) pour laquelle/lesquelles le processus du Pacte pour un Enseignement d'excellence n'a pu engendrer de réelles avancées sur un des enjeux du Pacte.

Première hypothèse :

Les fédérations de pouvoirs organisateurs et les représentants des principales formations syndicales sont restés durant tout le processus délibératif du Pacte dans la logique du modèle consociatif qui caractérise le champ scolaire en Belgique francophone depuis quelques années excluant ainsi les autres acteurs du processus.

Deuxième hypothèse :

L'acteur politique n'a pas voulu ou pu concevoir un dispositif de négociation soumettant au moins partiellement à des logiques « supérieures », les logiques consociatives propres à l'enseignement belge francophone et les rapports de forces entre employés et employeurs.

2. La méthode de collecte des données

Ce travail vise à comprendre et décrire le processus de négociation des propositions et des décisions effectuées au cours de l'élaboration du Pacte pour un Enseignement d'excellence au sein du groupe de travail III.2 en vue d'améliorer l'accueil et les conditions de travail des enseignants débutants, objectif A du Cahier des charges. Pour atteindre cet objectif, nous avons privilégié une méthode de recherche empirique qualitative, sous la forme d'une analyse documentaire et d'entretiens semi-directifs.

Nous avons travaillé à partir de données documentaires pour préparer les différents entretiens. Nos recherches ont été effectuées à partir de la plateforme d'archives du Pacte pour étudier les différentes propositions émises lors des avis 1, 2 et 3 du Groupe central, mais aussi à partir du « Cahier des charges de la première étape de la troisième phase des travaux du GT III.2 » de 2015, du « Rapport d'orientation du GT III.2 » datant également de 2015 et du « Rapport intermédiaire du GT III.2 » de janvier 2016. C'est à partir d'un tableau retraçant de manière chronologique les différentes étapes de la procédure, que nous avons pu prendre connaissance de l'évolution de chacune des mesures sur l'amélioration des conditions d'emploi aussi bien en amont qu'en aval du processus, et ainsi, pouvoir nous servir de ces informations pour nous aider à guider nos entretiens.

C'est par le biais des entretiens semi-directifs avec les principaux intervenants du Pacte, c'est-à-dire, des représentants de l'administration et du cabinet de la ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyns, des fédérations des pouvoirs organisateurs, des associations syndicales, des associations de parents, des experts externes et des référents académiques (référents scientifiques) que nous avons cherché à comprendre les raisons de l'évolution des mesures du GT III.2. Cette méthode des entretiens a pour but de prendre connaissance des différentes positions des acteurs face aux propositions et de leur regard réflexif sur les ressorts du processus de négociation.

Au vu de la multiplicité des acteurs, des choix ont dû être opérés pour limiter le nombre d'entretiens à une dizaine d'acteurs. Il a été décidé de ne pas interroger la référente du cabinet de la Ministre car sans doute soumise à un droit de réserve de par sa fonction, mais également de limiter le nombre des référents externes, c'est-à-dire, les experts, à un seul entretien. Suite

au nombre important de pouvoirs organisateurs à interroger, nous avons décidé de nous restreindre seulement à trois interviews, celles du SeGEC, de la WBE et du CECP.

Nous trouvons dans ce tableau, les différents acteurs interviewés. Dans un souci « d'anonymat », les noms et prénoms des interviewés n'ont pas été communiqués lors de l'analyse des matériaux. Nous ferons seulement référence aux différents organismes qui étaient représentés autour de la table des discussions.

Les potentiels interviewés	Accord	Refus
Le référent académique (expert académique) :	X	
Les représentants des associations syndicales : <i>FGTB-CGSP</i> : <i>CGSLB-SLFP</i> : <i>CSC</i> :	X X X	
Les représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs : <i>SeGEC</i> : <i>CECP</i> : <i>WBE</i> :	X	X (hiérarchie) X (sans réponse)
Le représentant des associations de parents : <i>UFAPEC</i> :		X (sans réponse)
Le référent externe : <i>CGé</i> :	X	
Le président du GT III.2 :	X	
Réserve : <i>CPEONS</i> :		X (pas disponible)

Au total, nous n'avons pu interviewer que sept des dix acteurs prévus au départ ce qui a quelque peu déséquilibré notre échantillon en dépit de notre volonté de constituer un échantillon « représentatif » des différents acteurs autour de la table. Les entretiens ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Ces derniers ont été réalisés sur le lieu de travail des différentes personnes concernées, sauf dans le cas du président du GT III.2, où cette entrevue s'est déroulée à son domicile. Il est également à souligner que l'entretien du référent académique n'a pu avoir lieu qu'en fin de journée avec une disponibilité plus courte en matière de temps.

Dans un souci très pratique, chaque interview a été dactylographiée avec une numérotation des lignes afin de réaliser plus facilement notre analyse catégorielle. Notre choix s'est porté sur ce type d'analyse pour mieux appréhender les éléments importants du discours de chaque acteur interrogé au sein du GT III.2. Cette méthode, nous a permis de trier les éléments des discours qui nous semblaient décisifs.

Pour l'analyse des matériaux, nous utilisons des extraits de ces entretiens, parfois, amputés d'informations non-pertinentes ou inutiles, dans un souci de lisibilité et de

compréhension plus faciles des extraits. Nous mentionnons cette amputation par : [...].

La retranscription des sept entretiens, est présente dans l'annexe 1 du mémoire sous la forme d'un CD en raison du nombre de pages. Toutefois, nous conservons les enregistrements vocaux.

3. Les difficultés rencontrées

Suite à l'objet de notre étude, nous avons dû essayer quelques refus de certains pouvoirs organisateurs et du représentant des associations de parents (UFAPEC) de prendre la parole après consultation de leur hiérarchie, c'est le cas du représentant du CECP. Ainsi, nous avons donc été dans l'obligation de solliciter d'autres pouvoirs organisateurs de « moindre importance » avec un taux de représentativité plus marginal car étant de plus petites structures. Nous remarquerons que le SeGEC est la seule fédération de pouvoirs organisateurs qui a souhaité participer à une entrevue.

Nous avons également été confronté à une toute autre difficulté lors des entretiens. Certains acteurs n'ont pas caché qu'ils pesaient leurs mots voire qu'ils se censuraient à certains moments sous l'argument du droit de réserve. Ils avaient donc un discours très prudent par rapport à l'objet de recherche, plus spécifiquement à certains moments lorsque nous abordions des points de tensions entre les participants. Il s'agit notamment des représentants du SeGEC et de la CSC, et du référent académique.

4. La grille d'entretien

Dans le cadre de la réalisation d'entretiens semi-directifs, il est indispensable de réaliser une grille d'entretien dont l'objectif premier est de pouvoir cibler le contenu sous la forme d'une liste de thèmes que l'on souhaite aborder avec l'interviewé. Il ne s'agit en aucun cas d'une liste de questions à énumérer dans l'ordre lors de l'entrevue.

Notre grille d'entretien a été testée et modifiée suite à la première entrevue d'un des acteurs de Pacte pour un Enseignement d'excellence, faisant partie du groupe de travail étudié. Cet entretien s'est déroulé le 21 septembre 2017, il s'agissait du représentant de la FGTB-CGSP.

Cette grille d'entretien comporte les différents thèmes abordés lors des entrevues. Le premier thème a pour objectif de mettre en avant la prise de conscience de l'organisme de la personne interviewée par rapport à la problématique du taux de sortie des enseignants novices. Le deuxième thème s'intéresse à la préparation de l'organisme au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Ensuite, pour le troisième thème, nous essayons de comprendre

comment le groupe de travail a fonctionné et quelle(s) était(en)t la/les méthode(s) employée(s), mais aussi de savoir de quoi pouvait-on parler et de quoi ne parlait-on pas dans le GT. Quatrièmement, nous nous penchons sur la tension entre l'amélioration des conditions de travail et l'amélioration des conditions d'emploi. Pourquoi selon eux, les mesures liées aux conditions de travail sont plus privilégiées ? Le cœur de la grille d'entretien est bien entendu le passage en revue des mesures qui ont été envisagées lors des avis n°2 et avis n°3 du Pacte ciblant plus spécifiquement les conditions d'emploi. Ce sont ces mesures qui feront l'objet d'une analyse plus poussée dans la suite de notre travail en vue de savoir quels étaient les points de discordes ou de consensus. Et pour terminer, en dernier thème, nous avons pointé la méthode participative du Pacte. Nous tâchons de savoir si les propositions issues de la méthode participative ont été d'un apport capital pour le groupe de travail. L'ensemble de la grille d'entretien se retrouve en première annexe de ce travail.

CHAPITRE 4 : L'analyse

Ce dernier chapitre a pour objectif d'appliquer la théorie à notre objet d'étude en vue de répondre à notre question de recherche. En premier lieu, nous allons nous plonger dans la structuration du processus délibératif du Pacte. Ainsi, nous élaborerons et adapterons le triangle de base des acteurs d'une politique publique par rapport au GT III.2. Nous expliciterons quel a été le mode de fonctionnement, la méthode de travail et les interactions entre les acteurs du groupe de travail. Ensuite, nous ciblerons les mesures envisagées et leurs tractations en vue d'améliorer les conditions d'emploi des enseignants débutants et temporaires. Nous nous attarderons après sur l'influence des acteurs externes sur les travaux et conclusions du groupe de travail. Puis, selon les acteurs, nous tâcherons de savoir si ils considèrent qu'il y a eu de réelles avancées en vue d'améliorer les conditions d'emploi des novices. Nous terminerons sur le processus du Pacte en lui-même. Est-ce une révolution dans la manière de procéder ?

1. Structuration du processus délibératif

1.1. Les acteurs du Pacte au sein du GT III.2

Il est intéressant de pouvoir adapter le modèle de triangle de base des acteurs d'une politique publique à notre sujet de mémoire. Rappelons que le Pacte pour un Enseignement d'excellence se veut novateur dans son approche, c'est-à-dire, dans son dispositif d'élaboration des pistes de solutions et en même temps sur les réponses à apporter face aux différents enjeux de l'école du XXI^e siècle.

C'était une volonté de la ministre de l'Éducation de l'époque, Madame Milquet, d'impliquer dans la démarche d'autres acteurs que les acteurs « traditionnels » de l'enseignement, à savoir les représentants des différentes associations syndicales et les représentants des différentes fédérations des pouvoirs organisateurs. Ces derniers étant souvent appelés par le passé à participer d'une façon ou d'une autre aux politiques publiques de part leur rôle important au sein de notre modèle consociatif.

C'est à partir du rapport intermédiaire du GT III.2 datant de janvier 2016 et de l'étude du Girsef que nous avons pu construire et adapter la théorie du triangle de base des acteurs d'une politique publique. Ce rapport intermédiaire du groupe de travail s'articule autour de cinq objectifs-clés ayant été débattus au début du processus et qui ont fait l'objet d'un rapport dit « d'orientation ».

Le tout premier objectif mentionné concerne l'amélioration des conditions de travail et d'emploi des enseignants débutants, ainsi que leur accompagnement. Ce groupe de travail s'est appuyé notamment mais pas uniquement sur l'étude du Girsef pour exposer la problématique générale. Rappelons qu'environ 35% des enseignants novices quittent le métier dans les cinq premières années de leur carrière (23,5% en primaire ; 44% dans le secondaire), en sachant que plus de la moitié des sorties ont lieu lors de la première année d'enseignement. Si le groupe de travail souligne cette première année comme cruciale. Ce sont surtout les individus ne possédant pas un diplôme pédagogique qui quittent précocement le métier, à savoir 60% d'entre eux alors qu'ils ne sont que 20% pour les détenteurs d'un titre pédagogique. Dès lors, le GT III.2 met en exergue que ce sont les enseignants qui ne possèdent pas de titre pédagogique qui devraient faire l'objet d'une attention toute particulière.

Autre constat effectué par le GT III.2, c'est celui des conditions d'emploi qui peuvent constituer un facteur essentiel pour la trajectoire des débutants. En effet, le taux de sortie est plus élevé parmi les débutants qui ont des conditions d'emploi précaire parce qu'ils présentent un nombre réduit de mois de travail et ont un temps de travail limité. Le groupe de travail se base aussi sur le fait que les professeurs débutants moins expérimentés occupent des postes ouverts en cours d'année, lesquels sont moins pérennes. Alors que les insertions professionnelles effectuées en septembre, et donc plus stables, sont occupées par des novices plus anciens.

Une des conclusions du rapport du Girsef datant de 2013 n'est pas reprise par le GT III.2. Il s'agit de celle qui stipule que nous sommes face à un rapport de force entre les enseignants novices, c'est-à-dire, les débutants et les professeurs nommés, c'est-à-dire, « établis ».

Nous avons fait le choix pour exploiter cette théorie du triangle de prendre comme hypothèse causale la conclusion du Girsef. Cette conclusion dit que le taux élevé de sortie chez les enseignants novices est notamment dû aux conditions d'emploi difficiles et que ces enseignants débutants peuvent être perçus comme une variable d'ajustement par notre

système éducatif, puisque, pour rappel, ces rapports de force sont en partie structurés par les statuts qui protègent d'autant plus l'enseignant qui a acquis de l'ancienneté (Delvaux et al., 2013, p. 138), mettant ainsi les novices dans une position de dominé. Ce qui nous permet d'identifier les bénéficiaires finaux de cette politique publique comme étant les enseignants débutants et le groupe cible qui cause le problème indirectement comme étant les enseignants nommés. En ce qui concerne la responsabilité des PO dans cette problématique, nous pourrions mettre en avant leur volonté de maintenir chacun leur autonomie, ce qui les amène par exemple à être réticents à garantir la prise en compte de l'ancienneté cumulée dans d'autres PO que le leur, ou à mettre en place des dispositifs collaboratifs permettant à des enseignants à temps partiel de cumuler un second emploi dans un autre PO, etc. En effet, les enseignants novices seraient vus moins dotés d'atout dans leurs rapports face aux employeurs qui les engagent et qui décident de leur affectation et de leur maintien dans l'emploi (Delvaux et al, 2013, p. 138). Précisons que cette imputation des responsabilités reste déterminée par des jugements de valeurs politiques et par la façon même de percevoir le problème (Knoepfel et al., 2015). Toutefois, il est à noter qu'il y a une prise de conscience qu'il faut régler ce problème du taux de sortie même si l'origine de celui-ci peut encore faire débat.

L'hypothèse d'intervention pourrait, dans notre modèle, correspondre au tout premier objectif du GT III.2 qui souhaite une amélioration des conditions de travail et d'emploi des débutants et l'amélioration de l'accueil ainsi que de l'accompagnement des débutants lors de leur entrée en fonction.

Prenons le temps d'identifier les différents acteurs de cette action publique que représente le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Ce Pacte a pour ambition de ne pas mettre uniquement autour de la table des acteurs habitués à être sollicités lors des grandes réformes du monde éducatif. De ce fait, nous retrouvons bien évidemment les nombreux représentants des fédérations des pouvoirs organisateurs mais également des représentants des associations syndicales. Ces derniers ont la tâche de représenter les intérêts des différents profils de travailleurs, c'est-à-dire du point de vue de notre problématique, des enseignants débutants temporaires et des enseignants « établis ». Autour de ces deux acteurs traditionnels, nous devons ajouter des représentants des associations de parents, des experts externes, des référents académiques, une référente au cabinet de la ministre et un référent administratif. Notons que ce groupe de travail a été présidé par une personne issue du monde académique sur proposition du Groupe central.

Le monde politique n'a pas participé activement à toutes les négociations internes au Pacte. Cependant, nous constatons que l'un des deux responsables du Groupe central est

membre du cabinet de la ministre et qu'au sein du groupe de pilotage, on retrouve des représentants des ministres. Sans compter que des membres du cabinet assumaient des tâches de secrétariat. C'est seulement à partir des phases 5 et 6 qui consisteront à l'adoption en décrets par étapes des différentes mesures que le jeu politique reprendra ses droits avec sans doute de nombreux arbitrages.

1.2. Processus et mode de fonctionnement du GT III.2

Le Pacte représente un travail important et capital au vu des enjeux et des futurs défis de l'école du XXI^e siècle. L'avis 3 a été construit à partir d'une douzaine de groupes de travail, dont celui qui nous occupe, à savoir le GT III.2, intitulé « *Revaloriser, diversifier, mieux accompagner la fonction enseignante et développer les pratiques collectives* ». C'est à l'issue de 26 réunions de plus de trois heures environ et de nombreux rapports successifs que ce groupe de travail est parvenu à rédiger des pistes de solutions sur des problématiques diverses telles que la revalorisation du métier d'enseignant, la charge du travail, le travail collaboratif, etc.

Il est impossible d'appréhender les différentes propositions qui concernent l'amélioration des conditions d'emploi des enseignants débutants, sans nous plonger dans la compréhension du processus et du mode de fonctionnement de ce groupe de travail.

1.2.1. Consitution du groupe de travail

C'est le Groupe central qui est à l'origine de la composition des différents GT. De ce traditionnel triangle des acteurs composé de l'État, représenté par la Fédération Wallonie-Bruxelles, le patronat, constitué des représentants de fédérations de pouvoirs organisateurs (WBE, SeGEC, CECP, CEPEONS, FELSI) et les syndicats d'obédiences diverses (CSCE, CGSLB, FGTB-SEL, FGTB-CGSP, SLFP), viennent s'y greffer des référents externes (un représentant de CGé et un représentant de la HE Henri Spaak) ou encore un représentant des associations de parents. C'est tous ensemble, qu'ils ont dû envisager comment soutenir et investir dans les équipes pédagogiques pour leur permettre de répondre aux défis de l'école du XXI^e siècle. Nous constatons donc la **multiplicité des acteurs**.

Chaque groupe de travail était soutenu par un **groupe d'appui** constitué d'un président (indépendant par rapport aux institutions et organisations représentées), d'un ou de deux référents scientifiques (professeurs et chercheurs d'Université ou de Haute École), d'un représentant du Cabinet de la ministre en charge de l'Enseignement, Marie-Martine Schyns et d'un représentant de l'administration. Ces différents référents avaient pour mission d'épauler le président. Le référent académique précise : « *Nous avons une grande proximité avec lui. (Ligne 15)* » Il ajoute que leur rôle « [...] était essentiellement d'aider le président à préparer les

réunions, à se donner une ligne de conduite à moyen terme et pas seulement à court terme. Et de nourrir un certain nombre d'échanges par soit des interventions à nous, soit par celles d'autres scientifiques ou spécialistes qui pouvaient éclairer les débats par des analyses ou par des données. (Ligne 16 à 20) » Lors de l'entrevue avec le président du groupe de travail, ce dernier a précisé qu'il a tout de suite voulu donner un statut aux scientifiques. La raison qu'il évoque est la suivante : *« Souvent dans les questions d'enseignement [...], les groupes de pression, les organismes institutionnels ne sont intéressés par les travaux scientifiques que quand cela corrobore ou renforce leurs propres positions sinon certains [...] sont vite là pour disqualifier le travail des chercheurs. [...] Moi, l'idée, c'était que ces chercheurs sont compétents [...] d'une part pour faire le point de chacune des questions et d'autre part pour qu'on ne dise pas n'importe quoi. C'est aussi une fonction que je trouve importante pour les chercheurs. Ils sont là comme garants pour « surveiller » en quelque sorte que l'on n'avance pas n'importe quoi, n'importe quel chiffre, n'importe quelle affirmation. (Ligne 98 à 108) »*

Nous soulignons la présence du **bureau d'études McKinsey** qui avait pour mission, d'après le référent académique, d'évaluer l'efficacité et l'efficience de toutes les mesures proposées par les différents GT après les réunions. C'est le Groupe central qui lui a confié cette mission et aucune information n'a filtré pour les douze groupes de travail, au grand regret de certains acteurs du GT III.2 dont les scientifiques : *« C'est particulier parce que tout était transparent pour le reste dans le dispositif. [...] C'était nous, les pauvres petits scientifiques qui étions mis un peu de côté. (Ligne 257 à 259) »* Cette remarque est à mettre en lien avec la structure même du Pacte. En effet, les syndicats, les pouvoirs organisateurs, les associations de parents étaient quant à eux indirectement mis au courant des conclusions de ces travaux grâce à leurs représentants dans le Groupe central, alors que les référents scientifiques en étaient exclus. De nombreuses réserves ont été formulées par certains acteurs quant à la participation de McKinsey dans ce processus du Pacte. Nous avons été interpellés sur l'utilisation de petites fiches à rédiger par les différents groupes de travail. Le référent scientifique explique qu'il s'agit d'une forme de feedback des réunions du GT. *« McKinsey avait décidé avec les responsables du Pacte qu'il y avait une espèce de feedback [...] à moitié sur le contenu, à moitié sur le climat qui était fait à l'issue de chaque réunion par le représentant du cabinet de la ministre. (Ligne 245 à 247) »* Nous n'avons pas pu obtenir plus de précision et les informations récoltées sont parfois contradictoires entre les acteurs interrogés.

1.2.2. La participation de CGé

CGé est le seul ayant dû revendiquer sa place. CGé est une ASBL qui existe depuis 40 ans. Changement pour l'égalité est un mouvement socio-pédagogique qui s'anime autour de

cette question centrale : « Comment se fait-il que l'école reproduise les inégalités sociales ? », question sur laquelle viennent se greffer d'autres questions liées aux apprentissages mais aussi au système scolaire. Ce sont des enseignants militants qui ont travaillé ces nombreux enjeux. Il est important de préciser qu'au début des travaux, CGé n'était pas présent. *« Au tout début quand le groupe s'est lancé, je n'en faisais pas partie. Je n'ai pas participé à une ou deux réunions. (Ligne 81) »* La question que nous nous sommes posés, c'est pourquoi ? Comme le précise le représentant de cette ASBL, *« [...] la place du CGé n'est pas évidente. Il a fallu revendiquer que nous avons quelque chose à dire. (Ligne 83 à 84) »* Même en interne de l'association, des débats ont eu lieu sur la pertinence de leur présence. *« [...] on s'est posé beaucoup la question, est-ce que l'on intègre la réflexion du Pacte ? Il y a eu beaucoup de discussions à CGé sur cette participation ou non, sachant que depuis 40 ans, toutes les réformes ont accouché parfois d'une souris en terme de changement sur le terrain voire même d'aggravations en terme d'égalité. Est-ce qu'on participe à quelque chose où au final pour donner de la crédibilité au processus ou on reste au balcon et on critique ? Et là, nous avons fait le choix, parfois avec des tensions en interne, d'y aller, d'investir, de faire entendre notre voix, de dialoguer. (Ligne 400 à 407) »*

Nous pouvons estimer que leur participation a été en quelque sorte négociée par des prises de contacts auprès de certains présidents de GT, de représentants syndicaux et du cabinet de la ministre de l'époque, Joëlle Milquet. Ils ont revendiqué leur présence au sein de thématiques pour lesquelles ils estimaient avoir assez d'expertise, à savoir : les inégalités, le métier d'enseignant, la formation initiale et continuée des enseignants, le tronc commun, les nouveaux savoirs. Toutefois, ils n'ont pas pu faire partie du Groupe central. D'après le représentant de CGé, *« cet endroit où il y avait un enjeu, c'était un peu plus chasse gardée. (Ligne 125) »*

1.3. La méthode de travail du GT III.2

Le groupe de travail III.2 a mené ses travaux sur base d'un « **Cahier des charges** » qui a été préparé par le Bureau du Pacte et adopté par le Groupe central. Comme le précise le président du groupe, *« nous avons une mission qui était de faire des propositions. (Ligne 39) »* Cette feuille de route avait pour objectif de cadrer les débats autour de thématiques et d'objectifs généraux en vue de rédiger un projet de plan d'actions détaillé qui a été soumis au Groupe central et par la suite au gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles à la fin de la troisième phase. Nous reprenons ci-dessous les différents thèmes que le GT III.2 a dû discuter par rapport à notre problématique de départ :

Objectif A – Améliorer l'accueil et les conditions de travail des enseignants débutants

- A. Revaloriser et renforcer l'attractivité de la fonction enseignante
 - 1° Renforcer l'attractivité de la profession en général, dans la société et en particulier auprès des futurs universitaires et lutter contre la pénurie
- B. Améliorer l'entrée en fonction, l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants
 - 1° Mieux accueillir des nouveaux enseignants
 - 2° Mieux accompagner, former et soutenir les enseignants débutants
 - 3° Améliorer l'accompagnement et la formation des enseignants sans titres pédagogiques
- C. Améliorer les conditions de recrutement, les conditions de travail et le cadre administratif des enseignants débutants (y compris la question des contrats précaires)

C'est sur base des « Cahiers des charges » et d'une méthodologie de travail que *« les Groupes de travail ont eu pour mission de formuler un ensemble de propositions d'initiatives et de mesures qu'ils ont soumis aux instances centrales (Groupe central) du Pacte, tout d'abord de manière générale, dans le cadre d'un **rapport d'orientation** à remettre [...], et ensuite, de manière plus précise, dans le cadre d'un **rapport intermédiaire**, plus précis et concret [...]. »*¹²

1.3.1. La méthode de travail

La méthodologie de travail est importante pour pouvoir arriver à mettre d'accord tous les acteurs autour de la table. Comme l'a souligné le président, *« le groupe avait la possibilité de travailler comme il le souhaitait. (Ligne 44) »* Même si aucune méthode n'a été imposée, il est très clairement inscrit dans le « Cahiers des charges » que le mode de délibération devait privilégier la recherche du consensus. Si dissension il y avait sur l'un ou l'autre point, il était acté dans le rapport et il en était référé au Groupe central pour arbitrage. Comme l'énonce le représentant de la CSC Enseignement *« [...] on avait la possibilité aussi chaque fois d'émettre un avis qui n'était pas de type de consensus. On pouvait mettre une petite note en bas de page ou bien dire : certains pensent que... et d'autres pensent que, etc. (Ligne 81 à 83) »*

Il semblerait qu'il y ait eu une évolution dans la méthode plébiscitée entre le début et la fin des travaux du groupe, comme le précise l'acteur du SeGEC. *« On avait un peu l'impression qu'au début il fallait absolument avoir un consensus. Alors que, pour nous, on était un groupe de travail qui ramenait des idées au Groupe central. C'est ce groupe qui était*

¹² Cahiers des charges – Axe thématique III, GT III.2 Revaloriser, diversifier, mieux accompagner la fonction enseignantes et développer les pratiques collaboratives, p. 10.

l'arbitre, donc, il devait faire ces arbitrages. [...] On sentait au début qu'il y avait une volonté, je pense même qu'elle dépassait le groupe, c'était une volonté du cabinet, de l'administration que les choses soient déjà un peu entendues dans les différents sous-groupes. (Ligne 134 à 140) » Et il précise sa pensée : « Alors à un moment donné, on s'est mis d'accord de dire, nous allons clarifier. Il y a consensus là-dessus et dissensus là-dessus. Quand il y avait dissensus, c'était dit et puis, aux responsables des différents partenaires dans le Groupe central de trancher. (Ligne 142 à 143) » Les membres vont notamment justifier l'évolution de leur procédé en se disant, comme le représentant du SeGEC : « On n'est pas là pour avoir consensus parce que cela veut dire que nous devons trancher avant le Groupe central. Ce n'est pas notre job. Notre job, c'est ramener quelque chose de cohérent mais qui montre aussi les divergences et à eux d'aplanir [...] et de trancher. (Ligne 154 à 157) »

Chaque GT avait une méthode de travail qui lui était propre. Le GT III.2 a fonctionné de d'une manière particulière, que l'on peut mettre à jour en recoupant les différentes entrevues. C'est à partir de l'initiative du président et des référents académiques qu'une ligne directrice a été insufflée à l'ensemble des travaux par rapport à la vision de l'évolution du métier d'enseignant. Ainsi, raconte le représentant de CGé, « le travail a été divisé en sous-thématiques : l'entrée dans le métier, l'accompagnement, etc. Et pour chacune de ces thématiques, il y avait déjà un cadre de réflexion avec des questions qu'on parcourait tous ensemble lors d'une ou deux réunions. (Ligne 50 à 53) » Le président précise lors de son entretien qu'il demandait aux scientifiques, pas nécessairement ceux du groupe d'appui de venir présenter l'état de la question : « [...] où on en est dans ce domaine-là. Qu'est-ce qu'on sait ? Qu'est-ce que les principaux travaux scientifiques disent, etc. ? [...], On commençait par le point par les chercheurs. Et puis seulement, on commençait à discuter. On formulait des questions guides, des questions de départ. Le groupe, les référents scientifiques et moi-même, on proposait chaque fois des questions à traiter. (Ligne 96 à 114) » Le groupe de travail a privilégié la discussion libre. Le président ajoute : « c'était très important la liberté de parole. On y tenait beaucoup. Les participants ont réellement apprécié cette discussion libre où chacun pouvait dire ce qu'il souhaitait. (Ligne 115 à 117) »

C'est dans un deuxième temps que le groupe de travail pensait à envisager les pistes de solutions face aux différents objectifs soulevés par le Bureau du Groupe central. Systématiquement, c'est un référent académique qui réalisait les comptes rendus contenus et des PV plus techniques des réunions. Le président ajoute : « les chercheurs rédigeaient l'essentiel ce sur quoi on semblait être tombé d'accord avec aussi des désaccords. Tout ça était présenté au groupe et on débattait, puis on amendait le texte. On le modifiait. Cela a pris beaucoup de temps de travail. (Ligne 124 à 127) » Le référent académique précise que les

présentations prenaient la forme d'exposés oraux avec pour support un PowerPoint. Ces différentes présentations orales pouvaient être suggérées et présentées par n'importe qui du groupe (CGé, CSC, SeGEC, etc.).

L'ordre du jour était fixé et proposé à l'avance par le président mais toutes les personnes autour de la table avaient la possibilité d'émettre un avis sur cet ordre du jour ou même éventuellement de le modifier, comme le précise les représentants de la CGSLB-SLFP et de la CSC Enseignement.

Tout ce dispositif demande un temps important d'engagement de la part des différents acteurs du groupe de travail. Nous illustrons cet élément par cet extrait d'interview du représentant du SeGEC. *« Moi, je considérais à ce moment-là que je travaillais pour le Pacte environ un jour par semaine. [...] Oui parce qu'il y a la réunion elle-même qui était hebdomadaire, les lectures préparatoires, les PV mais aussi les documents qui allaient être utilisés en réunion et qui arrivaient souvent tardivement. [...] Et puis, il y a l'après, c'est-à-dire le compte rendu, les retours. [...] C'est certainement l'équivalent d'un jour par semaine pendant plus d'un an. (Ligne 94 à 99) »*

1.3.2. La vision prospective du métier d'enseignant

Au début des travaux du GT III.2, le président et ses référents académiques qui étaient-là pour l'épauler ont décidé de rédiger une note, en vue de définir une ligne directrice aux différents débats qui allaient être menés au sein du groupe. Cette note prend la forme d'un texte d'une page et demie. Il propose **une vision prospective du métier d'enseignant**. Le président et ses référents scientifiques se sont questionnés sur le métier d'enseignant au XXI^e siècle. Quelles doivent être ses composantes ? Voici brièvement les cinq dimensions qui ont été élaborées. Les explications complètes concernant ces cinq dimensions sont reprises en annexe 3.

1^{ère} dimension : le cœur du métier d'enseignant consiste à organiser et accompagner des apprentissages, généralement dans des situations de groupe, en vue de permettre l'acquisition de connaissance ;

2^{ème} dimension : le métier d'enseignant est évolutif dans ses contenus, ses méthodes et ses conditions ; il doit être pensé et anticipé dans sa dynamique temporelle ;

3^{ème} dimension : le métier d'enseignant s'inscrit dans une dynamique collective ;

4^{ème} dimension : l'enseignant est un acteur social et culturel ;

5^{ème} dimension : disposant d'un pouvoir accru sur son propre métier, l'enseignant est un acteur institutionnel.

C'est à partir de cette note que les travaux ont commencé. Comme le mentionne le président : « [...] on a commencé la première séance avec une discussion [...]. On l'a amendée avec les membres du groupe. Il y a eu quelques petits changements mais pas beaucoup. Il y avait vraiment un accord. C'était une très bonne chose car le groupe avait une perspective, une vision de ce qu'était potentiellement le métier d'enseignant ou ce qu'il devrait être. (Ligne 80 à 85) » C'est seulement ensuite que le travail a été divisé en différentes thématiques.

Cette démarche initiée par le GT III.2 a été qualifiée d'intéressante par les responsables du Pacte. Ces derniers ont donc décidé de la généraliser pour l'ensemble des groupes alors que les travaux étaient déjà entamés.

1.4. Les interactions entre les acteurs

Il est nécessaire de s'attarder un instant sur l'ambiance générale des travaux du groupe. Il est important de signifier que tous les acteurs ont salué durant leur entretien la façon dont les débats avaient été menés par le président. Ils soulignent le fait qu'ils ont pu librement s'exprimer sur les enjeux importants. Le représentant du SeGEC dit : « c'est un groupe qui a vécu de manière étonnamment saine les discussions autour de cet objet-là parce [...], il y avait des sujets qui fâchent. Et, nous sommes arrivés à continuer à dialoguer [...] je veux dire des gens qui ne partent pas nécessairement avec des points de vue qui peuvent être très opposés. Et malgré tout, nous avons eu un dialogue permanent [...]. J'attribuerais ça notamment à la manière dont le groupe a été présidé par X. Je pense qu'il a essayé tout le temps d'être au-dessus de la mêlée. Cela veut dire vraiment, être attentif à ne pas avoir de parti pris, que chacun puisse s'exprimer. Ce n'était pas toujours facile mais je pense que cela a participé aussi à ça. (Ligne 12 à 26) » L'acteur de CGé souligne également cet esprit de dialogue pour qu'il n'y ait pas de rupture.

Cependant, il est évident que certains sujets ont cristallisé les tensions notamment entre deux principaux acteurs, à savoir les représentants des fédérations des PO et les différents syndicats. Le référent académique constate qu'il y avait « [...] deux grosses composantes dans ce groupe, c'était quand même les réseaux d'un côté et les syndicats de l'autre. (Ligne 177) » Ce à quoi le président vient greffer le groupe d'appui. « Les discussions, c'étaient beaucoup avec les représentants du SeGEC et les syndicats, sans oublier les référents scientifiques. (Ligne 575) » Ici, le président cible le SeGEC comme PO et pas les autres. Les deux intervenants ne mentionnent pas non plus les référents externes, ni les associations de parents.

Le président stipule « [...] il y a eu quand même un certain nombre de désaccords au fur et à mesure que l'on approchait des questions sensibles. (Ligne 158) » Pour la CSC E, « [...] c'était un groupe qui tournait dans les alentours de 25 à 30 personnes. Alors parfois, avec des moments assez intenses pour ne pas dire assez violents [...]. (Ligne 20 à 22) » Notamment au début du processus, la FGTB-CGSP aurait mentionné sa crainte de devoir discuter de questions statutaires en la présence de certains acteurs autour de la table, dont les parents. Cette question des statuts est vite devenue centrale au début des discussions d'après le représentant syndicaliste, « [...] très vite, je me suis aperçu qu'il y avait des questions statutaires qui étaient abordées. Alors que pour moi, il y avait des acteurs qui ne devaient pas être associés à une réflexion sur les éléments statutaires. [...] cela doit normalement se négocier avec l'autorité [...] Et pas avec des parents, pas avec les PO, pas avec les universitaires et pas avec les représentants des Universités et des Hautes Écoles... cela doit se négocier entre les organisations syndicales et les cabinets. (Ligne 12 à 20) » Il est à noter que depuis quelques années la négociation bilatérale est devenue trilatérale avec l'inclusion des PO. Les syndicats auraient obtenu ainsi des assurances auprès de la ministre Milquet pour que le groupe ne pas touche pas aux régimes. Ce qui a permis aux débats de reprendre plus sereinement.

Durant tout le processus, et plus particulièrement lors des points difficiles à traiter, il semblerait d'après le président que les syndicats et les PO portaient référer à leur hiérarchie l'état d'avancement des discussions. « Quand on discutait d'un sujet un peu sensible, c'est clair que les représentants des syndicats et les représentants des PO allaient directement après la réunion et parfois pendant la réunion s'en référer à leurs chefs pour savoir si oui ou non, ils étaient OK. (Ligne 479 à 482) » Le président va même plus loin dans son affirmation : « Clairement, le travail des groupes était contrôlé par les responsables des institutions des réseaux et des syndicats. C'est évident. On sentait très fort cette emprise en quelque sorte, ce contrôle. (Ligne 497 à 500) » Au sein même des différents organismes de représentation, il pouvait y avoir des dissensions, comme l'affirme le référent académique dans ses propos. « Tous les réseaux n'étaient pas toujours d'accord entre eux. Du côté des syndicats, il y avait plus de convergence mais pas sur tout non plus. (Ligne 81) » Sans doute parce que, comme l'énonce le syndicaliste de la FGTB, des réunions inter-syndicales ont été organisées parallèlement pour essayer d'avoir une certaine cohérence entre les différentes organisations syndicales.

Nous pouvons conclure que l'ensemble de travaux s'est généralement passé dans une ambiance courtoise sauf lors de certains moments où le GT III.2 abordait des problématiques dites sensibles. Les sujets de frictions pouvaient être nombreux d'après nos entretiens. De plus, il s'emblerait que chaque acteur faisait des retours auprès de ses instances durant toute la

procédure pour suivre certaines directives. Il en ressort surtout que le régime consociatif a continué à fonctionner au sein du processus du Pacte. Dans le sens, où les acteurs ont cherché le compromis et ont essayé de négocier. Mais quelles sont les mesures qui sont ressorties pour améliorer les conditions d'emploi des enseignants novices ? Quelles sont celles qui ont fait l'objet d'âpres discussions et de frictions entre acteurs ?

2. Mesures du Pacte ciblant les conditions d'emploi des enseignants débutants

Nous allons cibler les différentes mesures du Pacte ayant pour objectif d'améliorer les conditions d'emploi des enseignants novices. Dans un souci de clarté, nous allons d'abord commencer par une description de chaque mesure envisagée. Ensuite, nous mettrons en évidence les positions des acteurs interrogés par rapport à cette mesure. Toutefois, comme l'affirme le représentant de la CGSLB-SLFP, « *Le Pacte est un tout. (Ligne 422)* » Autrement dit, certaines mesures se recoupent ou ont de réels liens entre elles. C'est pour cette raison que nous allons également mettre en exergue certaines mesures qui nous apparaissent comme indissociables de notre sujet d'étude.

2.1. Aménagement de la charge de travail des enseignants novices

Pour pouvoir analyser cette mesure, nous devons expliquer tous les enjeux et les tractations qu'il y a eu derrière cette notion de « charge du travail » des enseignants.

2.1.1. La charge de travail des enseignants

C'est dans un souci d'améliorer l'image du métier et de gommer certaines fausses idées véhiculées dans l'opinion publique que le GT III.2 a souhaité travailler sur la charge de travail des enseignants tout en s'appuyant notamment sur la vision prospective du métier d'enseignant que le groupe avait formulée au début des travaux. Cette vision avait pu mettre en avant l'importance du temps d'activité de l'enseignant en dehors de sa classe. Comme il est mentionné dans l'avis 3 du Pacte, « *Il s'agit de définir les fonctions et missions qui peuvent être intégrées dans la charge de l'enseignant et celles qui doivent être prises en charge par ailleurs (en prenant en compte le fait que les fonctions prises en charge peuvent varier au cours de la carrière de l'enseignant).* »¹³

¹³ Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Projet d'avis 3 du Groupe central*, (page consultée le 13 janvier 2018), [Pdf, en ligne p. 168], http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Groupe-central-du-Pacte_-Projet-dAvis-N-3-WEB-1.pdf

Explication de la mesure

Le Groupe central est parti de l'hypothèse que le travail hebdomadaire d'un enseignant équivaut celui des autres travailleurs et que cette charge ne doit pas être alourdie. Ainsi tout enseignant doit assumer **cinq fonctions**¹⁴ :

1^{ère} fonction : le travail en classe qui, à lui seul, devrait dans la plupart des cas occuper un peu plus de la moitié du temps de travail des enseignants. L'autre partie du temps de travail devrait être occupée, selon une répartition relativement équilibrée mais adaptée aux différents paramètres évoqués ci-dessous, par les quatre fonctions suivantes (non hiérarchisées) ;

2^{ème} fonction : le service à l'école et aux élèves qui englobe les conseils de classe, délibérations, réunions de parents, activités parascolaires à définir, surveillance, suivis individuels d'élèves. La participation à des conseils de classe et à des réunions de parents même en dehors des heures de cours, ainsi que des surveillances et des remplacements éventuels, sont organisés selon des modalités concertées annuellement au sein de l'organe de concertation locale ;

3^{ème} fonction : le travail collaboratif qui concerne les réunions d'équipe pédagogique, réunion de l'équipe éducative, travail avec les collègues, participation aux organes de décision dans le cadre d'un leadership partagé, coaching d'enseignants débutants ;

4^{ème} fonction : le travail autonome qui consiste aux préparations des cours et des examens, corrections ;

5^{ème} fonction : la formation continuée, il s'agit également d'inscrire formellement la formation continuée dans le temps de travail normal d'un enseignant, même si elle s'organise selon une temporalité moins régulière, plus intermittente.

Tractations autour de cette mesure

Il est important de préciser qu'il s'agit l'un des points de frictions les plus importants au sein de ce groupe de travail. Le représentant du SeGEC dit à ce propos, « *C'est peut-être le point de cristallisation en terme de tension le plus fort. C'est qu'une de nos tâches était de parler de la charge du travail des enseignants, surtout l'idée de la revaloriser. (Ligne 188 à 190)* » La CSC Enseignement confirme en nous disant : « *sur les points de frictions, comme la charge du travail, comme le temps de travail, etc., c'est clair que là, on avait forcément des avis différents. C'est un peu clair que quand on est du côté de l'employeur ou de l'employé, on ne peut pas avoir la même définition de la charge du travail ou du temps de travail. (Ligne 101 à 104)* »

¹⁴ Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Projet d'avis 3 du Groupe central*, (page consultée le 13 janvier 2018), [Pdf, en ligne p. 169], http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Groupe-central-du-Pacte_-_Projet-dAvis-N-3-WEB-1.pdf

Toute la question s'est portée sur l'intérêt de quantifier ou non la charge du travail de l'enseignant comme le confirme le président du groupe : « Certains souhaitaient que l'on soit précis, d'autres pas. (Ligne 135) » Deux groupes s'opposaient sur cette mesure, d'une part les syndicats et d'autre part les PO soutenus semble-t-il par le représentant des parents. Les syndicalistes ne souhaitaient pas que l'on puisse quantifier cette charge. La FGTB-CGSP énonce, « Mais comme, il n'y a pas de locaux, [...] pas d'ordinateur, [...] pas d'infrastructure qui permet de travailler correctement à l'école. Il n'est pas question que vous obligiez les enseignants à rester 38 heures sur le lieu de travail. (Ligne 54 à 57) » La CSC précise : « On ne sera jamais d'accord sur tout ce qui peut toucher à l'alourdissement de la charge. [...] Quand on sait que certains pouvoirs organisateurs utilisent leurs enseignants pour remplacer par exemple un enseignant qui est absent [...]. Nous, nous ne sommes pas d'accord là-dessus. Et en plus, il y a toute une part de charge du travail qui n'est pas considérée en temps de travail, de présence devant les élèves et pour laquelle certains voulaient arriver à une définition claire alors que l'on sait qu'un enseignant qui est consciencieux, etc. met parfois autant de temps de travail chez lui que devant ses élèves. (Ligne 213 à 222) » Tandis que les PO par la voix du SeGEC défendaient l'idée de clarifier les choses en quantifiant la charge du travail avec pour argument de valoriser ainsi le métier enseignant. « Valoriser, c'est aussi reconnaître ce qu'il fait. Et reconnaître ce qu'il fait, c'est le rendre explicite et le rendre plus officiel. À un moment donné, est venue la question : comment définir la charge de travail ? Et nous, on a dit : « Commençons par dire que la charge de travail cela correspond à quoi en temps. Cela prend combien de temps ? » Et un sujet qui était tabou entre guillemets, c'était simplement le fait d'écrire, de demander d'écrire, un enseignant travaille 38 heures semaine comme n'importe qui. (Ligne 195 à 201) » Il s'emblerait que les associations de parents ont été très attentives lors de cette problématique. À ce propos, la CSC Enseignement dit : « Les associations de parents se sont beaucoup activées tout autour de ce qui tournait du temps de travail des enseignants, du rythme scolaire. [...]. Nous avons bien senti que ce n'était pas favorable aux enseignants. Eux voulaient que des enseignants soient présents plus tôt à l'école et plus tard également sans alourdir la charge, pour essentiellement un souci de garderie. (Ligne 259 à 264) » et la CGSLB-SLFP ajoute : « Les associations de parents étaient très exigeantes dans le sens où eux, leur principale crainte c'était qu'ils n'arrivaient pas à l'heure actuelle à pouvoir aborder les enseignants facilement. (Ligne 296 à 297) »

Il a été envisagé à un moment de mentionner clairement la charge dans le Pacte ce qui a été perçu comme une victoire pour le SeGEC. Mais le GT III.2 a décidé de le retirer par la suite. « [...] Alors on est parvenu à le faire écrire et cela a été retiré par la suite. C'est

devenu l'équivalent d'un temps plein. On n'a pas voulu mettre de chiffre mais cela montre à quel point, il y avait quelque chose qui était très difficile à faire passer. (Ligne 202 à 205) » Nous pourrions reprendre un argument cité par le référent académique pour résumer ce point : *« Les syndicats sont très hostiles à ce que l'on accroisse les contraintes sur le travail enseignant. (Ligne 170) »*

2.1.2. Développer le travail collaboratif

Nous ne pouvons pas faire l'impasse de parler de la volonté d'instaurer **le travail collaboratif** puisque ce travail d'équipe fait partie des cinq fonctions qu'un enseignant devra accomplir et de la charge de travail de tout enseignant. Même si cette mesure est à mettre en lien avec une volonté d'améliorer les conditions de travail, nombreux sont les acteurs interrogés qui ont mentionné ce dispositif comme pouvant aider l'enseignant novice, puisque que cette initiative donnerait la possibilité à tous les enseignants de travailler dans des conditions plus favorables. Car comme le mentionne le président du GT III.2, *« l'enseignant se voit comme un indépendant alors qu'il est employé, il participe à un service public. (Ligne 153) »*

Explication de la mesure

L'objectif principal de cette mesure est de permettre à l'enseignant de disposer d'espaces ou de moments organisés dans son temps de travail et sur son lieu professionnel en vue de **développer et promouvoir les pratiques collaboratives**. Il a été décidé de consacrer **deux périodes par semaine** au travail collaboratif. Les règles seront harmonisées à cet égard pour le fondamental et le secondaire.

Tractations autour de cette mesure

Tous les acteurs ont été relativement d'accord avec cette mesure. Il semblerait qu'il n'y ait pas eu de grandes discussions sur le sujet. Le représentant du SeGEC souligne le lien entre la charge du travail et le travail collaboratif. Il dit que *« tout le monde était d'accord sur les cinq fonctions. Sur la nécessité de reconnaître et de mieux valoriser la charge de travail et sur l'importance qu'il s'agit d'un métier collectif que l'on retrouve dans les cinq dimensions. Il y a eu une unanimité pour dire qu'aujourd'hui, on ne vit plus tout seul en tant qu'enseignant dans sa classe. (Ligne 239 à 243) »* CGé souligne le fait que cette mesure va dans le bon sens. *« Cette question du moi, je suis seul dans ma classe, je l'ai entendue au travers des formations que je donne. Ça, c'est un autre aspect. Le changement de culture passe aussi par renforcer le métier dans sa dimension collective. Souvent l'enseignant est seul dans sa classe. Et il a très peu de possibilité, enfin ça dépend des niveaux d'enseignement, mais*

majoritairement dans le secondaire, les enseignants ont leurs heures de cours, ils sont seuls. Et, ils partagent très peu. À moins que la Direction ou un coordinateur pédagogique ait réussi à impulser quelque chose. Ce sujet, c'est quelque chose pour lequel le CGé tient énormément. C'est de travailler collectivement à faire évoluer son métier au niveau des écoles. (Ligne 233 à 241) » Le référent académique avance que le Groupe central aurait même été plus loin par rapport à la proposition initiale du GT III.2 en voulant quantifier les heures de concertation. « Si je ne dis pas de bêtise, le Groupe central a été plus bureaucratique et je pense que dans les documents qui viennent du GC, [...]. Ils vont vers une extension dans le secondaire de ce qui existait déjà en primaire, 60 heures de concertation par an. (Ligne 162 à 166) »

2.1.3. Aménagement de la charge de travail : tractations

L'aménagement de la charge de travail des enseignants novices est une mesure qui a figuré dans l'avis 2 du Groupe central et avait pour objectif de mettre en avant les « Orientations relatives aux objectifs du Pacte ». Cette mesure figurait parmi les propositions envisagées en vue d'améliorer l'accueil et l'accompagnement des débutants lors de leur entrée en fonction. Cependant cette proposition ne figurait plus dans l'avis 3 du Groupe central. Il était déjà mentionné dans l'avis 2 que « l'impact de cette mesure doit être mis en rapport avec son coût potentiellement élevé. Le GC réserve son avis sur cette question en attendant de pouvoir disposer d'une vue globale sur l'impact budgétaire des réformes proposées dans le cadre du Pacte et sur les priorités à établir à cet égard. »¹⁵

Explication de la mesure

La mesure envisageait d'aménager la **charge de travail** des enseignants novices en réduisant le nombre d'heures face à la classe au cours des premières années de la carrière. En sachant que le nombre d'heures et la durée restaient à préciser.

Tractations autour de cette mesure

Malgré le fait que cette proposition n'ait pas été avalisée par le Groupe central, l'aménagement de la charge de travail des enseignants débutants faisait l'unanimité au sein du groupe de travail comme le précise l'acteur de la CSC Enseignement « Dans ce groupe-là, c'était clairement une proposition qui était assez unanime (Ligne 177) » et la FGTB-CGSP de compléter « [...] l'avis était soutenu que ce soit les PO, les organisations syndicales. (Ligne 332) »

¹⁵ Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Orientations relatives aux objectifs du Pacte : Avis 2 du Groupe central*, (page consultée le 13 janvier 2018), [Pdf, en ligne p. 38], <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Groupe-central-du-Pacte-AVISN2-final.pdf>

Toutefois, il semblerait que le GT III.2 ne se soit pas fort attardé sur cette proposition comme le mentionne l'expert scientifique : « *Honnêtement dans nos travaux, cela n'a pas occupé une place majeure, loin s'en faut. [...] personne ne s'y est opposé donc ça été mis dans les rapports mais il n'y a pas eu de débat là-dessus. [...] Ce n'est pas un point qui a longuement été débattu. (Ligne 196 à 200)* » Plusieurs acteurs émettent un avis similaire pour expliquer la raison de la disparition de cette mesure dans l'avis 3 du GC. Le référent académique explique dans la suite de son intervention « *[...] j'imagine parce que cela coûte cher. J'imagine que c'est le seul motif. [...] Ça a dû être chiffré par McKinsey à un moment et on a sans doute dit que cela coûtait trop cher. (Ligne 200 à 203)* » Le représentant du SeGEC avance un autre argument, celui de la faisabilité : « *Je pense qu'en même temps techniquement et financièrement, ce n'était pas évident. Parce qu'à chaque fois que l'on ne met pas quelqu'un en face à face pédagogique, il faut en engager un autre pour le faire. (Ligne 277 à 279)* » Nous terminons cette analyse par les propos du président de ce sous-groupe, « *Je pense que ce sont des calculs budgétaires qui sont peut-être à court terme [...]. (Ligne 342)* » Nous reviendrons sur l'aspect budgétaire des choses dans un prochain point.

2.2. La portabilité de l'ancienneté administrative d'un PO à un autre

Une autre mesure pouvant améliorer de manière significative les conditions d'emploi des enseignants novices est celle de la portabilité de l'ancienneté administrative d'un pouvoir organisateur vers un autre. Toutefois, il a été très clairement mentionné dans l'avis 2 du GC que la question de la portabilité de l'ancienneté administrative acquise doit être approfondie dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. L'avis 3 émet des réserves du point de vue de sa mise en œuvre tant du point de vue du personnel que de l'employeur. Comment les différents acteurs se sont-ils positionnés ? Y a-t-il une chance un jour de trouver un accord sur des modalités concrètes face à cette mesure qui ne fait pas l'unanimité ?

Explication de la mesure

Comme l'énonce la mesure, son objectif est de permettre aux enseignants débutants de transporter l'ancienneté administrative acquise dans un PO auprès d'un autre. Ainsi l'enseignant novice pourrait passer d'un réseau à un autre sans se soucier d'une perte d'ancienneté mais aussi espérer une nomination. L'enseignant obtiendrait de cette manière une stabilité d'emploi plus rapide.

Tractations autour de cette mesure

Face à cet enjeu, nous pouvons clairement affirmer que le débat n'est pas mûr par rapports aux différents propos tenus par les acteurs interrogés, et ce pour diverses raisons. Il

semblerait que les pouvoirs organisateurs et notamment le SeGEC aient freiné des quatre fers d'après de nombreuses personnes interrogées. Cette proposition n'aurait même pas fait l'objet de grandes discussions. « *On en a discuté mais pas longuement parce que là-dessus, c'est le genre de sujet où très vite, il y avait un non du (des) réseau(x).* (Ligne 205) », d'après le référent scientifique. Il ajoute : « *Ce sont les domaines où les PO estiment qu'ils ont une prérogative et qu'ils ne veulent pas la perdre.* (Ligne 209) » Le président du groupe de travail va même plus loin dans son analyse : « *[...], c'est le problème sur lequel on a buté très souvent, c'est la volonté d'autonomie des réseaux. Les réseaux se voient comme des systèmes qui gèrent la quasi totalité de l'affaire. Tout ce qui a été comme échange entre réseaux, s'est heurté à des résistances très fortes et en particulier du SeGEC.* (Ligne 359 à 362) » La CGSLB-SLFP et la CSC Enseignement s'accordent en affirmant la responsabilité des PO dans la non avancée de cette proposition. « *[...] les PO veulent garder la main mise sur les personnes qui sont définitives chez elles.* (Ligne 305) » La CSC confirme l'idée que le SeGEC est le PO qui a joué de son influence dans cette mesure en disant : « *certains réseaux ou un réseau surtout, préfère faire ce choix de choisir lui-même la personne qui a déjà travaillé et qu'il connaît. [...] voir arriver quelqu'un qui aurait travaillé dans un autre réseau et qui pour une raison ou une autre changerait de réseau pour la place d'un autre. Je pense qu'au niveau du réseau de la Communauté française, cela ne poserait pas de problème parce qu'eux quelque part, ce n'est qu'un seul PO. Je pense que le réseau libre a plus de difficulté par rapport à ça.* (Ligne 248 à 254) ». En effet comme l'affirme le représentant de CGé, « *C'est de nouveau des petites guerres de chacun. Ma zone n'est pas ta zone et surtout ne nous mélangeons pas.* (Ligne 363) »

Une autre dissension aurait eu lieu entre les deux principaux syndicats lors des échanges, la CSC Enseignement serait favorable à cette mesure, à l'opposé de la FGTB-CGSP. Cette dernière précise les choses lors de son entretien. « *On est tout à fait contre. C'est peut-être la seule dissension sérieuse que nous avons avec la CSC. Eux seraient pour la portabilité en question parce qu'ils disent par exemple qu'ils ont des agents qui sont à cheval sur l'Officiel subventionné et sur l'Enseignement libre et que donc c'est un peu stupide de cloisonner comme ça. Bon nous, tu sais bien qu'on est pour un réseau unique public et donc pas question de travailler avec des anciennetés qu'on pourrait accueillir dans le libre et transposable dans l'Officiel subventionné et WBE.* (Ligne 336 à 341) » Il termine plus loin par : « *Tant qu'il y aura cette multiplicité des réseaux pour moi, ce n'est pas possible.* (Ligne 348) »

Le SeGEC exprime sa crainte quant à la faisabilité de cette mesure qui est très contraignante du point de vue juridique. « *C'est la question de la mobilité. On avait la volonté mais on a été très pauvre en idées. Je pense peut-être parce que le côté juridique est très contraignant.* (Ligne 244) » Il ajoute : « *c'est un imbroglio de lois qui vont dans tous les sens.*

Derrière ça, il y a des questions très techniques parce que l'on pense avoir la bonne idée et puis, elle est tout à fait mauvaise. (Ligne 300) »

Au final, le référent académique annonce très clairement qu'aucun des acteurs autour de la table ne portait réellement cette mesure. Ce qui peut expliquer un certain statu quo qui « arrange » les différentes parties d'après lui. *« Il n'y a personne qui porte ce truc-là. Il faut être clair. [...] sur ce genre de question, les syndicats ne demandent pas beaucoup que l'on modifie le système actuel. Si des acteurs un peu périphériques comme nous font de telles suggestions et que certains réseaux se cabrent et que cela arrange bien les autres réseaux et que les syndicats ne disent rien, comment cela peu bouger ? Qui est demandeur de ce genre de dispositif ? Et qui pourrait faire la démonstration que ce serait une avancée ? C'est plutôt un problème périphérique. Cela concerne une petite minorité d'acteurs. Les réseaux n'ont pas envie que cela bouge. Les syndicats, ils sont quand même fort adossés... les syndicats collent aussi à des réseaux. Les syndicats ne sont pas aux avant-postes pour faire bouger ce genre de choses. Ou alors, je ne l'ai pas perçu. (Ligne 220 à 232) »*

2.3. L'année sabbatique pour les enseignants expérimentés

Une autre mesure qui figurait dans l'avis 2 du Groupe central en réserve d'être approfondie pour des raisons techniques mais ne figuraient plus dans l'avis 3 : l'année sabbatique pour les enseignants expérimentés.

Explication de la mesure

Il faut bien comprendre que cette mesure comporte deux volets importants dans le débat en vue de l'amélioration des conditions d'emploi des enseignants novices. D'une part, il y a cette idée de permettre aux professeurs dit « expérimentés » de prendre une « année sabbatique » au cours de leur carrière. Cette année aurait été divisée en deux temps. Il y aurait 50% temps consacré à la formation de l'enseignant et/ou à un projet de développement personnel qui lui tient à cœur. Dans l'avis 2, plusieurs exemples sont énumérés comme la participation à une recherche, à un voyage d'études et d'observation professionnelle à l'étranger ou la proposition de ses services en tant que formateur. L'autre moment aurait été destiné à des remplacements d'enseignants absents temporairement pour raisons personnelles. Ainsi ces « enseignants expérimentés » libéreraient pour une période d'un an leur poste en vue d'y placer les enseignants débutants qui trouveraient de ce fait de meilleures conditions d'emploi dès leur première année. En effet, ils auraient eu ainsi une stabilité d'emploi assurée pendant au minimum un an.

Cette mesure comportait deux volets car il était également envisagé d'en profiter pour créer un « pool d'enseignants remplaçants », ces enseignants remplaçants étant en fait les professeurs en année sabbatique. Ce pool aurait pris la forme d'une plate-forme inter-réseau permettant à chaque directeur d'établissement d'aller chercher les profils nécessaires pour assurer le remplacement de l'un de leurs professeurs absents.

Tractations autour de cette mesure

Le principe de l'année sabbatique pour les professeurs expérimentés a été d'après nos entretiens, rapidement soutenue par les différents acteurs autour de la table puisqu'elle figurait dans le rapport d'« Orientations relatives aux objectifs du Pacte », c'est-à-dire, l'avis 2 du Groupe central. D'après la CSC Enseignement, cette proposition a été amenée et défendue par les référents scientifiques. *« Il y a eu consensus. [...] C'était M. X qui avait amené ça, en tout cas les référents scientifiques qui avaient apporté ça, le Girsef. (Ligne 330) »* Notons que l'acteur fait référence à l'étude du Girsef de 2013 dans laquelle cette proposition figurait déjà. Lors de son entretien, le SeGEC mentionne que l'idée de l'année sabbatique a été rapidement acceptée. *« Ah oui, celle-là, c'était une idée facile. (Ligne 329) »* Cependant, la CSC semble vouloir relativiser l'enthousiasme des acteurs autour de la table et notamment du SeGEC par rapport à ce dispositif. *« [...] il n'y a pas eu de grand enthousiasme pour cet aspect-là. [...] On en a beaucoup parlé mais on n'a pas vu véritablement l'intérêt supérieur d'une année sabbatique. (Ligne 335) »* Le représentant avait précisé juste avant. *« Ça n'était pas non plus en tout cas pour les enseignants la bonne solution. C'était une solution possible mais sans plus. (Ligne 331) »*

Toutefois, c'est le Groupe central qui a décidé de ne pas retenir cette proposition, comme l'affirment tous les interviewés, en raison des causes budgétaires. Le référent académique affirme que c'est suite au travail de McKinsey que cette proposition aurait été évaluée trop coûteuse. *« [...] sur l'histoire de l'année sabbatique, c'est la plus manifeste. Ça le groupe l'a retenu avec une certaine force et avec des choses intéressantes. Et là, le Groupe central ne l'a pas retenu. [...] Tout à l'heure, j'ai dit que McKinsey avait fait un gros tome où il chiffrait mesure par mesure qui était présentée comme top secret. C'était presque une paranoïa. Par contre, une fois qu'à l'étape suivante, le GC devait se prononcer sur une mesure à suivre, ils ont incorporé beaucoup de choses venant du tome McKinsey. Et, c'est devenu public. Je pense qu'à un moment dans l'avis 3, [...] ils disent clairement qu'ils l'ont évaluée à 50 millions d'euros. [...] Je pense que l'argument majeur, c'est à nouveau le coût. (Ligne 277 à 291) »* Le référent scientifique termine en précisant, *« En même temps, je pense que c'était plus nous que les syndicats ou les PO qui étions des ardents défenseurs de cette proposition (Ligne 336). »*

C'est surtout sur les enjeux du deuxième volet, à savoir le « pool d'enseignants remplaçants », que les débats auraient été plus difficiles, notamment avec les réseaux. Aucun ne voulait accueillir les professeurs des autres réseaux, chacun voulant garder ses spécificités. Il en va de même dans la logique des syndicats, d'après le référent académique. « *Soyons clairs. Les syndicats ne rechignent qu'à moitié [...]. La CGSP a toujours été très critique par rapport à la reconnaissance d'un réseau libre. Ils ne vont pas accepter que leurs profs soient obligés d'aller faire des remplacements dans les écoles catholiques mais en même temps, c'est logique de la part de la CGSP, et on pourrait dire le contraire pour la CSC, ce n'est pas vraiment irrationnel. C'est là que je dis que ce ne sont pas les syndicats qui vont venir critiquer les clôtures des réseaux. Et les PO encore moins. (Ligne 312 à 319)* » Il semblerait que cela soit le plus petit réseau, la FELSI, qui se serait montré en premier lieu le plus intéressé par ce dispositif, toujours d'après le référent académique. Car il leur est plus difficile de pouvoir trouver un remplaçant de par leur taille et leurs localisations disséminées. Il précise que c'est le seul sujet sur lequel il y avait une ouverture à l'inter-réseau. « *Ils avaient accepté parce que sans doute les PO gardaient le choix de recrutement mais aussi... je pense qu'ils avaient perçu un avantage à la plate-forme inter-réseaux. (Ligne 319)* »

2.4. L'allongement des années études à 4 ans

« *Repenser en profondeur la formation initiale des enseignants aujourd'hui, c'est s'inscrire résolument dans cette recherche de l'excellence et d'un enseignement de meilleure qualité pour tous.* »¹⁶ comme le précise la note d'orientation concernant la formation initiale des enseignants datant de 2013. Il est important de clarifier directement que le GT III.2 n'avait pas pour mission d'aborder ce sujet au sein de ce groupe. Toutefois, l'enjeu de la revalorisation de la formation des enseignants est en lien direct avec notre sujet d'études. Car comme l'exprime la CSC Enseignement, « *ce n'était pas le lieu [...]. Mais dans tous les avis que l'on a émis ou à chaque fois que l'on a eu des discussions, on faisait référence à la formation initiale des enseignants. (Ligne 387)* » Les avis du GT III.2 auraient alimenté les autres groupes qui en avaient la responsabilité mais aussi la réflexion du cabinet du Ministre de l'Enseignement supérieur, Monsieur Marcourt en charge de cette matière. Certains acteurs, surtout le SeGEC, regrettent une certaine coupure entre le Pacte d'excellence et cette réforme de la formation initiale des enseignants. D'après le SeGEC, il y eut peu voire pas d'échanges entre les cabinets des ministres. Le référent académique souligne toutefois qu'il y avait des liens par la présence de certains acteurs dans les deux groupes, ce qui, selon lui, n'était pas une coïncidence. « *Moi, j'étais des deux côtés : j'étais dans le Comité de suivi et le groupe de travail chez Marcourt et le GT III.2 du Pacte. Je n'avais pas le mandat de faire le lien mais ce*

¹⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Refonte la formation initiale des enseignants : contexte*, (page consultée le 20 janvier 2018), [Pdf, en ligne], <http://www.enseignement.be/index.php?page=26828&navi=3429>

n'était pas une coïncidence que je sois des deux côtés. [...] (Ligne 380) » Il souligne aussi qu'il y avait une deuxième personne, le représentant de la Haute École Henri Spaak. Il précise qu'il y a plusieurs manières de voir les choses. « Il y avait quand même eu des tentatives de réflexions rapprochées, parallèles. [...] Il y a eu diverses personnes dans l'administration, dans les cabinets pour que cela ne parte pas dans des sens séparés. Et moi, je peux dire que cela ne partait pas dans des sens séparés. (Ligne 386) »

Nous pouvons dès lors nous poser la question suivante : en quoi l'allongement des années d'études va-t-elle améliorer les conditions d'entrée des enseignants débutants ? Le représentant du SeGEC a des doutes mais cet allongement pourrait remplir plusieurs fonctions. « Ici, nous pensons que ça ne va pas régler la question de l'insertion. [...] et je pense que l'allongement permet d'aborder le métier avec peut-être un autre regard sur le système, une plus grande compréhension, plus de bagage pédagogique, etc. Mais ça ne retirera pas la difficulté de rentrer dans le métier. (Ligne 339 à 343) » Il précise sa pensée plus loin. « Cela ne va pas résoudre la question... surtout qu'en plus, dans le secondaire, les gens qui abandonnent, ce ne sont pas les gens qui sont diplômés. On peut leur mettre 4 voire 5 ans de toute façon, ce sont les autres qui partent. (Ligne 349) » Nous avons senti une certaine « objection » avec l'idée de l'allongement des études de la part du SeGEC. Ce que le représentant de la FGTEB-CGSP confirme lors de son entretien. « De nouveau, le SeGEC qui estime que... je vais tout à fait retranscrire les propos d'Etienne Michel : « Pourquoi changer, nous sommes les meilleurs en terme de réussite et c'est nous qui avons le moins bon financement. C'est scandaleux ! Et donc pourquoi changer parce que cette réforme de la formation initiale va enlever des moyens à ce qui existe déjà. » Ça a un coût. [...] Donc le SeGEC considère que tout va bien sauf leur financement. Il faudrait être financé comme l'Officiel mais pour le reste, nous sommes les meilleurs. (Ligne 391 à 396) »

Nous pouvons affirmer que les syndicats et les acteurs extérieurs portent cette réforme de manière assez unanime. Ils voient dans l'allongement des années d'études une occasion, d'après CGé, de « mettre le futur enseignant dans une dimension du patricien chercheur pour qu'il puisse réfléchir de manière continuée à ces pratiques. Et il ne doit pas réfléchir tout seul mais avec d'autres. Là, la dimension collaborative prend tout son sens. (Ligne 508) » Un autre objectif d'après le FGTEB-CGSP est de combler certaines lacunes aussi bien au niveau pédagogique que de matière tout en accordant une revalorisation salariale. « Nous serions favorables pour cinq ans. Car on se rend compte que non seulement, il y a des lacunes pédagogiques mais aussi des lacunes de matière. [...] C'est devenu une évidence que si on ne revalorise pas la fonction enseignante [...], de nouveau, les jeunes vont quitter de plus en plus tôt et on aura certaines fonctions avec des pénuries très importantes. (Ligne 380 à 185) »

Sur la question de l'allongement de la formation initiale des enseignants, tous les acteurs y vont de leurs propres analyses. Quoi qu'il en soit, la réforme a été présentée par le ministre Marcourt suite à l'accord entre les deux partenaires de majorité PS et cdH en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, c'est la solution intermédiaire des quatre années qui a été soutenue en ayant l'objectif de rajouter à terme cette cinquième année complémentaire. Cette mesure, qui peut être perçue comme transitoire, sera accompagnée d'un nouveau barème salarial intermédiaire créé entre le barème 301 (destiné aux enseignants formés en trois ans) et le barème 501 (destiné aux enseignants formés en cinq ans). Le coût serait estimé à 300 millions d'euros à l'horizon 2060.

3. Influence des acteurs externes sur les travaux et conclusions du GT III.2

Les volets participatifs et budgétaires du Pacte d'excellence ont influencé le processus des travaux et les conclusions du groupe de travail. La participation a pris différentes formes. Les responsables du Pacte ont organisé des enquêtes à destination des enseignants, des directions, des élèves. Il y a également eu l'organisation de focus groupe, des ateliers pédagogiques, des conférences mais aussi des consultations des parents. Puis dernièrement, la ministre a organisé les journées de consensus notamment sur la problématique des nouvelles grilles horaires pour l'enseignement fondamental et secondaire.

Tous les intervenants s'accordent pour dire que le volet participatif n'a pas eu un apport capital. Le président lui-même énonce le faible poids du participatif. *« Chacun fait son boulot mais le résultat, c'est que quand même les tables rondes, les consultations et tous ces machins-là... je ne regarde pas ça avec mépris mais cela a eu très peu d'impact et de poids dans le rapport final du Groupe central. Il y a peut-être dix lignes là-dessus pour dire qu'en fait, ils sont d'accord et qu'ils ne contredisent pas le résultat des différents groupes de travail. (Ligne 232 à 236) »* Le référent académique précise que les résultats de cette méthode sont venus sur le tard. *« Le participatif a plutôt été parallèle et postérieur à nos grands débats sur le changement du système éducatif. Donc moi, le participatif, il n'a pas beaucoup influencé mon travail. Je mentirais en disant qu'on a été lourdement influencé par le participatif. (Ligne 431 à 434) »* Le représentant de la CSC Enseignement affirme cependant qu'ils ont essayé d'insérer les propositions du volet participatif à la fin des travaux du groupe de travail. *« Pour être clair et honnête avec ça... en fin de travaux, on essayait d'insérer les éléments que l'on recevait. (Ligne 362) »* Ce même acteur met en exergue le fait que les propositions qui étaient transmises au groupe de travail n'étaient pas révolutionnaires et ne tranchaient pas avec l'avis du GT. *« Il n'y avait pas une idée révolutionnaire. Finalement, tout ce que l'on avait discuté*

s'y retrouvait. Tous les avis que l'on avait pu y mettre s'y retrouvaient. Ça n'a pas été d'un apport vraiment crucial. (Ligne 380 à 384) » Le SeGEC énonce une raison qui pourrait expliquer pourquoi le sous-groupe ne s'est pas nourri de ces différentes contributions. *« [...], il y a eu un taux de participation peu élevé. Est-ce que l'on peut commencer à orienter tout un groupe de travail quand dix personnes se sont exprimé. C'est délicat, je trouve. Quelle est la valeur de ces dix personnes qui ont accepté de venir. On n'a pas su tirer grande chose, en tout cas dans notre groupe. (Ligne 447 à 450) »* Le SeGEC pose la question de la légitimité des propositions émanant de ces consultations. Le référent académique quant à lui mentionne que les responsables du Pacte auraient profité du volet participatif pour tester les propositions polémiques en vue de pouvoir prendre la température du monde de l'enseignement. *« Un certain nombre de propositions qui leur semblaient polémiques, ils les ont testées par le participatif. (Ligne 441) »* En conclusion, peu de choses sont sorties des différents dispositifs mis en œuvre et elles ont peu alimenté les débats au sein du GT III.2.

Cependant dans le rapport du processus participatif qui comprend les fiches relatives à l'intégration du processus participatif et consultatif aux travaux du Pacte, nous pouvons remarquer que certaines propositions ont été renforcées, nuancées ou amenées. Concernant notre problématique de l'amélioration des conditions d'emploi des enseignants novices, une piste de solution a été intégrée à la discussion par le Bureau du Pacte et non par le GT III.2 (cabinet de la ministre de l'Enseignement Obligatoire et de l'administration).

Une mesure issue du processus de consultation des parents orchestrée par la FAPEO et l'UFAPEC stipule : *« Valoriser les remplacements de 15 jours à droite et à gauche (qui ne comptent pas actuellement dans le calcul de l'ancienneté), un jour travaillé devrait pouvoir compter pour l'expérience et l'ancienneté. Ceci stimulerait tout professeur à accepter un remplacement au bénéfice des élèves. »*¹⁷ Toutefois, elle n'apparaît pas textuellement dans l'avis 3.

Concernant le volet budgétaire, il semblerait que le GT III.2 ait eu pour consigne de ne pas s'en soucier d'après le SeGEC. *« Les questions budgétaires n'étaient pas... on ne demandait pas à priori de nous en préoccuper. On nous demandait plutôt, je ne dis pas de rêver mais « Allez y ! » et pas « Voilà la contrainte budgétaire ». D'autant plus que la contrainte budgétaire, on ne la maîtrisait pas. Je sais qu'à la fin, on a eu des fiches où on nous demandait... je ne sais même pas si c'est l'aspect financier. Je crois que c'était plus en terme de faisabilité, de difficulté à mettre en œuvre et peut-être qu'il y avait des aspects financiers. (Ligne 289) »*. Toutefois, comme le précise le référent scientifique, à un moment le

¹⁷ Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Processus participatif : fiches relatives à l'intégration du processus participatif aux travaux du Pacte*, (page consultée le 24 mars 2018), [Pdf, en ligne], http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/10/contribution-de-lalter-obs-aux-travaux-du-pacte/gc-fiches_site_integrer-processus-participatif_20161212_va/

bureau d'études McKinsey a été chargé d'évaluer l'efficacité et l'efficacité de toutes les mesures proposées. Nous avons relevé pour certains membres du groupe, dont la CGSLB-SLFP, certaines frustrations par rapport à l'intervention du bureau d'études McKinsey. *« C'était paradoxal parce que nous avions comme consignes de ne pas nous occuper du budget. Nous devons être au maximum inventifs. Et après, c'est vrai que McKinsey par ses études ne tenait pas toujours compte de la pertinence des différentes positions mais budgétisait en fonction du coût. Et ça, c'est hyper frustrant. (Ligne 412 à 415) »* Le président précise sa pensée notamment sur la suppression de certaines mesures jugées trop coûteuses. *« Je pense que parfois, on a trop vite rejeté des propositions qui sur le plan économique ne pouvaient avoir une rentabilité que sur le long terme. (Ligne 351) »* Il semblerait donc que les mesures ont été purement et simplement écartées uniquement pour des raisons financières (par exemple : l'année sabbatique) après avoir été étudiées en fonction de leurs bénéfices/coûts pour la Fédération Wallonie-Bruxelles.

4. Conditions d'emploi, de réelles avancées d'après les acteurs ?

Au final, le travail du GT III.2 a-t-il permis de réelles avancées en vue d'améliorer les conditions d'emploi des enseignants novices ? Nombreuses sont les mesures envisagées qui voulaient aller dans ce sens comme la volonté d'aménager la charge de travail des enseignants débutants devant la classe, l'année sabbatique pour les professeurs « expérimentés » en vue de permettre une meilleure stabilité d'emploi pour les enseignants débutants à partir d'un mécanisme de remplacement pendant un an, etc.

Toutefois, aucune de ces propositions n'a été validée par le Groupe central. Certaines mesures se sont heurtées à la concurrence entre réseaux, suite à cette situation de quasi marché au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles entre les différents établissements scolaires. Une des mesures qui illustre assez bien cette barrière des réseaux est sans nul doute la révision de la portabilité de l'ancienneté administrative d'un pouvoir organisateur à un autre, qui a essuyé un refus catégorique des PO. À l'inverse, une proposition du Girsef de 2013, qui concerne la révision des règles de priorité reçoit un carton rouge de la part des syndicats qui ne souhaitent pas en entendre parler, de peur de voir détricoter le statut des agents. D'après le représentant de la CSC Enseignement, ce point a été vite retiré des discussions. *« Cela a été envisagé mais cela a été évacué. Pour les uns, on n'était pas nommé assez vite et pour les autres, on était nommé trop tôt. C'est un point sur lequel, on n'aurait jamais eu de consensus de toute façon. Et qui était un peu trop border line pour être discuté de manière approfondie dans le sous-groupe. (Ligne 318 à 321) »* La FGTB-CGSP et la CGSLB-SLFP soulignent lors de leur entretien qu'il faut respecter les statuts actuels. La FGTB

énonce : « *de nouveau, on a dit non. Bien sûr, il faudrait améliorer la stabilité des temporaires mais pas au détriment du respect des statuts, des classements. Ça pas question ! (Ligne 304)* » Le représentant de la CGSLB stipule : « *il faut respecter les statuts actuels. Je pense qu'avec la réforme des titres et fonctions, les règles des priorités ont été revues et sont extrêmement claires par rapport à avant. (Ligne 339)* »

À la question de savoir s'il est plus facile de travailler sur les conditions de travail que sur les conditions d'emploi pour les acteurs du monde de l'enseignement, nombreuses sont les personnes que nous avons interrogées le confirment. Le représentant de CGé l'énonce très clairement. « *Je ne sais pas comment on peut améliorer les conditions d'emploi si on ne revoit pas l'organisation des réseaux ou si les réseaux n'abandonnent pas une partie de leurs prérogatives en matière d'emploi. (Ligne 305)* » Il précise sa pensée en soulignant qu'il n'est pas contre les réseaux mais contre ce phénomène de concurrence entre les établissements d'un même réseau. « *Je ne suis pas contre ce réseau là mais sur les effets de la concurrence qui existe de par la structure. (Ligne 304)* » Nous émettons l'hypothèse qu'il cible plus spécifiquement le réseau libre confessionnel et donc indirectement le SeGEC. Il précise dans son entretien que pour lui, il serait peut-être nécessaire de repartir d'une feuille blanche. « *Moi, je ne suis pas un grand fervent des réseaux. Cela crée beaucoup d'inégalités au travers de la structure telle qu'elle existe. Elle amène beaucoup d'inégalités puisqu'elle amène un quasi marché scolaire, c'est-à-dire de la concurrence entre les établissements et par là, une recherche d'un certain public [...]. Moi, je serais [...] pour partir d'une feuille blanche et mettre en place un système plus efficient dans son organisation et qui évite la concurrence. (Ligne 289 à 295)* » Il précise qu'il s'agit uniquement de son avis car la suppression des réseaux fait toujours débat au sein de son organisation. Le syndicat chrétien estime aussi qu'il est difficile de travailler sur les conditions d'emploi pour les enseignants novices car si on touche à cet aspect là, on sort le prétexte de la barrière des réseaux (Ligne 185). Et son représentant conclut : « *C'est vrai qu'à ce niveau-là (conditions d'emploi), ce n'est pas une avancée. (Ligne 188)* »

L'idée que le manque d'avancées serait lié à la problématique des réseaux est partagée par le président du GT III.2. Comme énoncé dans un autre point « *[...] tout ce qui transgressait les frontières entre réseaux a créé des blocages. (Ligne 368)* » Un peu plus loin dans son entretien, il ajoute : « *toutes mesures qui pouvaient améliorer les choses mais qui heurtaient l'autonomie des réseaux sont passées à la trappe. (Ligne 388)* » Le référent académique a également un avis très tranché sur la question. « *J'ai envie de dire sans caricaturer beaucoup que ni d'un côté, ni de l'autre, nous n'avons vu d'enthousiasme à faire bouger les lignes mais pas seulement dans le GT III.2, même au-delà. [...] Par contre, ils*

veulent bien faire du coaching et du tutorat pour les novices. Pour ça, il n'y a pas de problème. (Ligne 370 à 375) » Mais pourquoi ce manque d'enthousiasme de la part des PO et des syndicats ?

Le référent scientifique affirme que pour améliorer les conditions d'emploi des enseignants novices, on peut agir sur deux choses distinctes mais qui ne font ni l'une ni l'autre consensus. La première serait d'envisager un effort de la part de l'ensemble du groupe professionnel. Le référent dénonce que, dans la situation actuelle, *« l'instabilité locale qui pèse sur une fonction, on la reporte systématiquement sur les nouveaux venus. Parce que l'on veut protéger les anciens. (Ligne 344) »* Il énonce dans la suite de son propos qu'*« il faudrait imaginer quelque chose pour que cela soit différent, pour moins mettre les derniers arrivés en situation de précarité et notamment l'année sabbatique. Il y a de ça là-dedans. Et là, en toute honnêteté et indépendamment de ce que l'on vivait dans ce groupe, on a présenté ça bien avant que n'existe le Pacte à un certain syndicat. Je n'ai vu aucun syndicat dire : on se saisit de votre proposition et on va avancer là-dessus (Ligne 346 à 351). »* L'autre solution serait de résoudre cette instabilité d'emploi des novices engendrée par le marché scolaire. Il précise : *« les parents peuvent changer (d'école), donc localement cela crée de l'instabilité. De nouveau, les variables d'ajustement, ce sont les derniers arrivés. Une des manières de mieux traiter l'instabilité locale, c'est d'avoir des échelles de recrutement plus larges. Un tout petit PO avec six instits, perd un instit, pas de bol, le dernier venu perd sa place. Si on met ensemble 25 PO avec six postes d'instit chacun, on a une masse critique de 150 postes. Si on perd un poste à droite, on va en gagner un à gauche. (Ligne 353 à 359) »* Alors que la première proposition a le refus des syndicats, cette deuxième solution voit l'opposition des pouvoirs organisateurs. *« Les PO ne sont pas intéressés non plus. (Ligne 361) »* Et il conclut de la manière suivante : *« Travailler sur les conditions d'emploi n'a pas intéressé grand monde. Et je vous dis, nous, le résultat de cette recherche (il fait référence à l'étude du Girsef)... ou bien, il faut un effort du côté des PO, on élargit les bassins d'emploi, soit des fusions de PO, soit des politiques de recrutement et de gestion du personnel à des échelles beaucoup plus larges. Ou bien, il faut un effort du côté du groupe professionnel pour ne pas tout reporter vers les nouveaux venus. (Ligne 366 à 370) »*

Ainsi, selon les scientifiques les positions que nous pouvons qualifier de figées de la part des principaux acteurs du monde de l'enseignement ne permettent pas de réelles avancées en vue d'améliorer les conditions d'emploi des enseignants débutants, dont nous rappelons que 35,6% quittent l'enseignement endéans les cinq ans. Par contre, toutes les mesures liées à l'amélioration des conditions de travail, comme l'accompagnement des jeunes enseignants novices, reçoivent un soutien plus large des acteurs.

5. Processus du Pacte d'excellence, une révolution ?

À partir de notre analyse sur la structuration du processus délibératif, les tractations des différentes pistes de solutions, l'influence des acteurs externes et les conclusions du GT III.2, nous avons affirmé que le processus du Pacte n'avait pas débouché sur des solutions significatives visant à améliorer les conditions d'emploi des enseignants novices et intérimaires. Face à ce constat, nous nous sommes posés la question du pourquoi ? Tâchons d'y reprendre en reprenant comme fil conducteur nos deux hypothèses.

Nous avons émis comme première hypothèse que les fédérations de pouvoirs organisateurs et les représentants des principales formations syndicales sont restés durant tout le processus du Pacte dans la logique du modèle consociatif qui caractérise le champ scolaire en Belgique francophone depuis quelques années excluant ainsi les autres acteurs du processus.

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence rentre dans la logique du nouveau « modèle » de la gouvernance. Nouveau modèle qui se voit plébiscité par les nouvelles politiques publiques. La Fédération Wallonie-Bruxelles n'y échappe pas et se glisse dans le costume de chef d'orchestre au sein de cette procédure du Pacte.

Toutefois, cette méthode de la gouvernance ne s'éloigne pas énormément de ce qui s'appliquait déjà et ce de manière traditionnelle dans le champ scolaire belge francophone, un régime que nous qualifions depuis le début de consociatif. Où l'on a pour habitude de mettre autour de la table de négociation les acteurs du monde de l'enseignement comme les fédérations de pouvoirs organisateurs et les représentants des principaux syndicats.

Ce Pacte d'excellence, novateur dans sa démarche, associe de nombreux autres acteurs comme des référents scientifiques issus du monde académique, des référents experts (le CGé, Hautes Écoles, etc.), des représentants des associations de parents. Ici, le pouvoir communautaire doit être vu comme un animateur, un coordinateur plus qu'un décideur. Nous ne sommes plus dans une négociation trilatérale habituelle entre les pouvoirs publics, les représentants des fédérations des PO et les représentants des principales formations syndicales.

Cependant dès le début du processus du GT, nous avons fait le constat que seuls trois grands acteurs (PO, syndicats et référents scientifiques) ont mené les débats. Ainsi, les participants extérieurs (CGé, les associations de parents, etc.) sont très peu intervenus, laissant le champ libre aux acteurs dits traditionnels. Un réseau, notamment le SeGEC s'est investi

pleinement dans la démarche du Pacte. CGé tout comme le président du GT confirment sa préparation active et sa force de proposition. Le président dit à ce propos : « *la puissance d'analyse, d'expertise des représentants du SeGEC était supérieure.* (Ligne 570) ». Nous avons constaté que les principales formations syndicales et les autres PO ne sont pas venus en faisant force de proposition. Les syndicats ont pris une posture défensive dont l'objectif était de ne pas accroître la charge de travail des enseignants. Toutefois, ils ont gardé une attitude constructive. Ils ne se sont jamais fermés par rapport à des mesures visant une meilleure mobilisation et/ou valorisation du travail des enseignants. Les autres pouvoirs organisateurs ont quant à eux adopté une attitude de spectateur. Ce comportement s'explique par le fait qu'ils font partie d'un réseau qui est chapeauté par la ministre qui décide des directives et n'ont pas d'emprise dans le processus de décisions (excepté pour le CECP et CPEONS).

L'élaboration de l'avis 3 du Pacte relève plus d'une logique de négociation sociale entre les pouvoirs organisateurs et les syndicats de par leurs puissances et leurs structurations efficaces. En effet, c'est le Groupe central qui avait le dernier mot sur les différentes propositions de mesures. Il était composé des hauts responsables des réseaux, des principaux syndicats, des représentants des ministres et des représentants des associations de parents. Les référents scientifiques internes et externes ont été gentiment exclus de cette instance.

Ce qui explique que les clivages entre réseaux y ont gardé toute leur place notamment sur la question des enseignants débutants comme l'ont confirmé le président du GT et le référent scientifique. Ainsi, nous avons été face à des acteurs « traditionnels » qui sont rentrés dans une démarche de compromis et de marchandage avec pour seul but de renforcer ou préserver certaines de leurs prérogatives. Nous l'avons vu lors de l'analyse de la mesure sur la portabilité de l'ancienneté d'un PO à un autre pour permettre une meilleure stabilité d'emploi. Les pouvoirs organisateurs n'ont pas souhaité perdre leur pleine autonomie dans le choix des enseignants qu'ils désirent voir nommer dans leur établissement et se sont donc opposés à cette solution. La proposition de « l'année sabbatique » couplée avec la réalisation d'un pool de professeurs remplaçants inter-réseaux n'a pas fait l'unanimité pour le simple fait que les réseaux restent réfractaires à l'idée de pouvoir engager quelqu'un qui n'aurait pas le profil attendu.

En conclusion, notre première hypothèse se voit validée car nous pouvons affirmer que l'avis 3 du Pacte a été fortement influencé par la composition même des différentes instances internes du processus du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les propositions qui faisaient l'unanimité au sein du GT III.2 se sont vues recaler dans le Groupe central constitué des PO, des syndicats, des représentants des cabinets des ministres, des représentants des

associations de parents. Ainsi selon les enjeux, les acteurs « traditionnels » se sont positionnés en faveur ou en défaveur des mesures qui pouvaient aller à l'encontre ou qui visaient à restreindre leurs prérogatives.

Notre deuxième hypothèse consistait à dire que l'acteur politique n'a pas voulu ou pu concevoir un dispositif de négociation soumettant au moins partiellement à des logiques « supérieures », les logiques consociatives propres à l'enseignement belge francophone et les rapports de forces entre employés et employeurs.

Ces logiques supérieures doivent être vues comme des finalités qui auraient pu être fixées en début de processus couvrant de multiples enjeux du monde de l'enseignement. Le Pacte aurait pu avoir comme objectif de mettre un terme au constat de quasi marché scolaire en Belgique francophone. Où les écoles ne se voient pas comme des partenaires mais comme des concurrents directs, sans oublier l'influence des réseaux. Nous aurions pu avoir la volonté de lutter contre les inégalités scolaires alors que nous savons que l'école les reproduit ou les accentue. Le processus du Pacte aurait pu établir des finalités pédagogiques plus claires comme mettre en avant le souhait de former les futurs citoyens responsables de leur environnement, etc.

Or, nous pouvons affirmer que l'acteur politique n'a pas pu mettre en avant des logiques supérieures à cause de l'organisation même du champ scolaire belge. L'influence et le poids des réseaux nombreux, des syndicats ont eu une responsabilité dans la manière dont les débats ont été menés au sein des différentes instances du Pacte. Nous l'avons perçu lors de nos entretiens. Le président et les référents académiques ont très vite compris que certaines propositions n'allaient pas faire l'unanimité et qu'elles auraient pu provoquer le départ d'acteurs qui se trouvaient autour de la table. En réalité, les réseaux et les syndicats se sont neutralisés réciproquement sur certains enjeux. Nous pouvons même aller plus loin en affirmant que les PO, et essentiellement le SeGEC, sont parvenus à renforcer leurs prérogatives et leurs autonomies alors que les syndicats sont restés prudents par rapport à leurs préoccupations et missions traditionnelles de défense de l'emploi, de la charge de travail. Ainsi, « *le Pacte d'excellence résulte [...] principalement d'une négociation entre acteurs représentatifs de l'enseignement, et non entre partis politiques : c'est ce qui lui permet de nourrir une ambition de durabilité. Les programmes gouvernementaux évoluent au fil des législatures, mais les acteurs représentatifs s'inscrivent dans une temporalité plus longue* »¹⁸

¹⁸ édito de Etienne Michel, directeur général du SeGEC dans le numéro de décembre 2016 de Entrées Libres.

Autre limite qui nous semble-t-il à empêcher ce processus de voir plus large et d'être plus ambitieux, c'est l'implication du volet budgétaire dans le processus de décisions des acteurs eux-mêmes. Il est important de signifier que, d'après les autorités, le Pacte se doit d'être une opération blanche, dans ce sens qu'il ne doit pas engendrer de coût supplémentaire pour la Fédération Wallonie-Bruxelles mais doit garantir une meilleure utilisation et une meilleure gestion de l'enveloppe budgétaire.

Qu'aurait-on pu faire pour faire émerger ces logiques supérieures ? Nous aurions envie de répondre que la levée de nombreux boucliers que connaît le Pacte d'excellence, reflète un manque réel de concertation avec la société civile. Certes, il y a eu un volet participatif mais qui c'est uniquement concentré sur les acteurs représentatifs de l'enseignement. Ce qui n'a pas empêché les nombreuses critiques. N'aurait-il pas fallu organiser une large consultation, un large débat public impliquant toute la société civile, tous les citoyens en vue de soumettre les logiques consociatives à des logiques « supérieures ».

Il aurait peut-être mieux fallu se mettre d'accord sur les grandes finalités de l'école du XXI^e siècle. Dès le début du processus, nous aurions pu fixer nos priorités pour l'école de demain en démarrant d'une page blanche, en osant n'avoir aucun tabou, en osant déplacer voire briser les murs que nous avons hérité du passé. Ces piliers qui structurent encore d'une certaine façon le champ scolaire en Belgique francophone. Ces grandes finalités établies auraient peut-être eu suffisamment de légitimité pour que les intérêts des pouvoirs organisateurs et des syndicats puissent être subordonnés en vue de permettre de réelles avancées sur certains enjeux du monde de l'enseignement dont l'amélioration des conditions d'emploi des enseignants débutants et intérimaires.

CONCLUSION

En ce début du XXI^e siècle, alors que l'enseignement en Belgique est considéré comme l'un des moins bons parmi les pays de la classe européenne, nos écoles connaissent de nombreux défis à relever. Notre enseignement par exemple est l'un des plus inégalitaire, il suffit de regarder les conclusions des enquêtes PISA. Elles nous prouvent que l'origine sociale de l'élève se reflète plus que dans d'autres pays sur ses résultats scolaires. Nous avons également un taux de redoublement des plus élevé au monde selon des études de l'OCDE. « *En troisième secondaire, ce sont plus de 50% des élèves qui sont en retard scolaire*¹⁹. » Nous sommes également confrontés à un manque réel de motivation de la part des élèves voire d'ennui sur ce qu'il peut se passer en classe. Sans oublier, cette fuite de nos jeunes professeurs pour des domaines plus reconnus et des carrières plus attrayantes.

Comme nous l'avons vu, ils sont environ 35,6% à décider de quitter le monde de l'enseignement endéans les cinq premières années du métier et 19% dès la première année. Le phénomène de la pénurie se voit ainsi renforcé.

Ces constats non exhaustifs sont sans appel, l'école se doit de se réinventer pour faire face aux nouveaux défis de ce siècle.

C'est dans ce contexte que le processus du Pacte pour un Enseignement d'excellence a été pensé et mis en œuvre avec un objectif bien précis, celui d'instaurer une culture de la qualité au sein de notre système scolaire et de chacun de ses acteurs. C'est justement sur l'un des acteurs du monde scolaire que notre travail s'est porté, à savoir l'enseignant novice ou temporaire.

C'est ainsi que le GT III.2 intitulé « *Revaloriser, diversifier, mieux accompagner la fonction enseignante et développer les pratiques collaboratives* » a travaillé sur des pistes de propositions en vue d'améliorer la situation des enseignants débutants.

Notre problématique de départ était de pouvoir mettre en exergue la manière dont les pistes de solutions sur les conditions d'emploi des enseignants débutants et intérimaires ont réellement été négociées et envisagées entre les acteurs du groupe de travail du Pacte. Mais surtout quel en a été le processus ? Comment chaque acteur s'est-il positionné face à ces mesures ? Quels ont été les rapports de force entre les différents acteurs ?

¹⁹ Enseignons.be, *La Belgique reste la championne du monde du redoublement*, [En ligne] <http://www.enseignons.be/2014/03/20/la-belgique-reste-la-championne-du-monde-du-redoublement/> (page consultée le 1 avril 2018).

Nous sommes partis à la rencontre des membres de ce groupe. Toutefois, nous avons connu plusieurs difficultés. Il y a d'une part la multiplicité des acteurs. Des choix ont donc été opérés. Notons aussi que certains acteurs ont préféré ne pas participer. Enfin, certains acteurs se sont auto-censurés suite à un droit de réserve face aux enjeux pour lesquels des points de frictions étaient importants.

Le Pacte dans son ensemble se voulait une démarche « novatrice » dans l'air du temps, à savoir celle de la gouvernance. Cette politique publique s'est voulue ouverte à l'ensemble des acteurs du monde scolaire. Se sont donc retrouvés autour de la table des négociations des référents scientifiques (académiques), des experts externes, des représentants des associations des parents mais aussi les représentants de fédération des pouvoirs organisateurs mais aussi des principales formations syndicales. Tous se sont mobilisés pendant de nombreuses heures de réunions sur différentes problématiques en vue de faire converger leurs avis sur les enjeux de l'école du futur.

Même si le Pacte pour un Enseignement d'excellence comporte des propositions sur divers aspects du monde de l'enseignement (programme, gouvernance, etc.), certaines barrières n'ont pas pu être levées en raison de la composition même de sa structure. Nous l'avons soulevé durant ce travail : aussi bien en amont qu'en aval, les PO et les syndicats ont cadenassé les différentes structures du Pacte assurant leur représentativité tout en excluant d'autres acteurs, comme les référents scientifiques. Cette démarche qui se voulait participative et ouverte n'a en fait pris l'allure que d'une négociation sociale traditionnelle entre des acteurs aguerris du champ de l'enseignement. Les autres se voyant exclus ou relégués en tant que spectateurs.

C'est donc face à ces clivages habituels, entre réseaux mais aussi entre employeurs et employés qu'ont été négociées et discutées les propositions de mesures liées à l'amélioration des conditions d'emploi des enseignants novices, débouchant ainsi sur de timides mesures en vue de l'amélioration du début de carrière. En effet, il est plus facile de se mettre d'accord sur des propositions d'amélioration des conditions de travail que sur les conditions d'emploi. Les premières font plus vite consensus car elles touchent moins à certaines prérogatives, notamment des PO.

Le Pacte se voulait également « novateur » avec un volet participatif (focus groupe, consultations, conférences, etc.) plébiscité par les deux ministres successives de l'Enseignement obligatoire. Et pourtant, d'après les personnes interrogées, celui-ci n'a eu que

très peu d'impact sur la réalisation des travaux et relève selon nous principalement d'un outil de communication et de légitimation.

En conclusion, le Pacte pour un Enseignement d'excellence renforce un système qui était préexistant avec d'un côté les interventions des représentants des employeurs et de l'autre les interventions des employés, chacun relayant ses propres intérêts. Se pose la question de l'intérêt général défendu. De plus, le Pacte entre dans sa phase politique puisque le Gouvernement a repris les choses en main(s). C'est lui qui va avoir cette lourde tâche d'établir les différentes phases de réalisation en prenant en compte un contexte budgétaire avec des marges de manœuvre très restreintes pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est à noter que certaines mesures proposées par l'avis du Groupe central vont sans doute faire l'objet d'ajustement suite aux craintes de certaines associations et groupes de pressions divers qui vont faire du lobbying. Il suffit de voir ce qu'il se passe avec le projet de la nouvelle grille horaire du tronc commun où chaque discipline essaye de défendre ses plates-bandes.

L'enseignement est à un moment charnière à l'aube du XXI^e siècle, où des choix importants vont devoir être effectués. Quels chemins compte prendre la Fédération Wallonie-Bruxelles pour relever les nombreux défis qui l'attendent ?

BIBLIOGRAPHIE

🍏 Livres

BALZACQ T., BAUDEWYNS P., JAMIN J., LEGRAND V., PAYE, O. & SCHIFFINO N. (2014), *Fondements des sciences politiques*, Louvain-la-Neuve, de Boeck, 1^{re} édition.

BOURDIEU P. (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.

CATTONAR B. (2008), L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. in PORTELANCE L., MUKAMURERA J., MARTINEAU S. & GERVAIS C. (sous la dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec ; Les Presses Universitaires de Laval, pp. 87-103.

de MAILLARD J. & KÜBLER D. (2015), *Analyser les politiques publiques*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, Coll. « Politique en + », 2^e édition.

HASSENTEUFEL P. (2014), *Sociologie politique : l'action publique*, Malakoff, Armand Colin, Coll. « U », 2^e édition.

LASCOUMES P. & LE GALES P. (2012), *Domaines et approches : Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, Coll. « 128 », 2^e édition.

KNOEPFEL P., LARRUE C., SAVARD J.-F. & VARONE F. (2015), *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

🍏 Articles de revues

DELVAUX B. (2012), *Connaissances et reconfiguration des entités de coordination : le cas de l'enseignement en Belgique francophone*, Educação Sociedade & Culturas, n°34, pp. 15-33.

DELVAUX B. & MANGEZ R. (2013), *Le rôle des connaissances dans le champ de l'éducation belge francophone : de la nécessité de discrétion au développement hétéronome de connaissances*, Revue française de pédagogie, n°182, pp. 31-40.

DUMAY X., DUPRIEZ V. & LOTHAIRE S. (2012), *Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ?* Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants, Revue française de pédagogie, n°181, pp. 99-126.

DUMONT H. & DELGRANGE X (2008). « Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique », *Droit et société*, vol. 2008/1, n°68, p. 75-108.

DUPRIEZ V. & MAROY C. (2000), *La régulation dans les systèmes scolaires [Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone]*, Revue française de pédagogie, n°130, pp. 73-87.

LE GALÈS P. (2004), Gouvernance, in BOUSSAGUET L., JACQUOT S. & RAVINET P. (éd.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Sciences-Po Les Presses, pp. 242-250.

LIÉNARD G. & MANGEZ E. (2014), « *Pilier contre champ ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle* », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45-1, pp. 1-22.

LOTHAIRE S., DUMAY X. & DUPRIEZ V. (2012), « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école. Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants », Revue française de pédagogie, n°181, pp. 99-126.

MABILLE X. (2011), *Nouvelle histoire de la Belgique*. Bruxelles : CRISP.

VANDENBERGHE V. (2000), « Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium : a duration analysis », *Education Economics*, vol. 8, n°3, p. 221-239.

WYNANTS P. (1998), École et clivages aux XIXe et XXe siècle. In GROOTAERS D. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (pp. 13-85). Bruxelles : CRISP.0

📁 **Autres documents** (collections de quotidiens, données statistiques, rapports, brochures, etc.)

BECKERS J., JASPER S. & VOOS M.-J. (2003), *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'O.C.D.E., Département Éducation et Formation, Université de Liège.

CATTONAR B. (2005), *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Approche biographique et contextuelle*. Université catholique de Louvain, Thèse de doctorat.

CSC (2012-2013), *Enquête de la CSC-Enseignement sur l'entrée en fonction*.

DELVAUX B., DESMAREZ P., DUPRIEZ V., LOTHAIRE S. & VEINSTEIN M. (2013), *Les enseignants novices : analyse des conditions d'entrée dans le métier, des trajectoires professionnelles et des sorties du métier*, Les Cahiers de recherche du Girsef (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation), n°92, avril 2013.

DELVAUX B., JANSSENS R., MARISSAL P., QUITTELIÉ B., VERMEULEN S. & WAYENS B. (2016), *Besoin d'enseignants en Région bruxelloise*, Les Cahiers de l'IBSA (Institut Bruxellois de Statistique et Analyse), n°5, juin 2016.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (2015), *Parcours professionnels des enseignants du secondaire en début de carrière*, Synergies statistiques, Bruxelles.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (2016), *La trajectoire des enseignants en début de parcours : témoignages et analyse des parcours des enseignants ayant quitté le métier endéans les cinq premières années*, Synergies statistiques, Bruxelles.

📁 **Documents électroniques**

MOLITOR M. (2013), « Vers la fin des piliers dans l'enseignement supérieur ? », *Les Analyses du CRISP*, (page consultée le 10 mars 2018), [Pdf, en ligne], http://www.crisp.be/crisp/wp-content/uploads/analyses/2013-10-28_ACL-MolitorM-2013_Vers_la_fin_des_piliers_dans_l%27enseignement_sup%C3%A9rieur.pdf

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Rapport du Groupe de travail 1 (GT1) : État des lieux*, (page consultée le 10 juillet 2017), [Pdf, en ligne], <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/rapportGT1-VF.pdf>

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Rapport du Groupe de travail 2 (GT2) : Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIe siècle*, (page consultée le 10 juillet 2017), [Pdf, en ligne], <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/rapportGT2-VF.pdf>

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Synthèse des travaux de la première phase du Pacte*, (page consultée le 10 juillet 2017), [Pdf, en ligne], <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/synthese-phase-1-avis-groupe-central.pdf>

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – GT.III.2 Revaloriser, diversifier mieux accompagner la fonction enseignante et développer les pratiques collaboratives*, (page consultée le 14 juillet 2017), [Pdf, en ligne], <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Axe-3-GT-II-3.pdf>

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – L'avis relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence*, (page consultée le 14 juillet 2017), [Pdf, en ligne], http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Les Cahiers des charges des Groupes de travail*, (page consultée le 6 janvier 2018), [Pdf, en ligne], <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Axe-3-GT-III-3.pdf>

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Processus participatif*, (page consultée le 12 juillet 2017), [En ligne], <http://www.pactedexcellence.be/index.php/processus-participatif/>

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Orientations relatives aux objectifs du Pacte : Avis 2 du Groupe central*, (page consultée le 13 janvier 2018), [Pdf, en ligne], <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Groupe-central-du-Pacte-AVISN2-final.pdf>

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Projet d'avis 3 du Groupe central*, (page consultée le 13 janvier 2018), [Pdf, en ligne], http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Groupe-central-du-Pacte_-Projet-dAvis-N-3-WEB-1.pdf

Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Les documents officiels du Pacte – Processus participatif : fiches relatives à l'intégration du processus participatif aux travaux du Pacte*, (page consultée le 24 mars 2018), [Pdf, en ligne], http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/10/contribution-de-lalter-obs-aux-travaux-du-pacte/gc-fiches_site_integration-processus-participatif_20161212_va/

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : taux cumulés de sortie selon le niveau/type d'enseignement durant les cinq premières années du noviciat	Page 12
Figure 2 : taux cumulés de sortie selon l'indice socioéconomique de l'établissement	Page 13
Figure 3 : taux cumulés de sortie selon la province de l'établissement	Page 13
Figure 4 : taux cumulés de sortie selon le réseau	Page 14
Figure 5 : taux cumulés de sortie selon le caractère pédagogique ou non pédagogique du diplôme	Page 14
Figure 6 : taux cumulés de sortie des principales catégories de diplômes pédagogiques	Page 15
Figure 7 : taux cumulés de sortie selon le genre	Page 15
Figure 8 : taux cumulés de sortie selon l'âge lors de l'entrée en fonction	Page 16
Figure 9 : les différentes structures au sein du Pacte lors de la phase 3	Page 24
Figure 10 : le triangle de base des acteurs d'une politique publique	Page 29
Figure 11 : les différents acteurs du groupe de travail III.2 au sein du Pacte d'excellence	Page 42

ANNEXES

Annexe 1 : les entretiens

Annexe 2 : la grille d'entretien

QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS COMPLEMENTAIRES	QUESTIONS DE CLARIFICATION
<p>Thème : présentation</p> <p>Si je vous demandais de vous présenter, que me diriez-vous de vous ? Que dois-je savoir pour vous connaître un peu plus ?</p>	<p>Quel a été votre parcours professionnel pour arriver à votre fonction ?</p>	<p>Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? Pouvez-vous m'en dire davantage ? Pouvez-vous me donner des exemples ?</p>
<p>Thème : prise de conscience de la problématique</p> <p><i>Quand et comment</i> votre organisme a pris conscience de l'existence de la <i>problématique</i> du taux élevé de sortie des enseignants débutants ? Votre organisme a-t-il eu des <i>prises de position</i> avant le Pacte sur ce sujet ? Si oui, lesquelles ? Votre organisme a-t-il envisagé des <i>propositions de solutions</i> bien avant le Pacte ? Si oui, lesquelles ? <i>Depuis quand</i> estimez-vous que cette <i>problématique</i> (abandon des enseignants débutants) soit, parmi d'autres, une <i>priorité du monde de l'enseignement</i> ?</p>		
<p>Thème : préparation au Pacte</p> <p>Votre <i>organisme</i> s'est-il <i>préparé</i> pour participer à ce groupe de travail ? / Vous <i>êtes-vous préparé</i> pour participer à ce groupe de travail ? Êtes-vous <i>venu avec des propositions de solutions</i> au sein du groupe de travail ?</p>	<p>Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?</p>	
<p>Thème : fonctionnement & méthode du groupe de travail</p> <p>Expliquez-moi votre <i>expérience</i> au sein du groupe de travail. Au sein du groupe de travail, <i>comment</i> avez-vous <i>fonctionné</i> ? <i>Comment</i> ont émergé les <i>pistes de solutions</i> au sein du groupe de travail ? <i>De quoi parle-t-on</i> et <i>de quoi ne parle-t-on pas</i> dans le groupe de travail ?</p>	<p>Comment se sont déroulés les travaux ? Quelle était <i>l'ambiance générale</i> ? Sur base de <i>quels travaux</i>, vous <i>êtes-vous appuyés</i> pour travailler sur les éventuelles mesures au sein du groupe de travail ?</p>	
<p>Thème : condition de travail versus condition d'emploi</p> <p>Est-ce <i>prioritaire</i> selon vous de travailler sur les <i>conditions d'emploi</i> des enseignants débutants ? Pourquoi ? Pourquoi selon-vous, les mesures liées aux <i>conditions de travail</i> sont <i>plus privilégiées</i> ?</p>	<p>Font-elles l'objet d'un <i>plus grand consensus</i> par rapport aux mesures sur les conditions d'emploi ?</p>	

QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS COMPLEMENTAIRES	QUESTIONS DE CLARIFICATION
<p>Thème : mesures du Pacte (ciblant les conditions d'emploi)</p> <p>Certains <i>points</i> de négociation ont-ils fait l'objet d'un <i>rapide consensus</i> ? Lesquels ? Pourquoi ?</p> <p>Certains <i>points</i> de négociation ont-ils fait l'objet de <i>tensions</i> ? Lesquels ? Pourquoi ?</p> <p>Quel était le <i>point de vue de votre organisme</i> sur la question (objet de tensions) ?</p> <p>Dans l'avis 2, on fait mention d'un <i>aménagement de la charge de travail</i> face à la classe pour les jeunes enseignants débutants. Pourquoi cette proposition n'apparaît-elle <i>plus dans l'avis 3</i> ?</p> <p>Dans l'avis 2, on parle de <i>portabilité de l'ancienneté administrative</i> d'un PO à un autre et on précise dans l'avis 3 que cette question doit être approfondie. Qu'est-ce qui pose <i>problème</i> ? Y a-t-il selon vous une chance de trouver un accord sur des modalités concrètes ?</p> <p>Quelle position votre organisme porte sur... la révision des règles de priorité ? (Solution proposée par le Girsef) l'année sabbatique pour les profs expérimentés pour permettre un emploi stable pour les profs débutants ? (Solution proposée par le Girsef, apparaissant dans l'avis 2 et puis plus mentionnée) Pourquoi a-t-elle été supprimée de l'avis du Groupe central ?</p> <p>Pensez-vous que le fait de <i>prolonger les années d'études</i> de la profession (4 années) va permettre de <i>diminuer le nombre d'abandons</i> ?</p> <p>Que pensez-vous du fait que l'allongement des études n'ait pas été discuté avec les acteurs du Pacte, c'est-à-dire, au sein du Pacte ?</p> <p>Dans <i>l'avis 3 bis</i>, je constate qu'il n'y a <i>aucune modification</i> sur le point qui traite de <i>l'amélioration de la situation des jeunes enseignants débutants (condition de travail)</i>. Pourquoi ?</p>		<p>Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?</p> <p>Pouvez-vous m'en dire davantage ?</p> <p>Pouvez-vous me donner des exemples ?</p>
<p>Thème : la méthode participative du Pacte</p> <p>Que pensez-vous de la <i>méthode participative</i> du Pacte ?</p> <p>Les <i>propositions</i> ont-elles été <i>influencées par cette méthode</i> ?</p> <p>Les propositions issues de la méthode participative ont-elles été <i>d'un apport capital</i> pour le groupe de travail ?</p>	<p>Si oui, comment ?</p> <p>Si non, pourquoi ?</p>	

Annexe 2 : les cinq dimensions d'une vision prospective du métier d'enseignant

1^{ère} dimension : Le cœur du métier d'enseignant consiste à organiser et accompagner des apprentissages, généralement dans des situations de groupe, en vue de permettre l'acquisition de connaissances.

Une approche inclusive des apprentissages est prônée, qui intègre plusieurs aspects comme la remédiation, l'évaluation diagnostique et formative, l'aménagement de parcours individualisés pour les élèves et leur accompagnement, lequel comporte des aspects non strictement cognitifs, comme la socialisation des élèves. Par ailleurs, l'enseignant ne s'adresse pas à des élèves isolés, mais il travaille en situation de groupe. Il est donc essentiel que l'enseignant puisse s'appuyer sur le groupe-classe comme un environnement dans lequel chaque élève se développe et qui peut devenir une ressource pour chacun de ses membres.

2^{ème} dimension : Le métier d'enseignant est évolutif dans ses contenus, ses méthodes et ses conditions ; il doit être pensé et anticipé dans sa dynamique temporelle.

La vision statique du métier, où l'on acquiert une fois pour toutes des connaissances et compétences valables durant toute la carrière, est dépassée. (Pour autant, le métier –qui a ses fondements– ne se soumet aucunement à l'air du temps et, souvent même, lui résiste).

Cette dimension a plusieurs implications, notamment : importance de la formation continuée, du souci de saisir les enjeux de l'enseignement dans un esprit de recherche durant toute la carrière, impact sur le statut et sur la charge qui sont susceptibles de se modifier au fil de la carrière, importance pour l'enseignant de développer pour lui-même les attitudes, les compétences et les connaissances qu'il enseigne à ses élèves, etc. Mais cette capacité des enseignants à renouveler leurs compétences en cours de carrière repose aussi sur une formation initiale et continue de haut niveau²⁰, dotant simultanément (et de manière articulée) les enseignants des compétences professionnelles nécessaires à leur insertion dans le métier et des outils théoriques leur permettant de saisir les fondements du métier, d'en analyser les enjeux et d'en renouveler les pratiques.

Une vision évolutive du métier requiert aussi une réflexion approfondie sur la mobilité en cours de carrière entre des lieux de travail différents (notamment en fonction du niveau socio-économique des établissements) et des fonctions différentes (travail en classe, direction d'établissement, soutien pédagogique, inspection, responsabilités diverses au sein de l'école, etc.).

3^{ème} dimension : Le métier d'enseignant s'inscrit dans une dynamique collective.

L'environnement de travail des enseignants et la culture professionnelle doivent évoluer afin de reléguer dans le passé l'individualisme du métier et favoriser le travail collaboratif entre enseignants.

Le collectif en question est notamment l'équipe pédagogique interdisciplinaire associée au groupe-classe et l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement (qui comprend également la direction, les éducateurs et les centres PMS). Dans ce contexte, l'enseignant est donc aussi, par moments, animateur pédagogique, voire formateur dans les domaines où il possède une compétence, une expérience ou une expertise utile à ses collègues.

Le collectif s'élargit aussi aux parents et à d'autres acteurs de l'environnement de l'école, notamment associatif (voir point suivant).

²⁰ Cf. le travail en cours du GT40 autour de la réforme des formations initiales des enseignants.

4^{ème} dimension : **L'enseignant est un acteur social et culturel**

Si le cœur du métier d'enseignant est bien son rôle d' « organisateur des apprentissages », l'enseignant est aussi un acteur social et culturel. Dans ce cadre, au sein de la classe et des écoles, il prend en compte les dimensions sociales et culturelles de l'apprentissage et du rapport au savoir. Mais le travail de l'enseignant ne se cantonne pas à la classe ; en s'ouvrant sur le monde extérieur, il contribue à créer des liens entre l'école (et ses élèves) et son environnement proche (le quartier) et plus large (la société), notamment le monde associatif, économique, social et culturel.

5^{ème} dimension : **Disposant d'un pouvoir accru sur son propre métier, l'enseignant est un acteur institutionnel**

Une formation initiale renouvelée, une meilleure maîtrise des fondements théoriques du métier et le développement de pratiques collaboratives au sein des écoles rendent les enseignants, individuellement et collectivement, mieux outillés pour s'impliquer dans leur métier, bien au-delà du travail en classe, à la fois plus autonomes et responsables à l'égard du projet commun. Dans ce contexte, le système éducatif doit stimuler la participation des enseignants à des recherches en éducation, à la conception de nouveaux outils et pratiques éducatives, à l'évaluation des établissements et, plus globalement, leur implication en tant qu'acteurs institutionnels au sein et autour du système éducatif.

Source : Pacte pour un Enseignement d'excellence, Groupe de travail III.2 « Revaloriser, diversifier, mieux accompagner la fonction enseignante et développer les pratiques collaborative » - Rapport intermédiaire (janvier 2016), pp. 7 et 8.

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

