



INITIATIVES DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT EN FAVEUR DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE:

RENFORCER LA CAPACITÉ DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT EN VUE DE REPRÉSENTER
LES BESOINS PROFESSIONNELS DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU SEIN DU DIALOGUE SOCIAL



EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION
COMITE SYNDICAL EUROPEEN DE L'ÉDUCTION



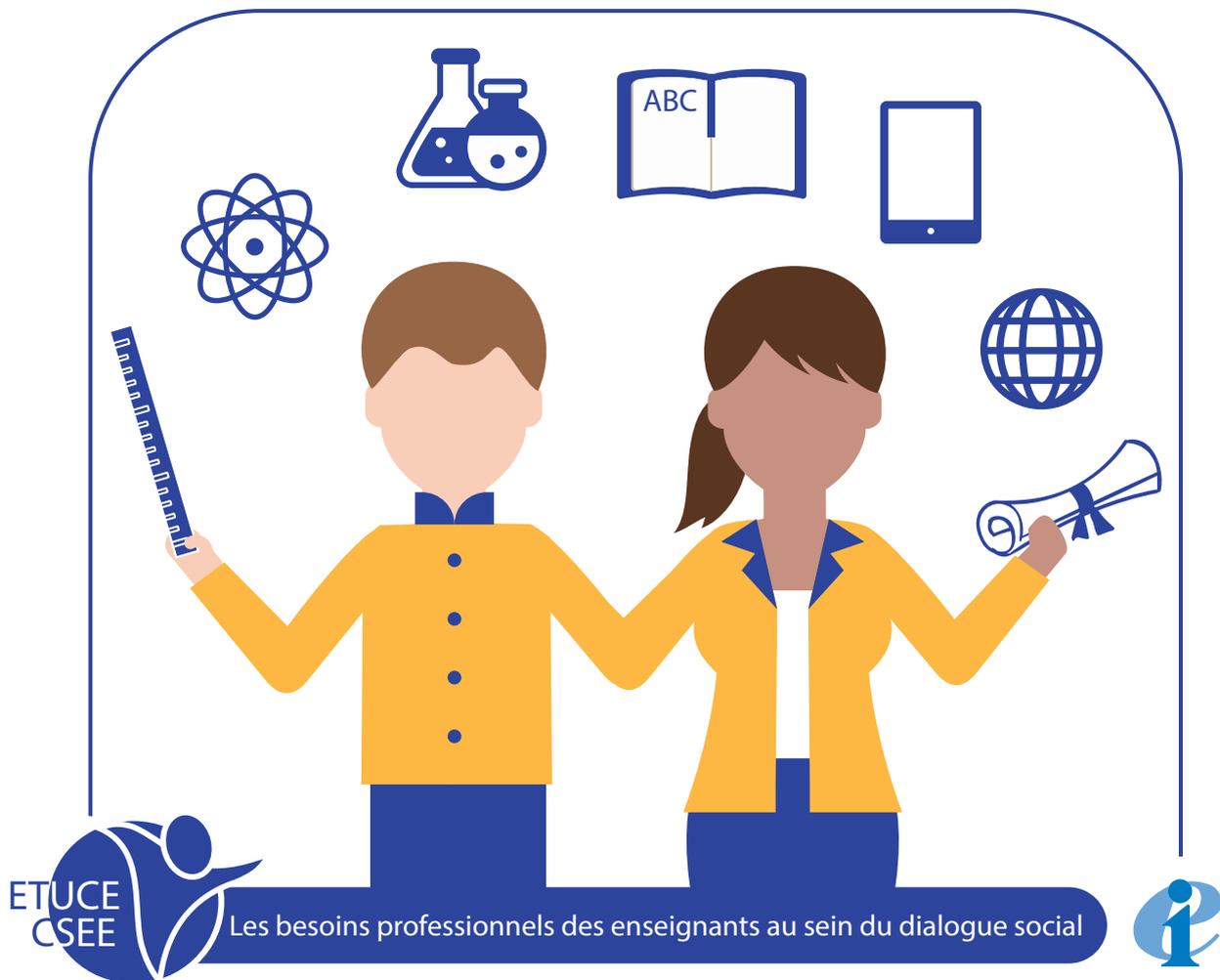
University of
Nottingham
UK | CHINA | MALAYSIA

INITIATIVES DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT EN FAVEUR DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE:

RENFORCER LA CAPACITÉ DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT EN VUE DE REPRÉSENTER LES
BESOINS PROFESSIONNELS DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU SEIN DU DIALOGUE SOCIAL

Professeur Howard Stevenson
Alison Milner
Emily Winchip

Faculté de sciences sociales de l'Université de Nottingham



Publié par le Comité syndical européen de l'éducation – Bruxelles, septembre 2018

La reproduction partielle ou totale de cette publication est permise sans autorisation. Cependant, le nom du CSEE doit être mentionné et une copie de l'ouvrage ou du document doit être envoyée au Secrétariat du CSEE.



Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

TABLE DES MATIÈRES

SYNTHÈSE	6
1. INTRODUCTION	9
2. UN CONTEXTE POLITIQUE EUROPÉEN: POSSIBILITÉS PROFESSIONNELLES ET CHOIX POLITIQUES	11
3. RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : QU'EST-CE QUI NE FONCTIONNE PAS ?	14
4. RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : CINQ STRATÉGIES SYNDICALES	19
5. RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : UNE MISSION IMPORTANTE POUR LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT	33
6. LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT RÉPONDENT AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : ÉTUDES DE CAS	37
7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	52
8. ANNEXE : MÉTHODES DE RECHERCHE ET COLLECTE DES DONNÉES	56

SYNTHÈSE

INTRODUCTION : PROBLÉMATIQUES PRINCIPALES

Il est largement admis que la qualité de tout système d'éducation dépend fondamentalement de la qualité de ses enseignant(e)s. Ce constat met en exergue la nécessité de créer les conditions favorables permettant à la profession d'assurer :

- **Le recrutement** et la préparation de candidat(e)s entrant(e)s de haute qualité
- **La rétention** des candidat(e)s entrant(e)s au sein de la profession
- **Le développement professionnel** des enseignant(e)s tout au long de leur carrière

RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : QU'EST-CE QUI NE FONCTIONNE PAS ?

Plusieurs études précédentes, ainsi que les données générées dans le cadre de la présente recherche, démontrent de façon tangible les problèmes significatifs que rencontrent les enseignant(e)s souhaitant assurer le développement de leur carrière et se voir garantir un accès à des programmes de développement professionnel de haute qualité. En général, les enseignant(e)s se heurtent à deux types de problème :

- **Accès inadéquat au développement professionnel.** Bien trop souvent, les enseignant(e)s n'ont pas la possibilité d'accéder à des programmes de développement professionnel de haute qualité, tout simplement parce qu'il n'en existe pas. Les dépenses publiques réservées au secteur de l'éducation ont été fortement touchées par la crise économique, tandis que l'investissement dans la formation et le développement professionnel s'est transformé en une cible facile pour les coupes budgétaires. Peu de garanties contractuelles sont offertes aux enseignant(e)s pour assurer leur accès au développement professionnel et prévoir le temps nécessaire pour y participer. Souvent, ces dernier(e)s prennent eux/elles-mêmes en charge leur développement professionnel, à leurs propres frais et durant leur temps libre.
- **Développement professionnel inapproprié et de mauvaise qualité.** Lorsque des opportunités de développement professionnel leur sont offertes, celles-ci sont souvent motivées par les besoins rencontrés par les employeurs et les priorités des gouvernements. Les enseignant(e)s n'ont guère la possibilité de déterminer leurs propres besoins professionnels et d'exercer un contrôle suffisant sur leur développement professionnel, ce dernier étant quelquefois jugé inadéquat et contraint, motivé par des pressions extérieures et des objectifs liés à la gestion des performances.

LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT RÉPONDENT AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : CINQ STRATÉGIES SYNDICALES

En dépit des théories politiques reflétant un engagement à investir dans le développement professionnel des enseignant(e)s, nombreuses sont les preuves démontrant que ces dernier(e)s ne se voient offrir que très peu d'opportunités de formation professionnelle et n'ont que peu d'influence sur l'organisation de leur développement professionnel. La nécessité de faire entendre une voix indépendante et pertinente au niveau politique et pratique laisse à penser que les syndicats de l'enseignement peuvent apporter une contribution significative lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins de formation et de développement professionnel de leurs membres. La présente recherche montre que les syndicats de l'enseignement jouent déjà un rôle important dans le cadre des questions professionnelles touchant directement les enseignant(e)s. Cinq stratégies complémentaires y sont mises en évidence :

- 1. Développer un programme plus large pour la négociation collective : importance du dialogue social.** Intégrer les questions professionnelles aux processus de dialogue social permet aux enseignant(e)s d'être représenté(e)s par une entité véritablement indépendante et de protéger leurs droits au développement professionnel au travers de garanties contractuelles.
- 2. Répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s : former les éducateurs/trices.** Les syndicats de l'enseignement jouent un rôle fondamental lorsqu'il s'agit de garantir l'accès des enseignant(e)s au développement professionnel, en leur offrant des opportunités de formation professionnelle à titre indépendant ou en partenariat.
- 3. Favoriser l'auto-organisation.** L'intérêt porté aux besoins professionnels offre de nouvelles possibilités en matière d'auto-organisation, permettant aux membres des syndicats de travailler ensemble en vue d'identifier leurs propres besoins professionnels et d'y répondre. Ce type d'approche permet de soutenir les enseignant(e)s à titre individuel mais également de renforcer la capacité collective de l'organisation syndicale.
- 4. Façonner le discours entourant l'éducation de qualité et soutenir la profession enseignante.** Les syndicats de l'enseignement militent en faveur de l'éducation de l'investissement dans l'éducation de qualité, considérée comme un bien public. Cette initiative joue un rôle crucial dans la confection du discours entourant l'éducation publique et peut aider à sensibiliser l'opinion publique au besoin d'investir dans des ressources permettant de répondre aux problèmes mis en relief dans ce rapport.
- 5. Créer des alliances et développer les partenariats.** Les syndicats de l'enseignement collaborent avec un large éventail d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux en vue de garantir que les besoins professionnels des enseignant(e)s seront pris en considération.

RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : UNE MISSION ESSENTIELLE POUR LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT

La présente recherche insiste sur le rôle essentiel que jouent les syndicats de l'enseignement lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s. Elle met en avant les principales raisons pour lesquelles ils doivent s'intéresser à leurs besoins professionnels et inscrire cette thématique au rang de leurs priorités de travail stratégiques.

- 1. Soutenir le développement professionnel et les carrières des enseignant(e)s.** Le développement professionnel est indispensable à la progression de la carrière et demeure, par conséquent, une préoccupation centrale des syndicats.
- 2. Les syndicats représentent la voix des enseignant(e)s sur leur lieu de travail.** Les affilié(e)s attendent de leur syndicat qu'il fasse entendre leur voix pour toutes les questions essentielles ayant une incidence sur le travail quotidien des enseignant(e)s. Il n'est pas si simple de faire la distinction entre questions industrielles et professionnelles, étant donné que l'expérience de travail de l'enseignant(e) est invariablement une combinaison des deux. Les syndicats existent pour exprimer la voix des employé(e)s et mettre en avant l'ensemble de leurs expériences professionnelles.
- 3. Construire et renforcer le syndicat.** S'intéresser de près aux questions professionnelles permet aux syndicats de mobiliser les membres qui, en temps normal, ne participeraient probablement pas à leurs activités. Entretenir ces liens et cet engagement contribue à développer l'identité du syndicat aux yeux des membres et à le renforcer. Une telle initiative permet de développer sa base militante.

1. INTRODUCTION

Ce rapport présente les résultats de la recherche menée dans le cadre du projet : Initiatives des syndicats de l'enseignement en faveur de la profession enseignante – *Renforcer la capacité des syndicats de l'enseignement en vue de représenter les besoins professionnels du personnel enseignant au sein du dialogue social (VS/2016/0248)*.

Cette recherche s'intéresse en priorité aux différents moyens par lesquels les syndicats de l'enseignement peuvent soutenir leurs membres en veillant à répondre à leurs besoins professionnels en tant qu'éducateurs/trices. Les preuves apportées par les recherches démontrent systématiquement que la qualité de l'enseignement demeure le facteur déterminant ayant le plus d'influence sur les résultats scolaires. Il est communément admis que la qualité de tout système d'éducation se mesure toujours à celle de ses enseignant(e)s (Barber et Mourshed 2007, Schleicher 2016). Ce constat nous amène inévitablement à prendre en considération les nécessités suivantes (OCDE, 2011) :

- **Recruter** des candidat(e)s entrant(e)s de haute qualité dans la profession enseignante et leur permettre d'acquérir les connaissances, les compétences et les aptitudes nécessaires à l'exercice efficace de leur profession.
- Créer les conditions de travail favorables à la **réretention** des enseignant(e)s au sein de la profession et au maintien de leur motivation tout au long de leur carrière.
- Veiller à ce que les enseignant(e)s puissent accéder à des programmes de formation professionnelle appropriés et avoir l'opportunité de se **développer** tout au long de leur carrière.

Alors que les preuves apportées par cette recherche démontrent sans aucune équivoque l'importance des enseignant(e)s et la nécessité de favoriser leur développement professionnel, elles révèlent également que nombre d'entre eux/elles ne se voient pas offrir le soutien nécessaire pour exercer efficacement leur profession ou s'adapter aux conditions en rapide mutation. Cette situation met en relief le rôle essentiel que peuvent jouer les syndicats de l'enseignement pour garantir que ces questions seront prises en considération.

Pour être efficaces, les enseignant(e)s doivent acquérir et développer les connaissances, les compétences et les aptitudes qui leur sont nécessaires. C'est précisément ce processus de développement qui conditionne notre approche et notre définition de leurs « besoins professionnels ». Toute initiative qui vise à y répondre est un processus dont la finalité consiste à poursuivre le développement des connaissances, des compétences et des aptitudes nécessaires à l'exercice efficace de leur profession dans un contexte culturel et organisationnel spécifique. Dans le présent rapport, les terminologies utilisées pour décrire ces initiatives sont « formation initiale des enseignant(e)s » et « développement professionnel continu ». Nous optons pour le terme « formation » et non « études » dans la mesure où le premier est le plus largement usité et reconnu dans le contexte politique européen. Il ne traduit en aucun cas une préférence pour l'un par rapport à l'autre, mais nous comprenons néanmoins que certain(e)s personnes jugeront ce choix problématique. Compte tenu du large champ lexical utilisé dans les ouvrages politiques

et universitaires, les terminologies « formation professionnelle » et « développement professionnel » (continu) sont utilisées de façon interchangeable. S'agissant du large éventail de politiques ayant une incidence sur les enseignant(e)s, comme la formation initiale, le développement professionnel continu, l'évaluation de la performance et les salaires, nous utilisons la formulation « politiques relatives aux enseignant(e)s », fréquemment utilisée par les principales organisations politiques.

Il est clair qu'il existe une pléthore de moyens permettant de répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s. Dans ce rapport, nous nous basons sur une définition de la formation initiale et du développement professionnel continu des enseignant(e)s proposée par Michael Fullan, englobant parfaitement cette diversité à la fois dans la forme et la prestation :

***“La somme totale des apprentissages formels et informels tout au long d'une carrière, depuis la formation avant l'entrée en service jusqu'à la retraite”
(Fullan, 1991, pp. 326–327)***

A ce stade, il importe de souligner que la formulation « besoins professionnels », lorsqu'elle est utilisée dans le contexte du travail des enseignant(e)s, n'est pas neutre politiquement. Ils peuvent émerger à partir de plusieurs sources, notamment les réflexions personnelles des enseignant(e)s, les discussions générales au sein de la profession enseignante, la discipline académique de l'éducation et les considérations politiques extérieures déterminées, par exemple, par les gouvernements. Les demandes et attentes de ces derniers sont devenues plus explicites à mesure que les cadres de responsabilités gagnent en importance dans bon nombre de contextes. Dans cette étude, nous nous sommes intéressé(e)s à la façon dont les syndicats de l'enseignement contribuent à répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s, mais au fil de notre recherche, nous sommes également arrivé(e)s à la conclusion qu'il importait de savoir qui définit ces besoins professionnels et quelles sont les réponses apportées. S'il est toujours important de reconnaître la mesure dans laquelle les questions relatives à leurs besoins professionnels ont une dimension politique (Cochran-Smith, 2005) et sont ancrées dans les débats plus larges entourant les objectifs et les finalités de l'éducation, il est également nécessaire de reconnaître leur utilité en périodes de crises sociale et économique d'envergure lorsque la solidarité en Europe est mise à mal.

2. UN CONTEXTE POLITIQUE EUROPÉEN: POSSIBILITÉS PROFESSIONNELLES ET CHOIX POLITIQUES

Les systèmes d'éducation européens se présentent sous diverses formes et reflètent une multiplicité de facteurs contextuels spécifiques en lien avec l'histoire, la culture, l'économie et la gouvernance. Vu leur complexité, nous n'avons pas cherché à présenter leurs différences. Cette entreprise est réputée difficile, même dans le cadre des projets qui y ont été consacrés (Snoek et Žogla, 2009). Néanmoins, afin de fournir des informations contextuelles importantes, nous présentons dans ce rapport certains domaines de divergences et de convergences significatifs en ce qui concerne les politiques intéressant directement les enseignant(e)s à travers l'Europe.

Hargreaves et Fullan (2012) affirment que, malgré un consensus de haut niveau reconnaissant la corrélation entre la qualité des systèmes d'éducation et celle des enseignant(e)s, il n'existe aucun accord concernant les moyens de les soutenir et d'assurer leur développement professionnel en vue de garantir la qualité de leur travail. Ces deux auteurs identifient deux modèles de travail et de développement très différents : le modèle de capital commercial et le modèle de capital professionnel. Ces différences peuvent être résumées comme suit :

Modèle de capital commercial	Modèle de capital professionnel
Exigeant sur le plan émotionnel mais simple sur le plan technique	Sophistiqué et difficile sur le plan technique
Nécessite uniquement des aptitudes intellectuelles moyennes	Requiert un haut degré de qualification et de longues périodes de formation
Difficile au début mais aisément maîtrisé	Développé au travers de l'amélioration continue
Basé sur les données indiquant « ce qui fonctionne »	Basé sur un jugement pondéré, éclairé par des données probantes et l'expérience
Tributaire de l'enthousiasme, du talent naturel et d'un travail soutenu	Reflète les efforts et expériences collectifs
Souvent remplaçable par la technologie (e-learning)	Maximise l'enseignement en ligne et joue le rôle de médiateur et de modérateur

Figure 1: Hargreaves et Fullan : modèles de développement de l'enseignant(e) - Adapté de Hargreaves et Fullan (2012, p. 14)

Nous insistons sur cette analyse réalisée par Hargreaves et Fullan car il nous semble utile de présenter deux aspects très différents des politiques relatives aux enseignant(e)s. Ces deux modèles ont des implications importantes sur la façon dont ils/elles perçoivent leur travail, sur les moyens de les soutenir

et sur ce que signifie être membre de la profession enseignante. Les deux approches coexistent en Europe. Hargreaves et Fullan (2012) soulignent que le modèle de capital commercial - approche intégrant les principes du marché - est plus développé en Angleterre, mais existe également sous diverses formes dans plusieurs autres pays européens. Par ailleurs, étant donné que les suites de la crise financière de 2008 continuent d'avoir des répercussions sur l'investissement dans l'éducation, l'adoption de certaines composantes du modèle de capital commercial est susceptible de se généraliser davantage, même sans enthousiasme, dans la région européenne.

Le modèle le plus commun reconnaît l'importance de l'investissement dans la formation initiale et le développement professionnel continu des enseignant(e)s et cherche à mettre en place les mécanismes politiques permettant de le garantir, même si les résultats politiques ne reflètent pas toujours les aspirations politiques. Mettant l'accent sur le capital de développement professionnel, cette approche est probablement jugée plus orthodoxe dans la majorité des pays européens (malgré la mise en garde de Snoek et Zogla (2009) contre une simplification excessive dans la recherche d'un « modèle européen ») et souligne vraisemblablement les recommandations de l'Union européenne (UE) concernant la formation et le développement professionnel des enseignant(e)s¹.

Les conclusions du Conseil de Lisbonne 2000 ont mis en lumière l'importance d'investir dans les individus pour garantir l'emploi, la croissance et la compétitivité futurs de l'Union européenne. Dans le cadre de leur transition vers des économies de la connaissance, les Etats membres nécessitent de moderniser leurs systèmes d'éducation et de formation (Conseil de l'Union européenne, 2000). Les recommandations politiques ont porté sur le rôle des enseignant(e)s dans le cadre de ces améliorations. Exemple, une Communication de 2007 *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants* souligne que « De la qualité de l'enseignement – parmi d'autres facteurs primordiaux – dépend l'aptitude de l'Union européenne à devenir plus compétitive, face à la mondialisation » (Commission des Communautés européennes, 2007, p. 3) et que les enseignant(e)s doivent « rester au fait des compétences requises dans la société de la connaissance » (Commission des Communautés européennes, 2007, p. 4). Plus récemment, le besoin de moderniser la profession enseignante a été mis en évidence dans une Communication de 2013 *Ouvrir l'éducation* (Commission européenne, 2013) et les Conclusions du Conseil de 2014 sur l'éducation et la formation performantes des enseignants (Conseil de l'Union européenne, 2014) soulignant l'utilisation des nouvelles technologies et des TIC dans le cadre de leur formation. D'autre part, la Communication de 2013 *Plan d'action « Entrepreneuriat 2020 »* (Commission européenne, 2012a) insiste sur l'importance du travail d'équipe et de l'apprentissage basé sur un projet pour la formation des enseignant(e)s. Au cours de la période qui a succédé à la crise, ces approches associées à l'environnement scolaire sont probablement le reflet d'une revendication plus large en faveur d'un investissement efficace et efficient dans le développement professionnel des enseignant(e)s (Commission européenne, 2012b). En somme, et paradoxalement, le développement professionnel des enseignant(e)s contribue à la performance économique d'un pays, tout en subissant les pressions qui y sont associées.

L'engagement positif en faveur du développement des enseignant(e)s au sein des politiques éducatives de l'UE s'accompagne souvent d'une vision étriquée des enseignant(e)s, de leur formation et des formateurs/trices. A l'échelon du système, la Commission a déjà identifié un déficit généralisé en termes de compétences, un manque de cohérence et de continuité dans la formation et un accès limité au développement professionnel continu, considérés comme des domaines de préoccupation majeure (Commission des Communautés européennes, 2007). En outre, le vieillissement des effectifs dans certains pays a été mis en lien avec cette idée que les connaissances professionnelles des enseignant(e)s étaient obsolètes ou insuffisamment développées. Au-delà de cela, le développement des enseignant(e)s a dû s'adapter aux nouvelles orientations des institutions. Alors que l'on observe un renforcement général de l'autonomie des écoles, un grand nombre d'enseignant(e)s endossent désormais plus tôt dans leur carrière un ensemble de responsabilités plus importantes en matière de gestion et de direction. Comme le mentionne la Communication de 2016 *Une nouvelle stratégie en matière de compétences en*

1 L'article 165 du Traité de Lisbonne stipule clairement que l'éducation (y compris les politiques concernant les enseignant(e)s) est une compétence nationale et donc une responsabilité des Etats membres. Toutefois l'UE s'engage à favoriser la coordination des politiques et à encourager le partage des approches au travers d'une plus grande coopération entre pays concernant les questions d'éducation.

Europe, la révolution numérique amènera les enseignant(e)s à travailler davantage avec les nouvelles technologies (Commission européenne, 2016a). Enfin, dans les Etats membres qui ont accueilli un grand nombre d'étudiant(e)s migrant(e)s, les professionnel(le)s ont dû adapter leur enseignement à un large éventail de besoins pédagogiques, linguistiques et psychosociaux différents. Raison pour laquelle les enseignant(e)s ont été encouragé(e)s à adopter un ensemble de méthodes et options pédagogiques, notamment des approches de l'enseignement plus collaboratives (Commission européenne, 2016a et 2017a).

La Commission a apporté une autre contribution décisive aux politiques concernant les enseignant(e)s avec sa publication *Le développement des écoles et un enseignement d'excellence pour bien débuter dans la vie* (Commission européenne, 2017a). Le rapport indique : « Il existe trois domaines où une action est nécessaire et où un soutien au niveau européen peut contribuer à relever les défis » (Commission européenne, 2017a, p. 3) et considère comme prioritaire de « soutenir les enseignants et les chefs d'établissement en vue d'un enseignement et d'un apprentissage d'excellence ». Par la suite, il affirme que « Des enseignants de qualité, motivés et valorisés sont au cœur d'un enseignement d'excellence » (Commission européenne, 2017a, p. 8) et identifie une série de facteurs importants pour leur développement :

- Salaire, statut contractuel et perspectives de carrière claires, afin de pouvoir assurer le recrutement de candidat(e)s approprié(e)s et la rétention du personnel en place et futur.
- Formation et développement professionnel continu de haute qualité pour les enseignant(e)s.
- Accorder une attention particulière aux enseignant(e)s en début de carrière (plus sensibles à l'idée de ne pas être soutenu(e)s et plus susceptibles de quitter la profession).
- Opportunités de collaboration et de partage d'expériences et d'expertise entre enseignant(e)s.
- Utilisation plus efficace des technologies numériques en vue de faciliter la collaboration et l'apprentissage professionnel partagé.

Le rapport affirme également que les politiques éducatives sont une compétence nationale et donc du ressort de chaque Etat membre. Toutefois, il est admis que des problèmes significatifs existent dans l'Union européenne à propos des objectifs précités. Exemple :

“Dans plusieurs Etats membres, la participation au développement professionnel continu est faible ou peu encouragée. Celui-ci doit être accessible, financièrement abordable et pertinent. Le fait d'associer les écoles et les enseignant(e)s au recensement des thèmes et domaines nécessitant un soutien peut contribuer à l'amélioration de sa qualité” (Commission européenne, 2017a, p. 8).

En définitive, même en présence d'approches plus favorables à l'investissement public et d'un engagement explicite à offrir aux enseignant(e)s des programmes de développement de qualité, la Commission arrive à la conclusion qu'il existe souvent une disjonction entre la théorie politique et leur expérience pratique. Raison pour laquelle il importe de comprendre pourquoi ces aspirations politiques ne sont pas réalisées au niveau de l'établissement scolaire.

3. RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : QU'EST-CE QUI NE FONCTIONNE PAS ?

Les recherches universitaires sont nombreuses à souligner l'importance de garantir une formation initiale et un développement professionnel continu efficaces pour les enseignant(e)s, au travers d'un engagement stratégique durable, assorti d'un financement approprié, à assurer leur développement professionnel et à répondre à leurs besoins professionnels (Pedder et al., 2008 ; Pedder et Opfer, 2010 ; Earley et Bubb, 2004). Ces mêmes études semblent indiquer que cet engagement ne reflète pas toujours les véritables expériences des enseignant(e)s. Nombreuses également sont les recherches qui laissent supposer que les programmes de formation initiale et de développement professionnel continu proposés aux enseignant(e)s sont souvent inadéquats, inadaptés et trop souvent de mauvaise qualité. L'étude la plus complète à ce sujet est probablement l'Enquête internationale sur les enseignant(e)s, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013, conduite par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2014). Nous présentons ici un résumé succinct des principaux volets du rapport, suivi des données probantes tirées de l'enquête du projet.

De manière générale, TALIS indique un haut degré de participation aux programmes de préparation des enseignant(e)s, en particulier dans les pays européens. Toutefois, leur contenu et, par conséquent, la façon dont ils sont susceptibles de répondre à leurs besoins professionnels, varient considérablement. A titre d'exemple, seul(e)s 57 % des enseignant(e)s déclarent avoir reçu une formation centrée sur le contenu, les aspects pédagogiques et la pratique dans le cadre de leur programme de formation pour l'ensemble des matières qu'il leur est demandé d'enseigner (OCDE, 2014). D'autre part, ce pourcentage global éclipe les énormes variations entre pays : dans certains Etats membres, ce dernier peut être supérieur à 80 % (Pologne, Croatie et la Bulgarie), dans d'autres, inférieur à 40 % (Norvège, Espagne, Italie). On observe également des variantes importantes en ce qui concerne l'expérience pratique en milieu scolaire dont bénéficient les enseignant(e)s dans certains pays pour les matières enseignées, dans le cadre de leur programme de formation. En Italie, plus de 50 % des enseignant(e)s déclarent ne pas avoir reçu une telle formation. Cette variabilité est également manifeste lorsqu'il est question de l'accès des enseignant(e)s aux programmes d'accompagnement au début de leur carrière. Si, globalement, deux tiers d'entre eux/elles signalent avoir bénéficié d'un programme d'intégration (OCDE, 2014), une analyse plus détaillée nous révèle que 95 % y ont accès en Angleterre, mais moins de 25 % en Espagne, en Pologne et au Portugal. Un pourcentage d'enseignant(e)s relativement élevé (75 %) déclarent avoir bénéficié d'un accompagnement informel dans le cadre de leur intégration mais, en raison de sa nature même, il est difficile d'en mesurer la qualité (TALIS ne fournit qu'une série d'informations limitées à propos des expériences et du développement professionnel des enseignant(e)s).

S'agissant des opportunités de développement professionnel continu en général, 88 % des enseignant(e)s ayant participé à l'enquête TALIS déclarent y avoir eu accès au cours des 12 mois précédents (OCDE, 2014). Ces opportunités se présentaient le plus souvent sous la forme de modules de cours et d'ateliers (70,9 %), de conférences et séminaires (43,6 %) et d'une participation aux réseaux de développement professionnel (36,9 %). Ces résultats sont importants car ils démontrent que les formes les plus communes de développement professionnel continu (événements uniques et isolés) sont celles jugées les moins efficaces par les recherches en termes d'incidence sur la pratique professionnelle et les résultats des étudiant(e)s. Comme le soulignent Burns et Darling-Hammond (2015) :

«Nombreuses sont les recherches qui révèlent que le développement professionnel se veut plus efficace pour l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignant(e)s et la contribution à l'apprentissage des étudiant(e)s lorsque ce dernier est déployé sur le long terme sous une forme continue, envisagé en étroite relation avec le travail effectué en classe par les enseignant(e)s, propice à la collaboration professionnelle et mis en corrélation avec les réformes générales instaurées au sein de l'école » (Burns et Darling-Hammond, p. v, 2015).

La plupart des conclusions avancées dans les publications universitaires ont été confirmées par les réponses apportées par les organisations membres du CSEE à l'enquête soumise à l'ensemble d'entre elles (58 réponses reçues) et par les contributions des participant(e)s aux trois ateliers du projet. De plus amples informations concernant la collecte des données et les participant(e)s au projet sont disponibles dans l'annexe.

Les données de l'enquête laissent clairement apparaître une insatisfaction notable en ce qui concerne l'accès des enseignant(e)s au développement professionnel continu. Une explication fréquente de cette insatisfaction est l'inadéquation du contenu des programmes de développement professionnel en regard de leurs besoins professionnels (mentionné entre autres par les syndicats Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - GEW/Allemagne - et Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku - OZPŠaV/Slovaquie) ou leur mauvaise qualité. Selon le syndicat Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība (LIZDA/Lettonie), « l'offre de formation ne reflète en rien les véritables besoins professionnels des enseignant(e)s ».

D'autres motifs fréquents à l'origine de cette insatisfaction doivent être mis en lien avec la problématique générale de la charge de travail et la question connexe du sous-financement (du développement professionnel en général et des systèmes d'éducation dans leur ensemble) pouvant rendre plus difficile encore l'accès à la formation. La figure 2 montrent quelques-uns des problèmes de financement prédominants dans l'éducation européenne. L'investissement moyen réalisé dans l'éducation par les 28 Etats membres, exprimé en pourcentage du PIB, se situe nettement en deçà du pourcentage moyen de l'OCDE (figure 2, en pointillé). Le financement de l'éducation a subi les revers de la crise économique et n'amorce qu'une lente reprise. Le montant des investissements se situe nettement en dessous de la barre des 6 % - objectif visé par un grand nombre de syndicats de l'enseignement - et le déficit en termes de dépenses pour l'éducation demeure systématique dans certains pays (la Roumanie s'est engagée à investir 3 % de son PIB dans l'éducation en 2014).

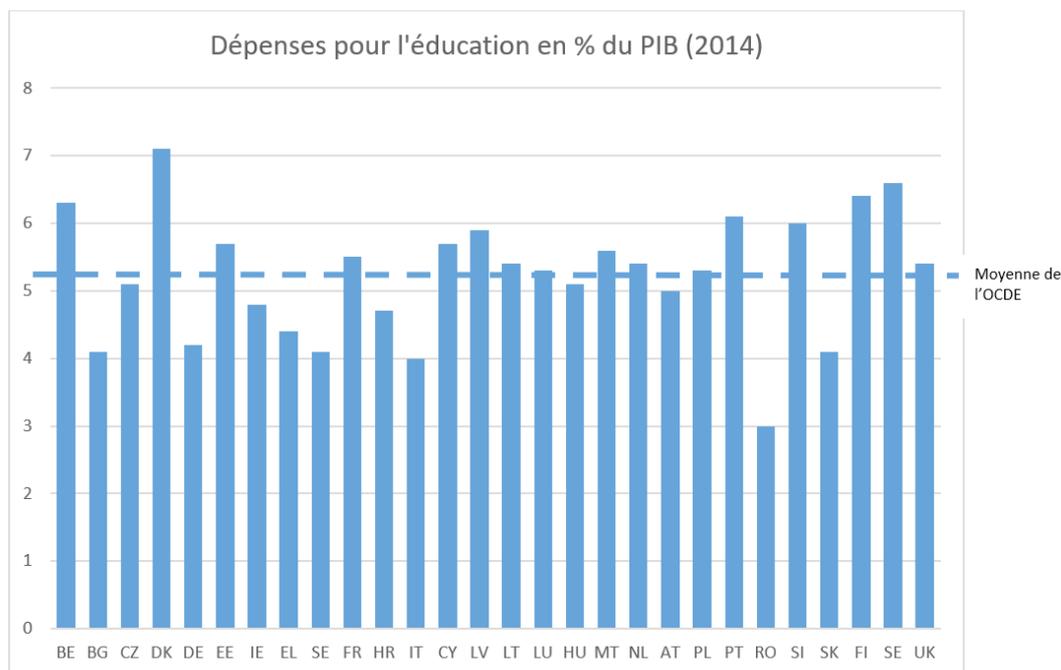


Figure 2: Dépenses pour l'éducation en % du PIB (2014)

Ce problème du sous-financement de l'éducation est jugé particulièrement critique par les syndicats d'Europe centrale, orientale et méridionale, mais il n'est pas spécifique à ces régions. Le syndicat néerlandais *Algemene Onderwijsbond* (AOB) soulève le problème de la pénurie d'enseignant(e)s dans le système d'éducation des Pays-Bas, accentuant les pressions sur les enseignant(e)s et rendant difficile leur accès à la formation. Dans d'autres cas, le manque d'enseignant(e)s auxiliaires explique que bon nombre d'éducateurs/trices n'ont pas la possibilité de profiter des opportunités de formation qui leur sont offertes. Les pressions liées à la charge de travail demeurent un problème récurrent étant donné que les enseignant(e)s doivent trouver le temps de répondre à des exigences chaque jour plus importantes. La formation n'est pas perçue comme une priorité immédiate et est donc sacrifiée. Cette explication a été avancée par plusieurs syndicats représentant le personnel des universités et de l'enseignement supérieur. Pour lire des exemples, voir le syndicat britannique *University and College Union* (UCU) et l'Association suédoise des enseignant(e)s et chercheurs/euses universitaires (SULF). Ces deux syndicats expliquent que l'enseignement n'étant pas prioritaire par rapport à la recherche, le développement professionnel des enseignant(e)s demeure problématique. L'UCU insiste également sur les problèmes particuliers rencontrés par les employé(e)s sous contrat précaire qui, souvent, ne se voient pas offrir les mêmes possibilités que leurs collègues bénéficiant d'une plus grande sécurité d'emploi : « *précarisation : l'accès au développement professionnel s'avère particulièrement difficile pour les milliers d'employé(e)s travaillant dans les universités sous contrat précaire (par exemple, les chargé(e)s de cours rémunéré(e)s à l'heure)* ». Cette contribution met en lumière l'importance des questions d'égalité en regard des besoins professionnels des enseignant(e)s et démontre plus spécifiquement que limiter l'accès aux opportunités de formation professionnelle risque d'accentuer l'exploitation dont sont victimes les travailleurs/euses marginalisé(e)s.

Différents points de vue ont été exprimés à propos de la relation entre le développement professionnel continu, les objectifs opérationnels/organisationnels et les rémunérations. Plusieurs organisations ont répondu que la participation au développement professionnel n'était pas mise en valeur par les employeurs et que la formation était, par conséquent, souvent dépendante de la motivation et de la capacité financière des enseignant(e)s eux/elles-mêmes. Les réponses insistent également sur la nécessité de mieux valoriser et rétribuer le développement professionnel. Le syndicat tchèque *Českomoravský Odborový Svaz Pracovníků Školství* explique notamment :

“Les enseignant(e)s ne sont pas suffisamment encouragé(e)s à acquérir un niveau de développement plus élevé. Il n'existe aucun lien direct entre la progression dans la carrière et les rémunérations”

Dans un même ordre d'idées, le syndicat estonien *Eesti Haridustöötajate Liit* précise :

“Il n'existe aucune garantie en ce qui concerne les augmentations salariales/ primes ou les promotions. Le développement professionnel des enseignant(e)s est avant tout une question de motivation personnelle”

En revanche, contrairement aux points de vue exprimés ci-dessus, certains syndicats expliquent que les exigences en termes de développement professionnel sont trop liées à des impératifs extérieurs, pouvant amener les enseignant(e)s à rechercher des opportunités dans un but précis et non en vue de répondre à leurs propres besoins professionnels. Dans les situations où ce système s'est révélé très peu convaincant, les participant(e)s à l'enquête indiquent que les enseignant(e)s ont accédé au développement professionnel en faisant en sorte de satisfaire à un ensemble convenu d'attentes extérieures. Ce système s'est souvent avéré inefficace et bureaucratique - point de vue exprimé par le syndicat polonais *Związek Nauczycielstwa Polskiego*. Le syndicat lituanien *Lietuvos mokytojų, švietimo ir mokslo profesinė sąjunga* souligne : « *Sur le plan formel, les enseignant(e)s obtiennent simplement des certificats mais n'améliorent pas leurs compétences durant les programmes de développement professionnel* ». En Angleterre et au Pays de Galles, le syndicat de l'enseignement *National Education Trade Union* (antenne du NUT) souligne qu'une trop haute responsabilité individuelle joue contre la collaboration entre enseignant(e)s. Effectivement, l'une des problématiques récurrentes est l'incapacité à répondre aux attentes en matière de développement professionnel dans sa version collaborative. Le syndicat danois *Gymnasieskolernes Lærerforening* indique :

“Le développement professionnel est davantage organisé dans les écoles pour des raisons d'économies budgétaires et de planification. Nous estimons qu'il est important d'organiser les formations dans les écoles pour inspirer les participant(e)s et maintenir les normes nationales”

De même, le syndicat belge *Christeljk Onderwijzersverbond* estime nécessaire de s'intéresser davantage aux moyens de partager les connaissances professionnelles, tandis que d'autres déplorent le manque de temps pour la réflexion professionnelle (Fédération nationale danoise des enseignant(e)s de la petite enfance et des éducateurs/trices de la jeunesse), ainsi que le « *peu d'opportunités d'engager un dialogue informel avec d'autres en vue d'améliorer l'enseignement (absence d'activités d'apprentissage par les pairs)* » - point de vue exprimé par la Fédération des syndicats lituaniens de l'éducation et des sciences (FLESTU). Ce problème met en lumière la relation complètement indépendante que l'on peut observer entre les questions industrielles et professionnelles. Les enseignant(e)s souhaitent disposer de temps pour collaborer et réfléchir, mais ceci doit être établi contractuellement de manière à ce qu'ils/elles soient informé(e)s du temps disponible et puissent agir en connaissance de cause. En l'absence de garanties contractuelles, cette plage horaire est souvent mise à contribution pour répondre à d'autres exigences, toujours plus importantes. A tous les niveaux des systèmes d'éducation, la formation des enseignant(e)s est considérée comme une cible facile lorsque des restrictions budgétaires sont imposées.

En résumé, deux raisons principales expliquent l'insatisfaction des enseignant(e)s en ce qui concerne le soutien et le développement professionnel:

1. La cause la plus fréquente à l'origine de la non-participation des enseignant(e)s au développement professionnel continu est l'entrée en conflit avec d'autres impératifs professionnels. La charge de travail des enseignant(e)s représente un énorme problème dans bon nombre de pays européens et ne cesse de s'accroître (Union européenne, 2013). Trouver le temps de participer à une formation peut s'avérer extrêmement difficile. Les maigres ressources servent à proposer des formations et à les rendre abordables financièrement, tout en prévoyant des dispositions contractuelles permettant aux enseignant(e)s d'y participer dans le cadre de leurs activités professionnelles habituelles. **En général, le sous-financement dont souffre actuellement le secteur de l'éducation dans bon nombre de pays européens explique ce désintérêt vis-à-vis des besoins professionnels des enseignant(e)s.**
2. Plusieurs problèmes concernent la nature inappropriée des programmes de développement professionnel et leur manque de pertinence. En effet, 39 % des enseignant(e)s estiment que les possibilités de développement professionnel continu qui leur sont offertes ne sont pas adaptées et ne répondent pas à leurs besoins professionnels. Il est manifeste que les enseignant(e)s n'ont que peu de contrôle sur la nature des formations auxquelles ils/elles sont censé(e)s participer : les impératifs professionnels sont plus importants que l'auto-évaluation de leurs propres besoins professionnels. Dans un même temps, les données TALIS révèlent un « décalage » entre la perception des directeurs/trices d'établissement scolaire et celle des enseignant(e)s. Exemple, 70 % des directeurs/trices indiquent que des processus d'intégration formels ont été mis en place, mais seul(e)s 52 % des enseignant(e)s déclarent avoir eu la possibilité d'y accéder (OCDE, 2014). **Cette situation laisse supposer que bien trop souvent les enseignant(e)s n'ont pas voix au chapitre lorsqu'il s'agit de définir leurs besoins professionnels et d'y répondre.**

4. RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : CINQ STRATÉGIES SYNDICALES

Dans le chapitre précédent, nous jetons un éclairage sur les problèmes rencontrés par les enseignant(e)s souhaitant répondre à leurs besoins professionnels. Ces problèmes mettent en avant la nécessité de représenter les enseignant(e)s par une voix puissante pour défendre leurs intérêts dans le cadre des questions professionnelles. Dans le cas qui nous occupe, nous relevons cinq approches stratégiques de large portée adoptées par les syndicats de l'enseignement soucieux de répondre aux besoins professionnels de leurs membres. Nous insistons sur le fait que les cinq approches présentées ici ne s'excluent pas mutuellement - nombreux sont les syndicats qui en adoptent plusieurs simultanément, voire toutes, sachant qu'une stratégie vient souvent en renfort des autres. Nous rappelons également que toutes ces stratégies doivent être considérées en tenant compte du contexte spécifique dans lequel opère chaque syndicat. Ces stratégies ne sont pas des modèles universels, mais plutôt un ensemble d'approches possibles. De toute évidence, il appartient aux syndicats de déterminer les éléments correspondant à leurs priorités et pouvant être mis en œuvre dans leur contexte spécifique.

DÉVELOPPER UN PROGRAMME PLUS LARGE POUR LA NÉGOCIATION COLLECTIVE : IMPORTANCE DU DIALOGUE SOCIAL

Cette recherche montre qu'il n'est pas si simple de faire la distinction entre les questions industrielles et professionnelles, lorsqu'il s'agit du travail des éducateurs/trices. Si les questions concernant les salaires et les conditions d'emploi sont au centre des préoccupations des syndicats, celles en lien avec la formation professionnelle et les perspectives de carrière sont tout aussi importantes et souvent intimement liées. Lorsque les syndicats de l'enseignement ont la capacité de représenter efficacement les besoins professionnels des enseignant(e)s au travers du dialogue social, ils sont également en mesure de développer un programme de négociation plus large avec les employeurs, reflétant l'ensemble des expériences de travail des enseignant(e)s. Un programme de négociation élargi permet d'opérer horizontalement, dans la mesure où les syndicats ont non seulement la possibilité d'établir une corrélation entre les questions industrielles et les questions professionnelles, mais également de les intégrer chaque fois que cela s'avère pertinent. Ceci fonctionne le plus efficacement lorsque la négociation élargie opère aussi verticalement et que le syndicat est en mesure de garantir que son programme

de négociation sera pris en considération aux différents niveaux du dialogue social. Nous appelons ce processus alignement. Tous les niveaux de négociation ne sont pas adaptés à tous les contextes (par exemple, le niveau européen ne concerne que les Etats membres de l'UE), mais le principe demeure identique - la négociation est engagée à des niveaux multiples et fonctionne le plus efficacement lorsque les objectifs d'un programme de négociation élargi sont alignés à des niveaux multiples (voir figure 3).

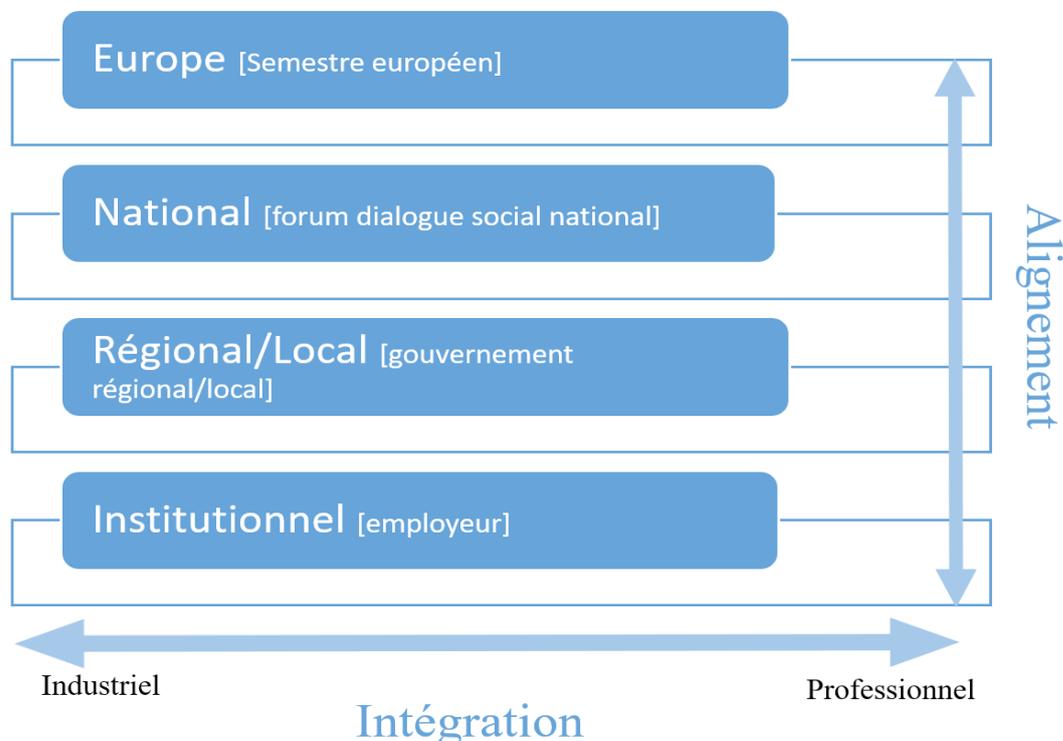


Figure 3: négociation élargie au travers du dialogue social - intégration et alignement

Le dialogue social renvoie globalement à la relation qui existe entre les employeurs, les syndicats et les gouvernements, ainsi qu'aux mécanismes mis en place pour établir cette relation. Dans le présent rapport, nous prenons comme point de départ la définition du dialogue social proposée par la Commission européenne. Clairement, cette définition ne s'applique pas uniquement aux Etats membres, mais offre un aperçu général du cadre des relations industrielles. Selon la définition de la Commission européenne, le dialogue social englobe les discussions, les consultations, les négociations ou les « actions communes » des partenaires sociaux (Commission européenne, 2016b). Il s'agit en réalité des différentes formes que peut prendre le dialogue social.

Tout comme il est important de déterminer la forme de dialogue social, il est également essentiel d'identifier le niveau auquel ce dernier est mené, vu que ce processus peut intervenir à des niveaux multiples. Pour les syndicats de l'enseignement de l'Union européenne, le niveau européen occupe une place de plus en plus importante, notamment en raison de l'influence considérable qu'exerce le Semestre européen sur les politiques éducatives en général, en ce compris celles intéressant directement les enseignant(e)s (Stevenson et al., 2017). Il est clair que cela ne s'applique pas aux Etats membres de l'UE, mais il est essentiel de pouvoir identifier le niveau du système auquel sont prises les principales décisions concernant les politiques relatives aux enseignant(e)s si l'on souhaite que l'intervention des syndicats soit efficace au niveau approprié.

Dans cette enquête, les syndicats participants ont été invités à fournir des informations concernant leur participation aux différents types de dialogue social portant sur des questions professionnelles dans leur pays.

Niveau	Type de dialogue social	Souvent (%)	Parfois (%)	Rarement (%)	Jamais (%)	Sans réponse
National	Communication de l'information	70.7	19.0	3.4	0.0	6.9
	Consultation	69.0	32.4	1.7	0.0	6.9
	Négociation	63.8	17.2	6.9	3.4	8.6
Régional	Communication de l'information	43.1	15.5	8.6	15.5	17.2
	Consultation	39.7	19.0	6.9	15.5	19.0
	Négociation	31.0	20.7	12.1	17.2	19.0
Local	Communication de l'information	34.5	20.7	10.3	17.2	17.2
	Consultation	31.0	19.0	12.1	20.7	17.2
	Négociation	25.9	19.0	13.8	24.1	17.2
Institutionnel	Communication de l'information	43.1	22.4	10.3	8.6	15.5
	Consultation	44.8	25.9	3.4	12.1	13.8
	Négociation	34.5	22.4	15.5	13.8	13.8

Tableau 1: réponses aux questions relatives au dialogue social classées par catégorie

Les syndicats de l'enseignement ont clairement un rôle important à jouer dans les discussions et les prises de décision politique en lien avec les besoins professionnels des enseignant(e)s. Toutefois, les réponses laissent supposer qu'ils sont moins susceptibles de participer au dialogue social centré sur des questions professionnelles qu'à celui centré sur des questions industrielles plus traditionnelles. Les données pointent également vers un modèle centralisé au sein duquel le dialogue social a plus tendance à être mené au niveau national (définition des politiques et des cadres nationaux) qu'au niveau institutionnel, où les enseignant(e)s sont en réalité concerné(e)s par ces problématiques.

Bien que les syndicats de l'enseignement interviennent dans le dialogue social pour toutes les questions professionnelles, il importe de rester attentif aux deux points suivants : primo, la situation peut se présenter de manière extrêmement différente d'un pays à l'autre ; secundo, les données brutes peuvent éclipser des variations significatives en termes de qualité - le dialogue social risque d'avoir une portée purement symbolique en l'absence d'engagement sérieux à respecter les principes qui le régissent. Comme le soulignent Sabato et al. (2017), les participants au dialogue social peuvent être « *entendus sans être écoutés* ». Ces deux mises en garde ont été mises en évidence par les résultats des ateliers du projet.

Certains modèles géographiques reflètent ce qui se comprend déjà plus largement à travers l'Europe à propos des pratiques du dialogue social (Commission européenne, 2008). Par exemple, bon nombre de pays d'Europe du Nord et scandinaves signalent un niveau de participation relativement élevé des syndicats au dialogue social portant sur des questions professionnelles. Dans cette étude, les syndicats de l'enseignement danois expliquent que toutes les questions politiques importantes nécessitent la conclusion d'un accord via le dialogue social, dans la mesure où elles font partie des conventions collectives. En revanche, le syndicat finlandais *Opetusalan Ammattijärjestö* est impliqué dans toutes les formes de dialogue social, en ce compris les activités conjointes avec l'employeur. Exemple, le syndicat participe en ce moment à un projet du gouvernement intitulé « *Nouveaux environnements d'apprentissage et numérisation* », prévoyant l'introduction de matériel numérique et de modèles pédagogiques

expérimentaux dans la formation initiale et le développement professionnel continu des enseignant(e)s.

Dans le sud de l'Europe, nombreuses sont les données probantes laissant supposer que les processus du dialogue social ont été sévèrement affaiblis au cours des années d'austérité, entraînant dans ce cas-là une marginalisation de la présence syndicale (Grèce, Italie et Espagne, entres autres). En Europe centrale et orientale, la situation varie. S'il est largement reconnu que le dialogue social est en phase émergente dans un grand nombre de pays d'Europe orientale, il reste néanmoins un long chemin à parcourir dans plusieurs autres. Exemple, le syndicat bulgare de l'enseignement (SEP-Podkrepa) a préparé 28 normes pour les certifications des enseignant(e)s, adoptées ultérieurement par le ministère de l'Education, tandis que deux représentant(e)s du syndicat de l'enseignement letton LIZDA sont membres du groupe de travail du ministère de l'Education et des Sciences, chargé d'examiner et de réviser les réglementations du Cabinet des ministres portant sur la formation des enseignant(e)s, leurs qualifications et leurs compétences professionnelles. A l'inverse, le syndicat lituanien FLESTU indique ne pas même être informé par les autorités ministérielles des discussions qui ont lieu à propos des besoins professionnels des enseignant(e)s.

A partir du moment où les syndicats de l'enseignement sont impliqués dans le dialogue social entourant les questions professionnelles, il est plus que vraisemblable qu'ils le seront aussi dans toute une série de discussions à propos des besoins professionnels des enseignant(e)s. Exemple, le syndicat islandais *Kennarasamband Islands* explique être impliqué à la fois dans le dialogue social avec le ministère et dans l'organisation directe de formations professionnelles adressées à ses membres :

“Le syndicat travaille également dans le domaine du développement professionnel au travers d’une série de consultations et de collaborations avec le gouvernement, les autorités locales et les universités responsables de la formation des membres de la profession enseignante. Les volets prioritaires de la formation offerte par le syndicat englobent aussi les questions d’égalité et celles concernant le code de conduite pour les enseignant(e)s. Cette formation est également organisée en coopération avec le gouvernement et d’autres instances gouvernementales.”

Cette recherche met en exergue l'importance de faire valoir les besoins professionnels des enseignant(e)s au sein du dialogue social. C'est au travers de ce dernier que les syndicats de l'enseignement peuvent faire entendre leurs revendications légitimes lors des discussions avec le gouvernement et/ou les employeurs, et c'est au travers de ces négociations légitimes que de véritables améliorations peuvent être intégrées et défendues.

RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : FORMER LES ÉDUCATEURS/TRICES

L'un des principaux moyens par lesquels les syndicats de l'enseignement répondent aux besoins professionnels de leurs membres consiste à leur offrir des programmes de formation, soit directement, soit en partenariat avec d'autres organisations. Les données montrent clairement que cette démarche est généralisée parmi les syndicats, mais que celle-ci peut revêtir différentes formes. Certains syndicats ont créé leurs propres centres de formation les autorisant à proposer une large palette de programmes pour progresser dans la carrière, souvent accrédités par l'autorité gouvernementale compétente. Dans d'autres cas, les syndicats peuvent proposer des programmes de formation directement à leurs membres ou se tourner vers des services de formation spécialisés à cette fin.

Les formations que peuvent offrir les syndicats dépendent en partie de leur capacité budgétaire, des économies d'échelles évidentes pouvant être réalisées par les organisations plus grandes. Certains syndicats estiment que, indépendamment de la question financière, ce n'est pas leur rôle d'organiser les formations requises, mais celui de l'employeur. Dans le cadre de cette recherche, il apparaît clairement que la négociation menée via les mécanismes de dialogue social en vue d'améliorer l'accès aux programmes de développement proposés par l'employeur n'est pas incompatible avec le fait que les syndicats proposent leurs propres formations à leurs membres, y compris celles portant sur les « questions professionnelles », souvent présentées comme typiquement distinctes des formations offertes par les employeurs. Les réponses suggèrent que les formations proposées par les syndicats offrent davantage d'autonomie aux participant(e)s, étant moins conditionnées par l'employeur et les programmes de gestion. Dans certains cas, elle est perçue comme un « espace de confiance » permettant de discuter et de soulever certains problèmes qui n'auraient pas pu être abordés dans le cadre des programmes de développement professionnel proposés par l'employeur.

Compte tenu de la complexité et de la nature sans cesse changeante des environnements de travail, nombre de syndicats utilisent différents moyens pour assurer leurs formations, notamment les méthodes en ligne. Si une telle flexibilité offre des avantages certains, il est également reconnu que le développement de l'apprentissage en ligne est en soi le résultat d'une réflexion des enseignant(e)

s confronté(e)s à un manque de disponibilités en raison des exigences de leur profession. Un autre élément jugé important est la nécessité de maintenir une formation syndicale en face-à-face et de lutter contre l'individualisme et l'isolement encouragés par les méthodes de travail modernes.

Enfin, il nous faut éviter d'établir une distinction convenue entre la formation syndicale adressée aux militant(e)s et celle à finalité professionnelle. Cette différenciation n'est pas nécessairement utile puisque, en réalité, elle est quasiment inexistante. Plusieurs participant(e)s ont expliqué que leur implication au niveau du syndicat - et la confiance gagnée à la suite à d'une meilleure compréhension des politiques éducatives - avait été le meilleur développement professionnel qui leur ait été offert (par le syndicat ou autre).

Futura y futuro docente
¿Tienes entre 18 y 35 años?
¡Estás de suerte!

CURSOS GRATIS
para personas desempleadas

Plazas limitadas
Pregúntanos en CCOO
Para afiliados y afiliadas

juventud@fe.ccoo.es

CCOO
enseñanza
afiliado a CCOO

The advertisement features a red border and contains various educational icons such as a trumpet, a smartphone, a globe, a computer monitor, a pencil, a clock, a ruler, and a book. The CCOO logo is prominently displayed at the bottom left.

Les données de l'enquête mettent en avant les différents moyens par lesquels les syndicats de l'enseignement soutiennent le développement professionnel de leurs membres - un domaine de travail prioritaire pour bon nombre d'entre eux (voir figure 4). Exemple, plus de 80 % des syndicats participants déclarent avoir été impliqués dans des négociations en vue d'améliorer l'accès de leurs membres au développement professionnel et un peu moins de la moitié déclare posséder un département spécialement réservé à cet effet.

Initiatives des syndicats de l'enseignement pour soutenir le développement professionnel de leurs membres



Figure 4: Initiatives des syndicats de l'enseignement pour soutenir le développement professionnel de leurs membres

Près de deux tiers des syndicats de l'enseignement déclarent offrir une formation professionnelle directement à leurs membres (62,1 %). Il importe de rappeler qu'il s'agit ici des formations portant sur le développement professionnel et non pas celles organisées pour les responsables et les militant(e)s syndicaux/ales. En Espagne, la fédération de l'enseignement *Federación de Enseñanza CC.OO* dispose de programmes de formation ciblant les jeunes et nouveaux/elles enseignant(e)s, reconnaissant les besoins spécifiques de cette catégorie d'effectifs. Ces formations servent également à mettre le syndicat en lien avec les jeunes enseignant(e)s et les éducateurs/trices.

Le plus souvent, ce type de développement professionnel adressé aux membres est centré sur ce que l'on peut appeler des questions « industrielles » fondamentales. Plusieurs syndicats participants déclarent uniquement proposer des formations aux membres consacrées à la législation du travail et aux contrats. Par exemple, l'Association suédoise des professeur(e)s d'université et des chercheurs/euses (SULF) souligne : « *Les formations du SULF concernent essentiellement les droits des travailleurs/euses et les développements politiques, pas le développement professionnel, lequel est organisé par l'employeur* ». Lorsque cette formation est disponible, 88,6 % des syndicats déclarent que celle-ci est consacrée aux droits des travailleurs/euses et aux conditions de travail. Toutefois, les formations syndicales portent également sur un large éventail d'autres thématiques et fournissent notamment des informations concernant les nouvelles politiques et leur impact sur le travail des enseignant(e)s et des éducateurs/trices (88,2 %), le soutien au développement du personnel et de la carrière tel que le développement des compétences en matière de direction (62,7 %) et les aspects pédagogiques et didactiques (55,5 %).

Les données montrent également que les formations assurées par les syndicats se présentent sous de multiples formes (près d'un quart d'entre eux proposent des formations en ligne) et qu'ils collaborent avec un grand nombre de partenaires afin d'offrir et accréditer des formations, au travers d'un financement

collaboratif. L'accréditation formelle semble moins courante mais, lorsqu'elle existe, un grand nombre d'instances s'engagent à l'accorder - l'entité la plus souvent citée étant le ministère de l'éducation (24,1 %). Plus courante que l'accréditation, il existe également une formation assurée conjointement avec d'autres prestataires. Il est certain que les syndicats recourent souvent à des services de formation et de consultance indépendants (proposant des programmes spécialisés) mais ils choisissent aussi d'organiser des programmes de développement professionnel en collaboration avec les universités (29,3 %), les autorités locales (24,1 %) et les centres/instituts de formation des enseignant(e)s (25,9 %). En Serbie, le syndicat autonome des employé(e)s du secteur de la science et de la recherche précise : « *La formation proposée par le syndicat est organisée en collaboration avec les représentant(e)s du ministère de l'Éducation et de la Recherche* », ce qui témoigne du haut degré de collaboration entre l'Etat et le syndicat dans certaines juridictions.

Plusieurs syndicats déclarent disposer de leurs propres centres de formation, lesquels proposent un large choix de programmes, dont la plupart sont accrédités. Par exemple, la Fédération libre des syndicats de l'enseignement de Roumanie (FLSI) indique :

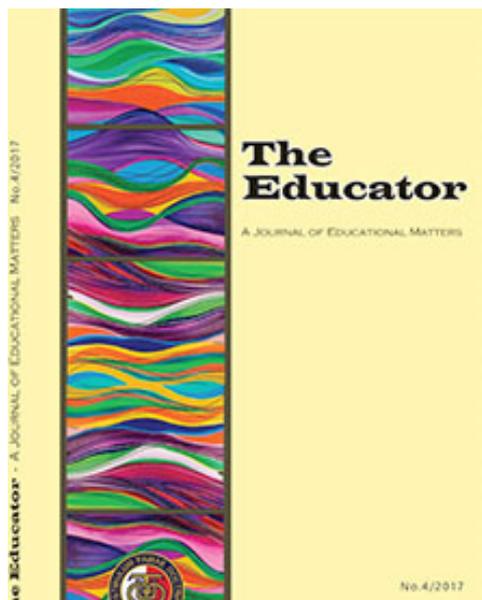
“La formation proposée par notre centre de formation national est centrée sur les thématiques suivantes : santé et sécurité dans les écoles ; assurance de la qualité au sein de l'éducation ; évaluation interne des écoles, enseignant(e)s et élèves ; gestion de l'éducation ; égalité des chances ; méthodes d'enseignement pour l'éducation inclusive. Nous recourons à nos propres formateurs/trices et services spécialisés, ainsi qu'aux expert(e)s des syndicats de l'enseignement qui sont nos partenaires.”

De même, le syndicat italien UIL Scuola indique :

“UIL Scuola a contribué à la création d'un institut de formation et de recherche autonome, mais engagé formellement à diffuser ses positions et principes. Nous encourageons nos membres actifs/ives à soutenir notre centre en y apportant leur expertise mais, parallèlement à cela, nous possédons nos propres expert(e)s issu(e)s de la sphère universitaire qui participent à la création et à la mise en œuvre de nos activités de formation.”

Pour de plus amples informations concernant l'institut de formation du syndicat UIL Scuola, voir l'étude de cas italienne plus loin dans ce rapport. Plusieurs exemples similaires sont présentés dans l'étude de cas polonaise, où les syndicats *Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ « Solidarność »* - Section éducation nationale NSZZ « Solidarność », *SKOiw « Solidarność »* et *Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)* possèdent leurs propres centres de formation.

Le syndicat roumain FLSI a développé un projet intitulé « *Ensemble pour l'éducation ! Développement des ressources humaines au sein de l'enseignement au travers de partenariats avec les parties prenantes de l'éducation* », mis en œuvre en partenariat avec l'Agence nationale pour l'assurance de la qualité dans l'éducation - amenant à la création d'un centre national de formation des enseignant(e)s. Ce dernier consiste en un réseau de 8 centres régionaux et de 16 centres nationaux proposant des formations portant sur des thématiques aussi variées que l'assurance de la qualité au sein des systèmes d'éducation, la santé et la sécurité dans les écoles, la gestion des établissements scolaires, le dialogue social et le leadership, parmi d'autres questions essentielles. Tous les programmes de formation proposés par le



centre sont certifiés et reconnus par l'Agence nationale pour l'assurance de la qualité dans l'éducation en Roumanie.

Les syndicats de l'enseignement suédois offrent également des exemples illustrant les diverses opportunités de formation proposées aux membres. *Lärarförbundet* publie en ligne une liste de cours de formation portant sur le développement professionnel, en ce compris des soirées « Inspiration », des rencontres entre enseignant(e)s et des ateliers « Mission des enseignant(e)s ». Les *Soirées Inspiration* sont des séminaires gratuits consacrés à des thèmes tels que le renforcement de la confiance en soi, le multilinguisme et l'enseignement accompagné d'outils numériques. De leur côté, les antennes régionales organisent des Journées des enseignant(e)s, notamment 2 à 3 jours de cours de développement professionnel continu. Les *Rencontres entre enseignant(e)s* leur offrent l'occasion de discuter de leur quotidien professionnel. Outre les nombreux thèmes de discussion, *Lärarförbundet* a

préparé des lignes directrices sur les moyens de faciliter le dialogue amenant à un véritable développement professionnel. Enfin, les ateliers *Mission des enseignant(e)s* permettent aux enseignant(e)s fraîchement diplômé(e)s de faire des connexions, d'échanger leurs expériences et de se renseigner sur les questions professionnelles et industrielles.

Le syndicat *Lärarnas Riksförbund* propose également des séminaires locaux gratuits, consacrés au développement professionnel. Les thèmes déjà abordés sont les TIC en tant qu'outils pédagogiques, les mathématiques pour nouveaux/elles arrivant(e)s et les droits humains à l'école. Ce syndicat publie des entretiens en podcast consacrés à des thématiques éducatives et offre des conseils à propos du financement du développement professionnel. *LR Stud* possède son propre programme d'événements professionnels et sociaux. *Lärarnas Riksförbund* propose un ensemble de ressources en ligne pour le développement de la carrière, notamment un moteur de recherche pour l'emploi, des modèles de curriculum vitae, ainsi que des conseils pour les entretiens, les négociations salariales individuelles et les accords contractuels. Au niveau des matières, neuf *forums thématiques* permettent de renforcer le développement professionnel, didactique et scientifique comportemental, d'assurer la continuité entre les niveaux scolaires et de mettre en lumière les besoins éducatifs spéciaux. *Omstart* prodigue ses conseils aux enseignant(e)s primo-arrivant(e)s concernant les moyens de valider ou compléter leur formation en Suède. Le syndicat met également à disposition diverse ressources en ligne pour les enseignant(e)s travaillant avec des élèves primo-arrivants, ainsi qu'un hashtag *#lärarehjälper* pour le recrutement d'enseignant(e)s retraité(e)s ou stagiaires en vue de travailler dans les centres de réfugié(e)s, et organise des groupes de discussion pour les professeur(e)s de suédois langue étrangère. Ce dernier exemple illustre la façon dont les syndicats de l'enseignement occupent souvent le devant de la scène pour soutenir les enseignant(e)s et répondre à l'accroissement des flux migratoires en Europe. Les syndicats participants sont nombreux à avoir insisté sur le soutien à apporter dans ce cadre.

Le soutien direct au développement professionnel des membres est perçu comme plus important que l'organisation de cours et de séminaires. Plusieurs organisations soutiennent leurs membres dans le cadre de projets de recherche à petite échelle (exemple, l'Institut écossais de l'éducation *Educational Institute of Scotland*) ou collaborent avec des partenaires de recherche pour développer des activités. La Fédération nationale danoise des enseignant(e)s de la petite enfance et des éducateurs/trices de la jeunesse travaille avec le Centre de protection et d'éducation de la petite enfance de l'Université de Roskilde en vue de mener une recherche sur le développement professionnel qui puisse répondre aux besoins de leurs membres.

Il importe aussi d'insister sur le rôle que jouent les médias, les publications et les ressources en ligne dans le cadre du développement professionnel des affilié(e)s. Plusieurs syndicats publient régulièrement des documents présentant des commentaires faisant autorité à propos des politiques éducatives actuelles (voir les travaux des deux syndicats figurant dans l'étude de cas polonaise présentée dans ce rapport). D'autres syndicats ont réorienté leur stratégie de publication en vue de permettre aux enseignant(e)s d'accéder aux différents types d'information sous divers formats. En Irlande, le syndicat de l'enseignement *Irish National Teachers' Organisation* propose à ses membres un programme de formation substantiel consacré au développement professionnel (la convention collective relative aux enseignant(e)s prévoit l'octroi de jours de congé compensatoires plus tard dans l'année pour la participation à certains cours). En 2013, l'organisation s'est lancée dans la publication d'un journal de type universitaire en accès libre (*Irish Teachers' Journal*) ayant pour vocation de créer le lien entre recherche et pratique pour les membres. Une initiative similaire a été entreprise par le syndicat de l'enseignement maltais *Malta Union of Teachers* lorsque, en 2013, ce dernier a lancé une revue annuelle intitulée *The Educator*, avalisée par les pairs, consacrée aux questions d'éducation. La transition entre le format journal et le format revue avalisée faisait suite à une évaluation des besoins changeants des enseignant(e)s. Étant donné que les enseignant(e)s peuvent désormais accéder rapidement et facilement aux informations générales mises en ligne, le syndicat a pris la décision de s'atteler davantage à faciliter leur accès aux ressources de réflexion, examinées par les pairs et fondées sur la recherche. Si cette nouvelle revue contribue au développement professionnel des enseignant(e)s, elle procure également un espace de discussion sur le rôle et l'importance de ce dernier. Exemple, le volume de 2016 comporte un article rédigé par Michela Sammut intitulé « *Développement professionnel continu des enseignant(e)s : le cas de Malte* » et apporte une contribution importante concernant les défis et les opportunités liés à l'amélioration du développement professionnel des enseignant(e)s dans le contexte maltais.

BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S: FACILITER L'AUTO-ORGANISATION

Considérant les moyens utilisés par les syndicats de l'enseignement pour répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s, il pourrait être tentant de voir le rôle du syndicat comme étant un prestataire de services censé répondre aux « besoins » de membres agissant comme les « consommateurs » de ces services. De même, le syndicat « représente » les besoins des membres auprès de l'employeur et agit « en leur nom ». Une telle approche peut éventuellement laisser percevoir une grande passivité des membres, l'efficacité du syndicat étant jugée à la qualité de son « service » et à la « valeur ajoutée » qui l'accompagne.

Une autre approche suggérée dans cette recherche consiste à considérer le « programme professionnel » comme un aspect différent du travail des enseignant(e)s, sur la base duquel le syndicat peut organiser ses membres et définir des modèles pour leur auto-organisation. Cette approche a beaucoup plus tendance à être décentralisée et organisée plus près des membres, sur leur lieu de travail. Dans ces cas-là, les membres des syndicats comprennent que leurs besoins professionnels doivent également être considérés par les autres affilié(e)s. En conséquence, les cultures de l'auto-organisation se développent et les identités des affilié(e)s se consolident. Ceci est probablement le mieux illustré dans cette étude par les Représentant(e)s syndicaux/ales de l'apprentissage au Royaume-Uni (*Union Learning Representatives - ULR*). Ici, nous prenons comme exemple les initiatives de l'Institut écossais de l'éducation *Educational Institute of Scotland* (EIS), présentées lors de l'atelier du projet à Varsovie.

L'EIS intègre de longue date les questions professionnelles et industrielles à son programme de négociation élargi (voir plus haut) et utilise une multitude de formes de dialogue social (négociation, consultation, action conjointe) pour obtenir des avantages pour les enseignant(e)s, ensuite renforcés au niveau de l'école, de façon à ce qu'ils soient perçus comme des avancées concrètes par les enseignant(e)s et non pas uniquement comme le reflet des aspirations des responsables politiques. Ce processus de renforcement « sur le terrain » s'appuie sur le recours aux ULR. Il s'agit de délégué(e)s syndicaux/ales non professionnel(le)s² dont la mission consiste à améliorer les opportunités de formation professionnelle pour les autres membres et collègues. Cette fonction est prévue dans les dispositions statutaires - il est important de le souligner pour des questions de répliquabilité dans tout contexte autre que britannique (les ULR entrent dans le cadre législatif britannique et non pas uniquement en Ecosse). L'EIS a toujours pris le rôle des ULR très au sérieux et a saisi l'occasion qui lui a été offerte au moment de leur introduction. Aussi le syndicat a-t-il développé un programme de formation parfaitement structuré pour les ULR, en ce compris l'apprentissage en ligne et un module délivré en partenariat avec une université écossaise. L'EIS a ainsi assuré la formation de 200 de ses membres, aujourd'hui des ULR.

La plupart d'entre eux/elles exercent leur fonction dans leurs écoles, quelquefois également auprès des autorités locales. Il est évident que les ULR permettent de percevoir le syndicat sous un autre angle : les affilié(e)s et les enseignant(e)s voient le syndicat prendre des initiatives pour répondre à leurs besoins - de leurs propres yeux et sur leur lieu de travail. Plutôt qu'une initiative pouvant sembler éloignée et décontextualisée par rapport à l'expérience des enseignant(e)s, les membres de l'EIS voient leurs propres collègues (et les autres membres du syndicat) les soutenir sur leur propre lieu de travail pour toutes les questions importantes ayant trait à la formation professionnelle et au développement de la carrière. Ceci contribue à développer l'engagement syndical et à renforcer plus largement la solidarité collective, tout en permettant d'impliquer dans les activités syndicales les membres qui n'y auraient peut-être jamais participé en empruntant les voies habituelles. Enfin, cela légitime l'autorité du syndicat dans le cadre des questions politiques, dans la mesure où il est perçu comme une organisation prenant au sérieux les questions professionnelles. Dans tous les sens du terme, le syndicat est renforcé au travers de cet engagement accru de la part des membres et grâce à sa capacité à exprimer sa position avec autorité et crédibilité pour toutes les questions ayant une incidence sur les enseignant(e)s. Comme l'a souligné le Secrétaire général lors de l'atelier du projet : « *Il n'existe aucun programme scolaire ou projet pédagogique majeur en Ecosse pour lequel l'EIS ne participe pas aux discussions* » (pour de plus amples informations concernant le recours aux ULR par l'EIS, voir Alexandrou 2007, 2009).

Un autre exemple de cette approche de l'« organisation par la base » est illustré par le syndicat britannique récemment créé *National Education Union*, dont les membres, en général les affilié(e)s plus jeunes et nouveaux/elles, procèdent à leur propre organisation pour toute une série de questions professionnelles. Deux exemples illustrent parfaitement ce cas de figure : après avoir commencé en tant qu'entités individuelles, tous deux se sont développés sur un modèle organique « d'aval en amont ». Dans le premier exemple, les membres ont travaillé en partenariat avec leur université locale dans le cadre d'un projet qui a permis aux stagiaires d'identifier les difficultés auxquelles se heurtent les nouveaux/elles enseignant(e)s en début de carrière et les mesures pour y répondre. Ce projet prévoyait que des membres du syndicat travaillent directement avec les stagiaires durant leur formation. Les résultats ont été présentés par les stagiaires et les meilleurs travaux ont été intégrés aux futures priorités de campagne du syndicat local. Dans le second exemple, les membres du syndicat, mécontent(e)s suite à la façon dont sont « filtrées » les discussions entourant les questions politiques et professionnelles menées au niveau de l'école pour répondre aux exigences des responsables politiques, ont décidé d'organiser leur propre groupe de lecture centré sur la littérature éducative. Les réunions, informelles et appréciées des jeunes enseignant(e)s, attirent souvent des participant(e)s qui n'assistent pas aux réunions syndicales « traditionnelles ». Après la formation du premier groupe, d'autres ont été créés, accompagnés de projets visant la « mise en réseau » des groupes utilisant différentes plates-formes technologiques.

2. Les délégué(e)s syndicaux/ales non professionnel(le)s sont des affilié(e)s ayant un rôle représentatif au sein de leur syndicat. Ces dernier(e)s sont des éducateurs/trices et non des employé(e)s du syndicat.

Les deux projets décrits ci-dessus ont été mis en corrélation et ont utilisé le même hashtag #NEUideas. Nombre de caractéristiques sont identiques - ils sont menés par de jeunes enseignant(e)s et conçus pour répondre à leurs besoins. Les responsables et organisateurs/trices syndicaux/ales soutiennent les initiatives, mais ce sont les jeunes enseignant(e)s qui définissent le programme et organisent les activités. Ils/Elles rejettent les méthodes de travail procédurières et s'appuient largement sur le caractère informel et la collaboration en réseau. L'utilisation des nouvelles technologies occupe également une place importante, à la fois pour les communications internes (groupes WhatsApp par exemple) et l'ouverture vers l'extérieur (les personnes ne pouvant assister au groupe de lecture en personne peuvent participer aux débats par l'entremise d'un blog). Ce qui semble le plus important concernant ces initiatives est la façon de transformer le syndicat en un nouvel espace où sa présence est limitée et où les enseignant(e)s s'auto-organisent plus largement dans le cadre de la formation professionnelle. Les réseaux sociaux constituent aujourd'hui un élément important du nouveau paysage de la formation professionnelle, mais ce domaine peut s'avérer problématique pour les syndicats dont les réponses sont davantage examinées et donc plus lentes à être apportées. Bien que les projets d'auto-organisation #NEUideas identifiés ici n'en soient encore qu'au stade embryonnaire, ils offrent néanmoins d'importants exemples montrant des membres de syndicats s'auto-organiser pour les questions professionnelles, dont il importera de s'inspirer lorsqu'ils se développeront.

FAÇONNER LE DISCOURS ENTOURANT L'ÉDUCATION DE QUALITÉ ET SOUTENIR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Cette stratégie renvoie au rôle des campagnes et du plaidoyer des syndicats. Ce rôle des syndicats de l'enseignement (ou autres) est parfaitement reconnu, notamment lorsqu'il est question de défendre l'éducation publique auprès des citoyen(ne)s et des responsables politiques. Ce genre d'activité est peut-être moins souvent mis en lien avec les réponses à apporter dans le cadre des besoins professionnels des enseignant(e)s, mais nous estimons qu'il n'en est pas moins important pour autant. Les syndicats de l'enseignement lancent des campagnes et des activités de plaidoyer pour « façonner le discours » entourant les politiques éducatives et faire évoluer les paramètres qui conditionnent les débats politiques. Ces activités tournées vers l'extérieur contribuent à structurer le discours qui détermine les choix politiques (par exemple, les campagnes syndicales pour le financement de l'éducation publique). Tout au long de ce rapport, il apparaît clairement que les besoins professionnels des enseignant(e)s restent souvent ignorés en raison du manque de ressources pour y répondre. Lorsque les syndicats ont la capacité de remettre en cause le discours de l'austérité (et le coût prétendument « inabordable » de l'éducation publique de qualité), des ressources supplémentaires peuvent être réorientées vers le secteur de l'éducation. Ceci rend possible de répondre à nombre de problèmes rencontrés par les enseignant(e)s, relevés dans ce rapport.

Il importe de reconnaître que la plupart des questions professionnelles jugées problématiques par les enseignant(e)s ne concernent pas uniquement les ressources ou leur insuffisance. Une approche « capital commercial » du développement des enseignant(e)s (voir section 3 ci-dessus) a sur ces dernier(e)s et sur leur perception du travail des implications qui diffèrent d'une approche alternative. La dimension politique des « questions professionnelles » ne peut être ignorée, raison pour laquelle les syndicats doivent veiller à ce que la valeur des services publics et la promotion de l'éducation publique de qualité pour toutes et tous soient toujours prioritaires.

5 Πέμπτη
Οκτωβρίου 2017

ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΟΧΙ στις
ΑΝΤΙΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ
ΠΟΥ ΔΙΑΛΥΟΥΝ ΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΜΟΝΙΜΟΙ ΑΠΟΡΡΙΣΜΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

- ✓ ΔΙΧΡΟΝΗ - ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΟΓΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- ✓ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΟΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ✓ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ✓ ΝΑΙ ΣΤΗ ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ
- ✓ ΙΔΙΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΜΟΝΙΜΩΝ & ΑΝΑΠΗΡΩΤΩΝ

ΔΟΕ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΕΛΛΑΔΑΣ

ΟΛΜΕ
ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΣΤΑ ΠΡΟΠΥΛΑΙΑ
στις 6.00 μ.μ. & ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΟΥΛΗ

Dans cette recherche, nous avons identifié un grand nombre d'exemples illustrant la façon dont les syndicats de l'enseignement se chargent de « recadrer le discours » relatif à l'éducation publique et de redéfinir les paramètres qui conditionnent les solutions apportées par les politiques publiques.

En Grèce, la Fédération des enseignant(e)s de l'enseignement secondaire et la Fédération des enseignant(e)s de l'enseignement primaire ont lancé une campagne nationale pour la défense des libertés académiques à l'occasion de la Journée mondiale des enseignant(e)s. Les enseignant(e)s du pays ont dû faire face à des restrictions budgétaires drastiques depuis la crise économique, entraînant des conséquences dramatiques sur tous les aspects de leurs conditions de travail, notamment en ce qui concerne l'accès au développement professionnel. Facteur moins visible mais néanmoins important, les effets de la crise se sont également traduits par la clôture de l'espace permettant aux enseignant(e)s d'exercer leur autonomie professionnelle. Les

syndicats de l'enseignement grecs ont attiré l'attention sur les menaces potentielles qui pèsent sur la démocratie et se sont engagés à défendre les libertés académiques et l'autonomie professionnelle des enseignant(e)s.

En Italie, tous les syndicats de l'enseignement se sont associés pour lancer une campagne conjointe destinée à défendre les écoles publiques du pays, dont les principes et valeurs fondamentaux ont été mis à mal par cette approche « capital commercial » préconisée par les réformes éducatives « *Buona Scuola* ». L'une des conséquences de ces changements a été le renforcement du pouvoir de la direction des écoles, au détriment du personnel enseignant, dans le cadre du développement professionnel. Sous le slogan *La Scuola è aperta a tutti e a tutte* (l'école est ouverte à tout le monde), la campagne du syndicat avait pour objectif déclaré de recadrer le débat entourant l'éducation et de replacer la valeur des services publics au cœur des systèmes scolaires publics italiens. La campagne, utilisant le hashtag #scuolabenecomune, s'est appuyée sur la tradition démocratique de la constitution italienne (70e anniversaire) et le travail de l'éducateur radical Don Milani, au travers de l'école qu'il a fondée à Barbiana (50e anniversaire). Une telle approche met en évidence la nécessité de garantir une gouvernance démocratique et collégiale des écoles italiennes et, par conséquent, l'autonomie professionnelle des enseignant(e)s.



MANIFESTO PER LA SCUOLA

A 70 anni dalla Costituzione
a 50 anni dall'esperienza
di Barbiana

**LA SCUOLA
È APERTA A TUTTI E A TUTTE**

Les deux exemples qui précèdent montrent comment les syndicats de l'enseignement ont mené leurs campagnes en faveur de la liberté académique, l'autonomie professionnelle et la gouvernance démocratique. Il apparaît aussi que le contrôle qu'exercent les enseignant(e)s sur leur propre travail est souvent compromis par un contrôle accru de l'éducation par l'Etat (surtout dans les pays frappés de plein fouet par la crise). Nombreux sont les autres exemples montrant que les syndicats de l'enseignement ont mené des campagnes fortement médiatisées pour améliorer le financement de l'éducation publique. Bien que ces campagnes ne soient pas directement axées sur les besoins professionnels des enseignant(e)s, elles dénoncent le problème crucial du sous-financement que ce rapport identifie comme principale explication du peu d'opportunités d'accès au développement professionnel offertes aux enseignant(e)s.

BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : CRÉER DES ALLIANCES ET DÉVELOPPER LES PARTENARIATS

Many examples of education trade unions meeting teachers' professional needs presented in this Un grand nombre de syndicats de l'enseignement en mesure de répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s présentés dans ce projet, mettent en lumière l'importance de créer des alliances et des partenariats avec d'autres organisations – instances gouvernementales, services spécialisés dans le développement professionnel, universités, centres pédagogiques et d'autres syndicats. La collaboration apporte clairement des avantages significatifs :

- Expertise supplémentaire et différente
- Accès à des réseaux plus larges
- Capacité à exploiter de nouvelles ressources

Travailler dans l'espace professionnel permet souvent aux syndicats de mieux faire valoir leur légitimité en nouant des partenariats avec des organisations pertinentes. Ce rapport présente une multitude d'exemples de syndicats collaborant avec des centres de recherche, des universités, des groupes de réflexion et des groupes militants, dans le cadre du financement et de l'organisation de programmes. Dans l'enquête, 25 % des syndicats participants ont déclaré être en mesure d'obtenir un financement du gouvernement pour le déploiement de leurs programmes, tandis que 35,7 % ont pu bénéficier des subventions de l'UE pour leurs projets.

Un des syndicats tirant efficacement parti de ses partenariats est l'affilié roumain *FSLI*, qui a mis à profit les fonds de l'Union européenne pour soutenir son travail - 10 programmes de mobilité (Leonardo da Vinci/ Erasmus +) pour former 398 enseignant(e)s en Espagne, au Portugal et en Italie. Le syndicat collabore également avec d'autres syndicats membres du CSEE et a noué des partenariats avec le *Syndicat national des enseignements de second degré* (France) et le syndicat *Skolenes Landsforbund* (Norvège) pour améliorer sa formation offerte aux membres. Développer les partenariats parmi les organisations membres du CSEE peut offrir des possibilités intéressantes pour consolider la collaboration future.

Un grand nombre de syndicats collaborent avec d'autres entités offrant des formations telles que les universités, les centres de recherche, les instituts pédagogiques pour déployer leurs programmes. Ces prestataires et leur importance sont présentés à la figure 5.

Partenariats des syndicats pour l'offre de formation (%)

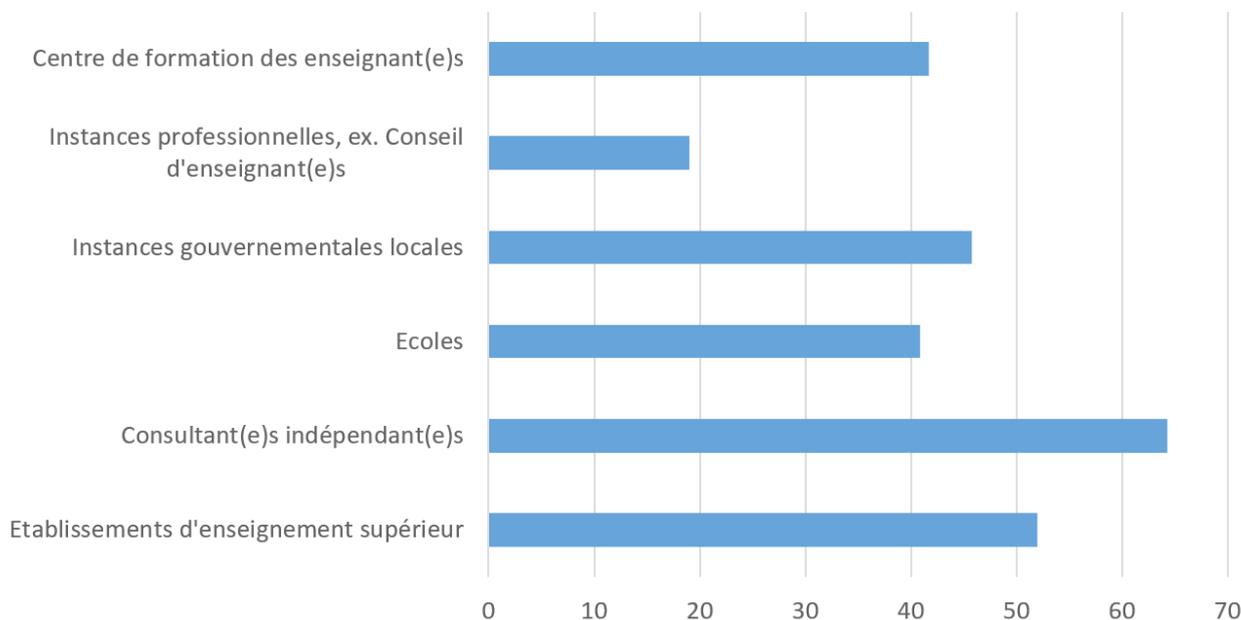


Figure 5: Partenariats des syndicats pour l'offre de formation

Outre les partenariats pour l'organisation de modules de cours et de programmes, les syndicats sont nombreux à travailler avec des centres de recherche pour préparer des arguments fondés permettant de faire progresser leurs politiques en matière de développement professionnel. Exemple, le syndicat polonais ZNP a travaillé avec un institut de recherche indépendant pour préparer un ensemble d'arguments fondés sur des données probantes en vue de promouvoir ses politiques de soutien aux enseignant(e)s (voir étude de cas polonaise). D'autres collaborent avec des départements universitaires spécialisés.

5. RÉPONDRE AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : UNE MISSION IMPORTANTE POUR LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT

Les syndicats de l'enseignement existent pour relayer les intérêts collectifs des enseignant(e)s et des éducateurs/trices. A l'instar de tous les syndicats, la finalité de cette organisation collective est de permettre aux travailleurs/euses d'exercer un contrôle pertinent sur tous les aspects de leur travail. Pour le personnel du secteur de l'éducation, la pratique de l'enseignement se divise parfois en questions « industrielles » et en questions « professionnelles ». Les questions « industrielles » renvoient aux questions générales concernant le travail et son organisation, couvrant les salaires et les conditions de travail, tandis que les questions « professionnelles » se réfèrent aux questions plus larges de la pédagogie, des politiques et du développement professionnel. Cette distinction entre dimension industrielle et professionnelle de l'enseignement repose souvent sur une présentation binaire de ces deux pôles (appartenant soit à une catégorie, soit à une autre – les deux pouvant entrer en opposition).

Lors de son Congrès de 2016, le CSEE a adopté une motion reconnaissant la nécessité pour les syndicats de l'enseignement de s'intéresser à la fois à la dimension industrielle et professionnelle du travail des enseignant(e)s, mettant spécifiquement en exergue :

“Le double rôle des syndicats de l'enseignement, qui consiste à apporter un soutien aux enseignant(e)s, d'une part dans le cadre des conditions d'emploi et, d'autre part, pour les questions professionnelles, soulignant que ces derniers possèdent le haut niveau de compétence nécessaire pour mener à bien cette double mission” (CSEE, 2016)

Chaque syndicat aura bien évidemment son propre point de vue à ce propos, certaines positions particulières reflétant les traditions historiques et les contextes spécifiques. Dans ce rapport, nous mettons en avant trois raisons pour lesquelles il est important que les syndicats de l'enseignement se penchent à la fois sur les questions industrielles et professionnelles.

LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT RÉPONDENT AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LES CARRIÈRES DES ENSEIGNANT(E)S

Les enseignant(e)s exercent un métier multifacettes. Pour être hautement efficaces dans un monde complexe en rapide mutation, les enseignant(e)s doivent avoir la possibilité de bénéficier d'une formation initiale de haute qualité leur permettant d'entrer dans la profession enseignante pourvu(e)s de tous les atouts qui feront d'eux/elles des professionnel(le)s compétent(e)s et confiant(e)s. Élément crucial, ils/elles doivent également se voir offrir des opportunités de poursuivre leur apprentissage afin de pouvoir combiner leurs expériences pratiques et les enseignements tirés de la collaboration avec leurs pairs, leurs travaux de recherche et les théories pédagogiques. Il est essentiel de prévoir des opportunités de formation et de développement professionnel tout au long de leur carrière, si l'on souhaite que les enseignant(e)s puissent exercer leur profession efficacement et acquérir les hautes compétences souhaitées. Ces opportunités garantissent également que l'enseignement sera perçu comme une profession épanouissante au sein de laquelle les enseignant(e)s affichent un haut degré de satisfaction et estiment contribuer à leur développement personnel et à celui de leur carrière. D'autre part, lorsque les enseignant(e)s mènent leur vie professionnelle avec satisfaction, ils/elles seront plus enclin(e)s à poursuivre leur carrière dans l'enseignement, contribuant ainsi à faire de ce secteur une profession offrant des perspectives de carrière à long terme. Il est largement reconnu que les enseignant(e)s qui se sentent isolé(e)s et non soutenu(e)s dans leur travail seront plus susceptibles d'abandonner l'enseignement, créant ainsi une pénurie d'effectifs, comme c'est le cas dans plusieurs pays d'Europe. Vu l'importance cruciale de la formation pour le développement professionnel et l'évolution de leur carrière et le fait que, trop souvent, les enseignant(e)s n'ont pas accès à des formations professionnelles de haute qualité, les syndicats de l'enseignement jouent un rôle déterminant en cherchant à garantir à leurs membres un accès aux formations qui leur sont nécessaires pour l'évolution de leur carrière.

RÉPONSE DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : LES SYNDICATS REPRÉSENTENT LA VOIX DES ENSEIGNANT(E)S SUR LE LIEU DE TRAVAIL

Plusieurs questions de l'enquête portaient sur le statut professionnel des enseignant(e)s. Ce dernier est important dans la mesure où il est conditionné, du moins en partie, par un cadre politique défini par des organisations extérieures à la profession, comme les agences d'Etat ou les organismes d'enregistrement des enseignant(e)s. Ces organisations déterminent souvent la façon de définir les membres de la profession enseignante, de même que leurs besoins éventuels en matière de développement professionnel continu. En conséquence, ces différents acteurs politiques exercent une influence significative sur la définition des besoins professionnels des enseignant(e)s, vu que leur développement professionnel et leurs perspectives de carrière sont souvent tributaires des attentes de ces organisations.

	Oui (%)	Non (%)	Sans réponse
Il existe un cadre définissant les critères professionnels auxquels doivent répondre les éducateurs/trices et les enseignant(e)s, ex. une liste des conditions devant être satisfaites pour se voir accorder un statut professionnel	94.8	3.4	1.7
Il existe un cadre éthique ou une déclaration politique professionnelle	50.0	46.6	3.4
Il existe un cadre pour le développement professionnel, reconnu au niveau national	62.1	32.8	5.2
Il existe une instance professionnelle pour l'enregistrement des éducateurs/trices et des enseignant(e)s (PAS le syndicat)	24.1	72.4	3.4
Lorsque cette instance existe, l'affiliation est-elle obligatoire pour l'ensemble des éducateurs/trices et des enseignant(e)s ?	57.1	42.9	0.0

Tableau 2: résumé des réponses aux questions se rapportant à la légitimation du statut professionnel des enseignant(e)s³

Bien que l'existence d'une liste de conditions pour entrer dans la profession soit extrêmement commune, les autres cadres et structures organisationnelles en lien avec le statut, l'éthique et le développement professionnel sont moins fréquents. En effet, moins d'un tiers des syndicats participants confirment l'existence d'un organisme d'enregistrement professionnel et, là où il existe, on constate généralement un engagement soutenu de la part des enseignant(e)s et des syndicats de l'enseignement au niveau du conseil d'administration - 64,3 % des réponses indiquent que la constitution garantit une représentation majoritaire des enseignant(e)s. Dans un pourcentage légèrement plus faible de cas (57,1 %), la représentation des syndicats de l'enseignement est garantie au conseil d'administration de ces organismes.

Au travers de l'organisation collective, les syndicats de l'enseignement permettent aux enseignant(e)s et aux professionnel(le)s de l'éducation d'avoir une plus grande influence sur leur travail. Dans le secteur de l'éducation, les syndicats sont souvent perçus comme des organisations dont les préoccupations concernant le « travail » se résument en général aux salaires, aux pensions et aux conditions d'emploi. En effet, bon nombre de problèmes rencontrés par les enseignant(e)s dans le cadre de leur travail se situent en dehors des préoccupations centrales des organisations syndicales, car ils entrent dans la catégorie des questions dites « professionnelles ». Les programmes scolaires et les aspects pédagogiques ne sont pas toujours perçus comme des « questions syndicales ». Pourtant, c'est précisément dans ces domaines-là que le professionnalisme des enseignant(e)s risque d'être davantage mis à mal. La liberté professionnelle des enseignant(e)s de choisir le contenu de leur enseignement et leurs méthodes de travail est en permanence érodée et, parallèlement, leur performance évaluée sur la base des résultats des élèves est examinée chaque jour plus en détail. Ces problèmes concernant le statut professionnel, qualifiés par Stephen Ball de « terreurs de la performativité » (2003) et de « tyrannie des chiffres » (2015), démontrent la nature devenue inséparable de la question de l'autonomie professionnelle (ou l'absence de cette dernière), de la charge de travail, de l'évaluation de la performance et des salaires. Pour un(e) enseignant(e) souhaitant exercer sa profession de manière optimale quelles que soient les conditions, les problèmes rencontrés ne peuvent être divisés clairement entre questions « professionnelles » et « industrielles » - cette distinction est dénuée de sens. Pour l'enseignant(e), à ce moment précis, ces

³ Afin de présenter les données avec précision, les tableaux comprennent également le pourcentage de « sans réponse ». Dans certains cas, ce pourcentage est relativement élevé et renvoie à la pertinence de certaines questions aux yeux des syndicats participants. En effet, certains d'entre eux peuvent estimer que certaines questions ne concernent pas les secteurs de l'éducation qu'ils représentent (ex. enseignement supérieur) ou leurs structures nationales de gouvernance (ex. les pays pourvus d'une structure régionale de gouvernance parfaitement identifiable, ayant des responsabilités importantes en matière d'éducation). Autrement dit, les questions visant à identifier les nuances contextuelles sont susceptibles d'entraîner un pourcentage élevé de « sans réponse », si certaines thématiques sont jugées non pertinentes.

problèmes sont simplement perçus comme faisant partie intégrante du « travail » et les principales questions qui se posent alors à l'enseignant(e) et à ses collègues est de savoir comment en reprendre le contrôle. Dans cet exemple, c'est le syndicat qui offre les moyens aux enseignant(e)s d'agir collectivement et de réaffirmer à la fois leur professionnalisme et le contrôle de leur travail. Toutefois, ceci ne peut se produire qu'à partir du moment où les syndicats de l'enseignement adoptent un programme de négociation élargi ne considérant pas les aspects « industriels » et « professionnels » comme étant uniquement connectés mais plutôt intégrés, et où le processus industriel de l'enseignement représente l'intégralité du travail des enseignant(e)s.

LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT RÉPONDENT AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : CONSTRUIRE ET RENFORCER LE SYNDICAT

Lorsque les syndicats de l'enseignement prennent l'engagement d'élargir leur programme de négociation, de nouvelles opportunités s'offrent à eux de travailler avec leurs membres et de les faire participer à leurs activités. De manière simple, aborder les questions professionnelles, en ce compris l'organisation de formations syndicales dédiées aux questions professionnelles, peut être perçu comme une « valeur ajoutée » au portefeuille de services offerts par le syndicat, pouvant à son tour influencer sur le recrutement des membres. Souvent cet aspect du travail syndical peut faire appel à la participation de catégories de membres qui ne sont pas toujours disposé(e)s à s'impliquer dans certaines formes plus traditionnelles d'activités syndicales, pouvant être perçues comme bureaucratiques et peu engageantes. Il a été démontré que le développement professionnel assuré par les syndicats draine un public diversifié et que certains groupes susceptibles d'être sous-représentés à un quelconque niveau du syndicat (ex. les jeunes membres) ont davantage tendance à participer aux activités de ce type (Bascia et Stevenson, 2017).

Toutefois, lorsque les syndicats adoptent un programme de négociation élargi, il ne s'agit pas uniquement d'apporter une « valeur ajoutée » ou de proposer un « service amélioré » aux membres, mais bien de leur offrir une véritable opportunité de les impliquer dans les activités syndicales, de développer leur sens de l'identité collective au sein du syndicat et de renforcer leur soutien aux politiques et positions de ce dernier. En résumé, il s'agit d'une forme organisationnelle permettant de développer la force collective du syndicat en associant les membres à l'identité professionnelle de l'enseignant(e). Cet objectif crée un cercle vertueux où l'engagement des membres se veut plus soutenu et plus large, et qui en retour développe la force et l'influence du syndicat.

6. LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT RÉPONDENT AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : ÉTUDES DE CAS

Dans les trois études de cas présentées ci-après, nous expliquons comment les problématiques décrites dans ce rapport sont vécues dans trois contextes nationaux différents. Nous présentons également les différents moyens mis en œuvre par les syndicats de l'enseignement dans chacun de ces pays pour répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s.

ALLEMAGNE



ITALIE



POLOGNE



ALLEMAGNE

FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN TANT QU'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE : UN PROCESSUS COMPROMIS

En Allemagne, la formation des enseignant(e)s a commencé à bénéficier d'une plus grande attention sur le plan politique et professionnel au cours des années 1990. Face aux faibles performances des étudiant(e)s aux tests comparatifs internationaux, à la pénurie d'enseignant(e)s et à l'euphorisation de l'enseignement supérieur au travers du Processus de Bologne, les compétences des enseignant(e)s et la qualité de leur formation professionnelle ont commencé à faire l'objet de critiques de plus en plus virulentes. Les principales préoccupations concernaient la structure et le contenu des trois phases distinctes de leur formation : études universitaires, service préparatoire (séminaires et écoles de formation) et développement professionnel continu. Parmi les problèmes spécifiques identifiés, citons la piètre qualité et l'intégration des composantes de cours universitaires (ex. sciences de l'éducation, didactique des disciplines, théorie de la recherche) ; le manque d'organisation des études et des évaluations universitaires ; l'absence de département institutionnel pour la phase d'étude dans les différentes facultés universitaires ; l'insuffisance des opportunités de questionnement basé sur la pratique ; le manque d'intégration des phases d'études universitaires et de service préparatoire ; le manque d'orientation pour la carrière et d'adéquation de la pratique dans les programmes de formation universitaires ; le manque de conceptualisation et d'évolution du développement professionnel continu ; et l'absence de coopération entre écoles et universités à cet égard.

En dépit d'un large consensus concernant les déficiences en matière de formation et de développement professionnel des enseignant(e)s, les opinions divergent lorsqu'il s'agit des solutions à apporter au problème. Ceci est dû en grande partie au fait que les politiques éducatives en Allemagne sont placées sous la responsabilité de 16 divisions administratives (Länder). Raison pour laquelle, il n'existe aucune approche transnationale en ce qui concerne le développement de la formation des enseignant(e)s. En réalité, un rapport publié récemment par le syndicat allemand de l'enseignement (GEW) fait référence à la formation des enseignant(e)s en la qualifiant de véritable « patchwork fédéral » (Walm et Wittek, 2014).

BOLOGNE : HARMONISATION DE LA COMPLEXITÉ ?

Dans les années 1970, le projet professionnel des enseignant(e)s a été étendu au travers de l'intégration des centres de formation aux institutions universitaires. Leur formation est désormais dirigée par les universités dans tous les Etats fédérés d'Allemagne, sauf dans le Land du Bade-Wurtemberg, où les centres de formation ont été maintenus. En 1999, la Conférence permanente des ministres de l'Education et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne (*Kultusminister Konferenz* ou KMK) a signé la Déclaration de Bologne. Depuis, la majorité des réformes de la formation des enseignant(e)s se veut le reflet de l'engagement continu des Länder en faveur du développement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Celles-ci ont eu tendance à être de nature structurelle, compte tenu de la volonté d'intégrer tous les programmes de l'enseignement supérieur à un cadre européen commun. Toutefois, une enquête de 2006 conduite par la Conférence des recteurs/

trices allemand(e)s (*Hochschulrektorkonferenz*) a déclaré que deux modèles d'études différents étaient désormais en place pour la formation des enseignant(e)s :

- **Le modèle concurrent** où toutes les composantes de la formation (sciences de l'éducation, didactique des disciplines et connaissance des matières) sont étudiées à la fois au niveau Bachelier (BA) et Master (MA).
- **Le modèle consécutif** où les matières spécialisées sont étudiées au niveau BA, les sciences de l'éducation et la didactique des disciplines au niveau MA. Le premier niveau est appelé BA « polyvalent » étant donné qu'il permet aux étudiant(e)s de quitter le programme rapidement pour se consacrer à d'autres activités.

En dépit de la convergence structurelle apparente, des différences subsistent encore dans les critères de sélection, l'organisation des cours, l'octroi des grades et la durée de la formation au niveau des Etats. D'autre part, il a été souligné que les phases du service préparatoire et du développement professionnel continu ne se voient pas accorder autant d'attention que la phase d'étude. Point important, les programmes d'intégration formels sont uniquement bien implantés dans certains Etats fédérés et rarement mis en rapport avec les phases d'études et de service préparatoire.

LE *LEHRAMT*: PLUSIEURS PROFESSIONS AU SEIN D'UNE SEULE

En Allemagne, l'enseignement appartient à la catégorie des professions de la fonction publique. Toutefois, le grade d'employé(e) de la fonction publique (*Lehramt*) conféré aux enseignant(e)s reste subordonné à l'orientation de leurs études (le type d'école où ils/elles enseignent correspond à leur formation) et aux réglementations des Etats concernant les carrières. A cet égard, le GEW a souligné que le système de formation des enseignant(e)s favorise le développement d'une profession à deux vitesses, de même qu'une discrimination indirecte envers les femmes enseignantes. Pour l'heure, les enseignant(e)s de l'enseignement primaire, où le personnel est essentiellement féminin, ont un grade de la fonction publique (A12) inférieur à celui des autres enseignant(e)s (A13). Ce déséquilibre a non seulement une incidence sur le statut professionnel des enseignant(e)s du primaire mais il détermine également leur structure salariale à long terme : les possibilités de promotion étant limitées, la plupart des enseignant(e)s conservent le même grade jusqu'à la retraite.

Certains Etats (Berlin, Brandebourg, Brême, Hambourg, Basse-Saxe, Rhénanie-du-Nord-Westphalie et Schleswig-Holstein) ont remplacé le Premier Examen d'Etat (*Erstes Staatsexamen*) par un examen de niveau MA pour la formation des enseignant(e)s, d'autres (Mecklembourg-Poméranie-Occidentale, Rhénanie-Palatinat et Saxe-Anhalt) exigent toujours le Premier Examen d'Etat en sus du nouveau MA. L'Etat de Thuringe est le théâtre d'une importante controverse à propos de l'équivalence entre examens universitaires et d'Etat, tandis que les Etats de Bavière, Hesse, Mecklembourg-Poméranie-Occidentale, Sarre et Saxe-Anhalt) souhaiteraient maintenir l'examen d'Etat conventionnel jusqu'à nouvel ordre. On observe donc des tensions entre les exigences du Processus de Bologne et les choix politiques et institutionnels au niveau local. Après la phase d'études universitaires, les enseignant(e)s stagiaires entrent dans la période de service préparatoire, au terme de laquelle ils passent le Second Examen d'Etat (*Zweites Staatsexamen*) pour obtenir le statut d'employé(e) de la fonction publique.



UN SYSTÈME SCOLAIRE DIVISÉ

La certification du Premier Examen d'Etat autorise les enseignant(e)s à travailler dans un certain type d'école. Toutefois, les programmes de formation offerts par les universités correspondent uniquement aux types d'écoles présents dans chaque Etat. Selon les résolutions du KMK, la formation des enseignant(e)s est considérée équivalente partout en Allemagne. Cependant, malgré les revendications du syndicat de l'enseignement allemand GEW, les Etats ne sont soumis à aucune obligation légale de reconnaître ces résolutions. En conséquence, les possibilités de mobilité entre les différents types d'école et entre les Etats restent limitées pour les enseignant(e)s.

LE SYNDICAT DE L'ENSEIGNEMENT ALLEMAND (GEW) : UN SYNDICAT AU SERVICE DE LA COMMUNAUTÉ PROFESSIONNELLE

Le syndicat de l'enseignement allemand *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) est le plus grand syndicat de l'enseignement en Allemagne. Il représente 280 000 femmes et hommes occupant des postes d'enseignant(e)s et de chercheurs/euses dans le secteur de la petite enfance, les écoles, les universités, l'enseignement professionnel, la formation des adultes et d'autres secteurs de l'éducation. Affilié à la Confédération syndicale allemande *Deutscher Gewerkschaftsbund* (DGB), le GEW est indépendant en termes de financement et d'appartenance politique. Le syndicat compte 16 associations régionales possédant leur propres comités. Leur nombre de membres oscille entre 15 et 50 % au niveau étatique. Les jeunes enseignant(e)s sont représenté(e)s par la branche syndicale *Die Junge GEW*.

Le GEW estime que l'actuel système de formation décentralisé est incohérent et désorganisé, et défend une vision et une réforme de la formation des enseignant(e)s qui soient un processus holistique et interinstitutionnel : depuis les études universitaires jusqu'au début de la carrière, en passant par les stages et la formation continue (Walm et Wittek, 2014). Il considère également que ce qui précède devrait être basé sur une compréhension personnelle de la tâche des enseignant(e)s sur leur lieu de travail.

OPPORTUNITÉS DE FORMATION ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S

Outre toute une série de journaux spécialisés, le GEW publie également dans l'ensemble du pays une revue spécialisée intitulée *Erziehung & Wissenschaft* (éducation et recherche) et d'autres magazines à l'échelon étatique. Le site web national offre une multitude de ressources en ligne pour la phase de service préparatoire de la formation des enseignant(e)s, ex. un entretien avec un enseignant(e) ayant traité cette phase de la formation, des conseils en matière de protection, une aide à la préparation des leçons (ressources éducatives libres) et des conseils concernant les connaissances à acquérir durant cette phase. Le GEW informe également les enseignant(e)s des dernières publications et médias pour soutenir leur enseignement : ex. *Zwischen den Stühlen* (entre les chaises), un documentaire mettant en scène trois enseignant(e)s décrivant leur expérience du service préparatoire. Enfin, la fondation Max-Traeger-Stiftung offre financement et recherche académique sur des thèmes éducatifs pour tous les types de scolarisation (éducation de la petite enfance, enseignement supérieur et enseignement et formation professionnels). Elle soutient également la production de publications consacrées à des

thématiques telles que l'inclusion. La fondation est financée en partie par les cotisations des membres du GEW.

Le développement professionnel continu est organisé au niveau de l'Etat. Dans la plupart des Etats fédérés, les formations du GEW sont organisées en coopération avec les instituts d'Etat (*Landesinstitute*) financés par les pouvoirs publics. Ces instituts organisent des séminaires, des réunions, des ateliers consacrés à des thématiques diverses. Toutefois dans les Etats de Hesse et de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, le gouvernement étatique ne finance pas un institut d'Etat mais a ouvert le marché de la formation des enseignant(e)s à des prestataires privés. En conséquence, les associations du GEW de ces deux Etats fédérés ont créé leurs propres instituts de formation. Dans la Hesse, l'Académie des enseignant(e)s (*Lehrkräfteakademie*) offre formations et conseils en lien avec les thématiques suivantes : développement de l'école ; élaboration des leçons ; lecture, écriture et mathématiques ; formation aux médias ; enseignement spécial et inclusion ; intégration des élèves parlant une langue maternelle autre que l'allemand ; orientation pour les études et les carrières ; écoles à horaire continu ; connaissance des matières et didactique des disciplines.

Outre la formation proposée par les instituts d'Etat, le GEW organise ses propres modules de cours en réponse aux besoins des enseignant(e)s. Ceux-ci sont identifiés par les responsables des associations du GEW, lequel(le)s connaissent leurs écoles locales ou les membres eux/elles-mêmes. Dans l'Etat de Berlin-Schöneberg, l'association du GEW propose des séminaires consacrés à des thèmes tels que : les réfugié(e)s, la migration, l'extrémisme (antisémitisme dans les écoles berlinoises - causes, formes et solutions ; islam, islamisme et islamophobie ; enfants réfugiés - entre trauma et résilience ; penser autrement : formation politique contre l'antisémitisme). Des séminaires sont également organisés pour des groupes de membres spécifiques (se préparer à la retraite ! ; conversation avec des parents en conflit ; mon apparence en tant qu'enseignant(e) ; supervision et coaching systématiques ; santé tout au long de la carrière - équilibre entre vie professionnelle et vie privée ; l'art de la méditation) ; ainsi que pour les écoles (gestion des agressions et de la violence en milieu scolaire ; Berlin ouvre la voie vers l'école inclusive ; leaders du dialogue : diriger et orienter au sein d'une équipe ; formation à l'attention : aide aux enfants présentant des troubles de l'attention ; qu'est-ce qui rend les enfants forts ? ; résilience ; la numérisation). Il organise aussi toute une série de séminaires pour les différents niveaux et types d'établissements scolaires (ex. études puis doctorat ? ; aborder la sexualité en maternelle ; premiers soins pour les stagiaires). Par ailleurs, l'association du GEW en Rhénanie-du-Nord-Westphalie est le plus important organisateur de formations aux fonctions de direction d'établissement scolaire en Allemagne. Dans les Etats fédérés de plus grande taille tels que celui-ci, la formation est également assurée à un niveau plus local.

DIALOGUE SOCIAL

Le GEW joue un rôle de premier plan dans les discussions entourant les politiques de formation depuis les années 1990. Au niveau national, le dialogue social est mené entre le siège du GEW à Francfort et le KMK. Ce dernier porte largement sur les normes professionnelles et l'orientation de la formation des enseignant(e)s. Le KMK tente de trouver un consensus entre tous les partis politiques au niveau étatique, mais des divergences d'opinion subsistent concernant certains aspects de la formation des enseignant(e)s. Les socio-démocrates veulent instaurer un système d'éducation plus inclusif, où la formation aux besoins éducatifs spéciaux occuperaient une place centrale dans les études universitaires des enseignant(e)s. Les démocrates-chrétiens souhaiteraient que les enseignant(e)s s'occupant d'élèves ayant des besoins spéciaux aient leur propre programme de formation. Enfin, le KMK peut uniquement adresser des recommandations concernant les initiatives à prendre par les Etats fédérés,

lesquels peuvent décider de les suivre ou non. Au niveau étatique, le dialogue social est mené en cas de propositions politiques visant à réformer la formation initiale des enseignant(e)s. Dans ce cas-là, les associations du GEW sont autorisées à proposer une réponse politique par écrit au projet de législation et à discuter des lois et autres dispositions au parlement. Le GEW est convaincu que le dialogue social pourrait être amélioré tant au niveau national qu'au niveau des Etats. A l'échelle nationale en particulier, le gouvernement a davantage tendance à consulter les acteurs commerciaux et industriels, plutôt que le personnel des écoles.

Récemment, le GEW a plaidé en faveur de réformes au travers du Forum pour l'avenir de la formation des enseignant(e)s (*Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*). Actif entre 2014 et 2017, ce forum a accueilli des étudiant(e)s, des stagiaires, des enseignant(e)s, des organisateurs/trices de séminaires d'études, des professeur(e)s d'université, des éducateurs/trices, ainsi que des responsables et expert(e)s du GEW. L'objectif du forum consistait à formuler des lignes directrices innovantes pour une formation des enseignant(e)s inclusive et à proposer des stratégies pour leur mise en œuvre. Les conclusions du rapport final publié sous le titre *Gute Bildung für eine demokratische, inklusive und soziale Gesellschaft* (une éducation de qualité pour une société démocratique, inclusive et sociale) soulignent que la formation des enseignant(e)s doit intégrer les défis liés à nos sociétés de la migration. Primo, le rapport appelle à une plus grande diversité au sein des classes et du corps enseignant. Secundo, il promeut une formation des enseignant(e)s orientée sur l'inclusion, centrée sur les niveaux scolaires et non sur les types d'école, abordant la question des processus développementaux, d'apprentissage et de socialisation difficiles et préconisant l'utilisation des langues maternelles dans les classes. Enfin, il met en avant la nécessité de mieux intégrer théorie et pratique, accordant la même valeur et prévoyant la même durée aux deux premières phases. Bien que le forum ait accueilli des membres de différents partis politiques, il a eu plus d'influence jusqu'à ce jour dans l'enceinte du syndicat qu'à l'extérieur.

Près de 70 % des enseignant(e)s en Allemagne sont des femmes et les politiques relatives au genre sont particulièrement importantes aux yeux du GEW. La campagne *Ja-13* (Oui-13) a pour objectif de conférer aux enseignant(e)s de l'enseignement primaire le même grade de la fonction publique que celui dont bénéficient les autres enseignant(e)s. De façon plus générale, le GEW défend une formation des enseignant(e)s qui prenne davantage en considération la question du genre et qui soit étendue sur huit semestres au moins. Le syndicat se mobilise également en vue d'obtenir plus de temps et de soutien financier pour le développement professionnel continu des enseignant(e)s, dans le cadre de sa campagne *Bildung. Weiter denken!* (repenser l'éducation) revendiquant un accroissement de l'investissement public dans l'éducation.

LE SYSTÈME D'ÉDUCATION EN ITALIE : DÉFIS ET RÉFORME

Le système d'éducation italien se heurte à un certain nombre de problèmes concernant les importantes réformes politiques instaurées ces dernières années, après plusieurs années de sous-financement. Selon les données PISA 2015, la performance des étudiant(e)s dans les écoles italiennes est inférieure à la moyenne de l'OCDE en sciences et en lecture, et avoisine la moyenne en mathématiques. Les déficits en matière de réussite sont importants mais généralement moins élevés que ceux observés dans des systèmes comparables. Les faibles performances sont les plus marquées entre les hommes et les femmes et entre les régions, dénotant des divisions entre le nord et sud du pays. La proportion d'enfants inscrits dans les établissements préscolaires est supérieure à la moyenne de l'OCDE, l'Italie jouissant de longue date de la réputation de proposer des services de haute qualité ainsi que des pratiques pédagogiques novatrices dans le secteur de la petite enfance. Cependant, les taux d'abandon scolaire sont nettement supérieurs à la moyenne, tandis que le nombre d'étudiant(e)s inscrit(e)s dans l'enseignement de troisième cycle figure parmi les moins élevés de l'Union européenne. Les écoles italiennes prennent également des mesures pour répondre à l'augmentation significative de la migration dans le pays. En 2006, 3,8 % des étudiant(e)s étaient issu(e)s de la migration, un pourcentage qui atteint les 8 % en 2015.

La plupart des problèmes touchant l'ensemble du système d'éducation italien ne peuvent se comprendre correctement qu'en tenant compte du problème du sous-investissement que connaît depuis longtemps le pays. Bien que les problèmes de financement soient historiques, la situation s'est sensiblement aggravée au lendemain de la crise économique - des coupes budgétaires ayant été réalisées dans les financements absolus entre 2009 et 2013. En 2013, l'Italie a injecté 4 % de son PIB dans le secteur de l'éducation, pourcentage nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE. L'enseignement supérieur connaît le pire de cette situation, puisque le gouvernement italien n'alloue que 0,3 % de son PIB à ce secteur et 0,7 % du montant total de ses dépenses aux universités et secteurs associés (OCDE/Commission européenne, 2017). Depuis cette époque, plusieurs investissements supplémentaires ont été réalisés, liés en particulier à des réformes spécifiques, mais ils ne suffisent pas toujours à remplacer les déficits précédents et il n'est pas toujours évident de déterminer avec certitude s'il s'agit réellement d'« argent neuf » ou d'un financement existant réaffecté.

Compte tenu de cette situation, les conséquences pour les enseignant(e)s sont celles auxquelles nous pouvions nous attendre. Les enseignant(e)s sont mal payé(e)s : les effectifs de l'enseignement primaire et secondaire gagnent respectivement 65 et 72 % du salaire moyen des enseignant(e)s titulaires d'une certification de l'enseignement tertiaire (la moyenne de l'OCDE correspond à 81 et 89 %). Les enseignant(e)s déclarent également avoir moins accès au développement professionnel que leurs homologues dans les autres pays de l'OCDE. L'enquête TALIS 2013 indique que 75,4 % des enseignant(e)s italien(ne)s ont eu accès à des programmes de développement professionnel au cours des 12 mois précédents - la moyenne TALIS étant 88,4 % (OCDE, 2014).

C'est en regard de cette situation que doivent être évaluées les récentes réformes. Celles-ci ont été importantes et ont eu une incidence majeure sur les enseignant(e)s italien(ne)s dans tous les domaines, depuis leur formation et leur développement professionnel jusqu'aux programmes scolaires et la gouvernance des écoles. Le train de réformes le plus important est celui associé aux dispositions législatives regroupées sous l'appellation *La Buona Scuola* (loi 107/15) introduites par le gouvernement

Renzi en 2015. Ces mesures préconisent un renforcement de l'autonomie et de la responsabilité des écoles. Les directeurs/trices d'établissement scolaire (*dirigenti scolastici*) se sont vu conférer davantage de responsabilités pour la gestion des budgets et du personnel. Des rémunérations au mérite ont été accordées de façon ponctuelle à un quota d'enseignant(e)s jugé(e)s les plus performant(e)s, tandis que de nouvelles exigences en matière de développement professionnel ont été introduites, lequel est censé être « obligatoire, permanent et structurel ». Une réforme significative a été introduite en vue d'étoffer les programmes scolaires et améliorer la composante « placement professionnel » pour les étudiant(e)s. Parallèlement, un système d'évaluation des écoles a été mis en place (*Sistema nazionale di valutazione*) et des changements importants ont été apportés à la formation des enseignant(e)s. Le rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2017 (Commission européenne, 2017) indique que les diplômé(e)s ayant décroché un *laurea magistrale* peuvent se porter candidat(e)s à un programme de formation des enseignant(e)s de trois ans, organisé conjointement par les universités et les écoles (*Percorso triennale di formazione, inserimento e tirocinio*). Ce programme comprend une formation formelle ainsi qu'un stage d'apprentissage en milieu scolaire susceptible de déboucher sur un poste permanent après réussite de la formation.

Certains aspects de ces réformes ont du mérite, en particulier la volonté d'endiguer les taux élevés d'emploi précaire touchant un grand nombre d'enseignant(e)s. Toutefois, dans l'ensemble, ces réformes restent fortement controversées et contestées par les syndicats de l'enseignement et les étudiant(e)s. Les objections concernent principalement le pouvoir trop important accordé à la direction des établissements scolaires, compromettant la nature collégiale et démocratique de la gouvernance, caractéristique des écoles italiennes. L'introduction des rémunérations déterminées par la performance et les propositions de développement professionnel ont été jugées clivantes, certaines mesures laissant craindre également un renforcement du système de privatisation.

Les réformes *Buona Scuola* ont été instaurées dans le cadre d'un « débat public » sur l'avenir de l'éducation, qui a révélé un important mouvement d'opposition aux réformes. Pour couper court, le gouvernement a mis fin aux discussions et fait passer la loi en force au parlement. Cette action traduit une volonté plus large de ne pas engager le débat avec les enseignant(e)s et leurs syndicats à propos des politiques ayant un impact sur les écoles et l'éducation. La négociation collective avait déjà été suspendue à la suite de la crise économique et ce refus de répondre aux préoccupations des syndicats concernant les réformes *Buona Scuola* a démontré l'absence de toute volonté de la part du gouvernement de négocier avec les syndicats à propos des questions professionnelles et politiques. Une autre manifestation de cette absence de volonté est l'expérience vécue par les syndicats de l'enseignement italiens dans le cadre de leur participation aux processus politiques européens, entre autres, le Semestre européen. Des Recommandations spécifiques par pays concernant l'éducation ont été formulées lors de cinq des huit cycles du Semestre européen, mais les syndicats de l'enseignement italiens n'ont quasiment pas eu l'occasion d'intervenir dans ce processus. A propos de cette situation, Stevenson et al. (2017) ont qualifié le dialogue social italien de « fragile » et « en état de déliquescence ».

LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT RÉPONDENT AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : NÉGOCIATION COLLECTIVE ET AUTRES STRATÉGIES

Le secteur de l'éducation a connu des évolutions significatives au cours de la période qui a précédé les élections de mars 2018. L'espoir résidait dans la formulation de nouvelles propositions pour la promotion du statut professionnel des enseignant(e)s en Italie. L'initiative la plus importante fut la signature d'une nouvelle convention collective entre les syndicats de l'enseignement et le ministère de l'Éducation, les universités et la recherche (MIUR). Cet accord couvre la période 2016-2018 et l'on espère qu'un nouvel accord de trois ans suivra. La nouvelle convention collective est importante pour deux raisons. Primo, elle

restaure le principe de la convention collective après une période de près de dix ans, au cours de laquelle les éducateurs/trices italien(ne)s ont été privé(e)s de leurs droits démocratiques. Secundo, elle élargit le champ des négociations auxquelles ont participé les syndicats, offrant ainsi de nouvelles possibilités d'apporter des solutions aux problèmes imputables aux réformes *Buona Scuola*.

La nouvelle convention collective permet de commencer à s'intéresser désormais à la stagnation des salaires que connaissent les enseignant(e)s du pays depuis la crise économique. Elle offre également la possibilité de répondre à la plupart des problèmes qui ont conduit au renforcement des pratiques managériales dans les écoles italiennes, comme le principe de conférer davantage de pouvoir à la direction au détriment des enseignant(e)s et de s'appuyer sur des formes de responsabilités génératrices de divisions et amenant des fractures au sein des établissements. Exemple, la loi 107/15 a rendu le développement professionnel obligatoire pour les enseignant(e)s, les priorités étant définies par le plan de formation national du MIUR. La mise en œuvre a été déterminée au niveau de l'école par la direction. Les enseignant(e)s n'avaient que peu le contrôle de ce processus, que ce soit collectivement dans un cadre professionnel ou à titre individuel. Résultat de ce nouvel accord, le Conseil des enseignant(e)s se voit confier la mission essentielle de structurer l'offre en matière de développement professionnel pour les enseignant(e)s.

“Le Conseil des enseignant(e)s, et uniquement ce dernier, détient le plein pouvoir de promouvoir les initiatives de mise à niveau et de définir le plan de formation. Il décide du contenu des formations et des procédures pour leur développement et définit les conditions de participation. Cela signifie aussi que la définition des modules de formation est également placée sous la pleine responsabilité du personnel enseignant. 4” (FLC- CGIL)

Dans un même temps, le processus de mise en œuvre du Plan de formation national au sein des écoles est désormais en attente de l'issue des négociations entre la direction des écoles et la Rappresentanze Sindacali Unitarie (un organe élu par période de trois ans, composé de représentant(e)s des travailleurs/euses et généralement formé à partir des listes de candidat(e)s proposées par les syndicats). Conséquence de tous ces changements, le MIUR et les directeurs/trices d'établissement scolaire se sont vu retirer le contrôle du développement professionnel. Ceci permettra aux enseignant(e)s et à leurs syndicats d'avoir une influence certaine sur les opportunités de développement professionnel et la façon dont ce dernier est vécu par les enseignant(e)s.

Il ressort clairement de ce qui précède que l'un des moyens importants utilisés par les syndicats de l'enseignement italiens pour répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s est le recours à la fonction essentielle de la négociation collective. Bien que le dialogue social en Italie se soit dégradé au cours de ces dernières années et demeure aujourd'hui fragile, la nouvelle convention collective devrait faire renaître l'espoir de pouvoir le restaurer (voir commentaire ci-après). Par ailleurs, elle couvre un large éventail de problèmes et démontre que les syndicats de l'enseignement italiens sont capables de tirer parti de la négociation collective pour assurer notamment le développement professionnel des enseignant(e)s.

Outre ce rôle déterminant, il est possible d'identifier plusieurs autres stratégies mises en place par les syndicats de l'enseignement italiens qui, directement et indirectement, visent à répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s. L'une des plus importantes d'entre elles est l'Istituto per la Ricerca Accademica, Sociale Ed Educativa (IRASE), un institut administré conjointement avec UIL-Scuola et accrédité par le ministère de l'Éducation, spécialisé dans plusieurs domaines notamment en didactique, méthodologie, innovation didactique, enseignement numérique et problèmes concernant les individus et les systèmes. Plus spécifiquement, il offre les services suivants :

4 <http://www.flcgit.it/scuola/la-formazione-del-personale-della-scuola-le-competenze-del-collegio-e-della-contrattazione.flc>

1. Formation professionnelle ou autre, mise à niveau, tutorat, consultation pour le personnel des écoles tous niveaux confondus.
2. Activités de préparation des candidat(e)s à leur entrée en fonction en lien avec les qualifications fonctionnelles, prévues pour le personnel des écoles. (<http://www.irasenazionale.it/chi-siamo>)

Les cours et programmes disponibles couvrent une large palette de thématiques telles que le développement des compétences et des connaissances, et celles centrées plus explicitement sur la progression de la carrière (programme de préparation aux fonctions de direction). Les formats flexibles prévoient des formations en classe, en ligne et mixtes. Lorsque des parties intéressées souhaitent se procurer des cours, ceux-ci peuvent être examinés et, en fonction de leur disponibilité, préparés sur mesure.

Plus récemment, l'institut IRASE est devenu membre du Forum national des associations professionnelles des enseignant(e)s et directeurs/trices d'établissements scolaires (FONADDS), mettant en avant son importance et sa portée en tant qu'organisme national offrant des opportunités de développement professionnel de haute qualité pour les enseignant(e)s et les directeurs/trices d'établissement.

Outre l'IRASE, tous les syndicats de l'enseignement en Italie offrent une multitude de moyens pour répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s, au travers de diverses conférences, séminaires, ateliers et publications. Exemple, CISL Scuola publie régulièrement son journal *Scuola e Formazione* traitant de questions politiques et professionnelles, ainsi qu'un rapport annuel *Agenda* analysant en détail des problématiques politiques complexes. Le syndicat organise également un choix très étoffé de réunions et séminaires régionaux où les enseignant(e)s peuvent engager des discussions professionnelles. Il s'agit d'une combinaison de formations « traditionnelles » et d'événements plus ouverts et polémiques où sont examinées des thématiques intéressantes directement les enseignant(e)s.

La *Federazione Lavoratori della Conscenza* (FLC-CGIL) s'engage elle aussi à répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s et à susciter le débat concernant les questions professionnelles qui conditionnent leur vie professionnelle. Exemple récent, une conférence nationale majeure a été organisée quelques jours après les élections générales de 2018, sous l'intitulé *La Scuola che verrà* (l'école du futur). La finalité de cette dernière était de « relancer l'école de la République » (FLC-CGIL en ligne 2018) en rejetant la voie imposée par la loi 107/15. Point important, la conférence a reconnu que si l'on souhaite que les écoles italiennes remplissent leur mission historique en regard de la Constitution, il est nécessaire de mettre sur la table les questions de la pédagogie, de l'enseignement et de la gouvernance démocratique. En résumé, les enseignant(e)s nécessitent à la fois soutien et autonomie professionnels pour exercer leur profession. Au travers de l'ouverture de ces espaces de discussion, les syndicats de l'enseignement créent pour les enseignant(e)s des opportunités de discuter de questions professionnelles selon des modalités qui ne leur sont pas toujours offertes dans d'autres forums.

LES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT ITALIENS RÉPONDENT AUX BESOINS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANT(E)S : RÉSUMÉ ET ÉVALUATION EN COURS

Cette étude de cas met en évidence les méthodes de travail adoptées par les syndicats de l'enseignement italiens pour répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s. Ce travail s'est déroulé dans des conditions particulièrement difficiles. Le secteur de l'éducation italien est sous-financé, une situation qui s'est aggravée depuis la crise économique. Dans un même temps, le dialogue social s'est dégradé, cédant la place à des réformes impopulaires imposées aux enseignant(e)s. Tout au long de cette période, les syndicats de l'enseignement ont cherché à répondre aux besoins professionnels de leurs membres en leur offrant une formation directe mais également en « recadrant le discours » sur l'importance des écoles publiques et celle du travail des enseignant(e)s. Ceci a été démontré récemment au moment où les trois syndicats présentés dans ce rapport ont participé à une campagne en vue de présenter, en 2017, un manifeste de l'éducation intitulé *La Scuola è aperta a tutti e a tutte* (l'école est ouverte à tout le monde). S'il est difficile de quantifier l'impact de cette campagne, il importe néanmoins de souligner que le *Contratto Collettivo Nazionale Lavoro 2016-2018* (convention collective nationale) prévoit clairement un engagement à considérer l'école comme le centre d'une communauté éducative et non comme une entreprise commerciale - finalité de la réforme *Buona Scuola*. Cette convention collective représente une évolution importante, qui nous éloigne de la période où le dialogue social était mis à mal. Toutefois, l'engagement à faire des écoles des lieux de participation démocratique et de relations professionnelles collégiales est également une reconnaissance claire de la nécessité pour les enseignant(e)s d'être représenté(e)s par une voix puissante pour toutes les questions professionnelles. Autant de bonnes raisons de garder espoir, même s'il convient de faire preuve de vigilance. Le 18 avril, le MIUR a publié un rapport d'importance majeure intitulé « Développement professionnel et qualité de la formation continue » (MIUR, 2018), qui a eu des implications significatives pour les enseignant(e)s. Malgré leur impact potentiel sur la profession enseignante, les syndicats de l'enseignement n'ont pas été invités à participer à la confection du rapport. Le degré d'influence des syndicats de l'enseignement italiens sur les politiques susceptibles d'être élaborées à partir de ce document permettra de démontrer si l'on assiste réellement à un « nouveau départ pour le dialogue social » dans le pays (Commission européenne, 2016b).

Au moment de la rédaction de ce rapport, les syndicats de l'enseignement ont sollicité une rencontre urgente avec le nouveau gouvernement en vue d'examiner les problèmes pressants du secteur de l'éducation, ou du moins entamer les négociations pour un nouveau contrat national pour 2019-2021 et prévoir les ressources adéquates dans ce cadre. En tant que tel, l'environnement économique et politique dans lequel évoluent les enseignant(e)s reste extrêmement problématique.

government to address pressing issues across the education sector, not least the need to negotiate and adequately resource a new national contract for 2019-2021. As such the economic and political environment facing Italian teachers continues to be extremely challenging.

POLOGNE

Le système d'éducation polonais a connu des évolutions importantes au cours de la période dite de « transformation » (lorsque le pays s'est relevé des années passées sous le bloc soviétique). Cette transition a souvent été perçue comme une « révolution permanente », bien qu'il nous soit permis de retenir trois périodes de réformes significatives : 1999, 2008, 2014 et suivantes (Jakubowski et Wisniewski, 2017).

En 1999, la structure des écoles a été modifiée en vue d'allonger la période d'enseignement global et d'accroître l'autonomie des écoles (Jakubowski et al. 2010). Une plus grande décentralisation a pu être observée (responsabilité conférée aux gouvernements locaux), de même qu'une réforme des examens. Ces gouvernements locaux désignent des responsables qui, à leur tour, emploient et administrent les enseignant(e)s en toute indépendance. Les salaires et le financement du personnel demeurent du ressort des autorités centrales. Les enseignant(e)s ont connu des changements significatifs lorsque, au même moment, une nouvelle structure a été mise en place pour les salaires et le développement de leur carrière. Au cours de cette période, une plus grande autonomie leur a été accordée pour le choix du matériel pédagogique et la planification de leurs cours, ceci ayant pour but de marquer un pas décisif en faveur d'un système plus décentralisé par rapport à la période qui a précédé la transformation. Résultats de ces réformes, les enseignant(e)s de Pologne ont bénéficié d'un degré d'autonomie supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE/Commission européenne, 2015).

Le changement le plus radical a été l'instauration d'une échelle à quatre niveaux, correspondant chacun à un salaire différent (*Karta nauczyciela*). Les enseignant(e)s doivent fournir un dossier de preuves attestant qu'ils/elles satisfont à plusieurs critères justifiant leur progression entre les différents échelons. L'introduction de ce système a amené les enseignant(e)s à se concentrer essentiellement sur les conditions à remplir, entraînant dès lors une plus forte demande en termes de qualifications professionnelles. En Pologne, une large part des enseignant(e)s sont titulaires d'un diplôme de Master et représentent le secteur professionnel où la demande en études de troisième cycle et en formations professionnelles est la plus importante. Exemple, 94 % des enseignant(e)s participent à des formations professionnelles - la moyenne de l'OCDE étant de 84 % (OCDE/Commission européenne, 2015).

Le système a désormais créé une « pyramide inversée », où plus de la moitié de l'ensemble des enseignant(e)s occupent les échelons les plus élevés, beaucoup moins les échelons inférieurs. Tout démontre que le système laisse place à une forme de cynisme parmi les enseignant(e)s, qui estiment qu'atteindre les échelons supérieurs est laborieux et procédurier (entretien dans le cadre de la visite de recherche attendant au projet, octobre 2017). Autre inquiétude, à mesure que le nombre d'enseignant(e)s augmente aux échelons agréés, une forme de « contingentement » s'opère puisque la durée requise pour atteindre le plus haut niveau est plus longue. Ces inquiétudes ont été mises sur la table dernièrement lorsque le gouvernement a proposé des réformes du système *Karta nauczyciela* susceptibles d'accroître la charge de travail des enseignant(e)s et de ralentir et complexifier le processus de progression dans la carrière. Le salaire des enseignant(e)s de Pologne est déjà inférieur à la moyenne des salaires de l'OCDE en comparaison des autres professions nécessitant des qualifications (OCDE/Commission européenne, 2015).

Les réformes de 2008 incarnaient les changements substantiels apportés au système scolaire polonais - les tendances et évaluations ayant une influence chaque jour plus importante sur le secteur de l'éducation. Certaines personnes ont soutenu que, à l'époque, le principal objectif des réformes du programme scolaire était de renforcer le professionnalisme et l'autonomie des enseignant(e)s, tout en cherchant à s'écarter d'une vision trop étriquée de la connaissance et à élargir l'inventaire des compétences en y intégrant la pensée analytique et critique (Jakubowski et Wisniewski, 2017). Parallèlement à ces

réformes, une augmentation constante des services d'éducation de la petite enfance a pu être observée.

Il apparaît clairement que bon nombre d'évolutions ont modifié le paysage de l'éducation polonaise depuis la période de transformation et il est difficile d'attribuer une amélioration spécifique à une réforme en particulier. Toutefois, la Commission européenne a déclaré que la performance globale de l'éducation était élevée (Commission européenne, 2017c p. 4). Les sympathisant(e)s estiment que cette performance impressionnante de la Pologne (qualifiée par l'OCDE/Commission européenne, 2015, p. 4 d'« améliorations rapides ») aux évaluations internationales peut être largement attribuée aux réformes de 1999 et 2008. Face à ce résultat, il est difficile de comprendre pourquoi les réformes plus récentes (depuis 2014) risquent apparemment de compromettre ces avancées en contrant les réformes précédentes (Jakubowski et Wisniewski, 2017). Ceci est clairement illustré par les changements apportés aux structures des écoles, contrairement à l'engagement d'élargir l'éducation globale. Ces modifications dramatiques, et les fermetures d'écoles qui ont suivi, ont conduit au licenciement de nombreux/euses enseignant(e)s. À côté de ces changements, le pouvoir des services d'inspection a été renforcé, laissant craindre un retour à la centralisation d'avant 1989. Par ailleurs, des changements importants ont été apportés aux programmes scolaires, notamment l'introduction d'un nouveau programme d'histoire qui, selon beaucoup d'enseignant(e)s, crée des divisions politiques (Financial Times, 2017).

Au moment de la rédaction de ce rapport, les politiques éducatives en Pologne continuent à susciter la polémique et à avoir des implications importantes concernant l'autonomie professionnelle, le statut professionnel et les conditions de travail des enseignant(e)s. En 2016, les enseignant(e)s et les parents ont émis des oppositions significatives (Reuters, 2016), mais leurs inquiétudes n'ont pas été prises en considération.

SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT EN POLOGNE

Parmi les syndicats de l'enseignement actifs en Pologne, trois sont affiliés au CSEE et à l'Internationale de l'Éducation : *Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ « Solidarność »* - Section Education nationale NSZZ « Solidarność », SKOiW « Solidarność », *Krajowa Sekcja Nauki NSZZ « Solidarność »* - Section Sciences nationale NSZZ « Solidarność », KSN « Solidarność » et *Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)*. Ce rapport s'intéresse essentiellement au SKOiW « Solidarność » et au ZNP, deux syndicats représentant le personnel des écoles (le KSN représente l'enseignement supérieur).

Les syndicats de l'enseignement participent au dialogue social avec le ministère et le gouvernement local pour les questions professionnelles concernant les enseignant(e)s. En vertu de sa constitution, le pays s'engage à favoriser « *la solidarité, le dialogue et la coopération des partenaires sociaux* »⁵. Au niveau national, il existe un Conseil du dialogue social ayant des équivalents sectoriels, dont l'éducation. Fin 2016 a eu lieu la réunion inaugurale du Groupe pour le statut professionnel des employé(e)s de l'éducation. Ceci a offert l'opportunité aux représentant(e)s des syndicats, du gouvernement et des autorités locales d'examiner des problèmes importants touchant les enseignant(e)s. L'un des résultats positifs de ces réunions est l'octroi de la première augmentation salariale aux enseignant(e)s depuis 2012. Une prochaine initiative du Groupe pour le statut professionnel des employé(e)s de l'éducation consistera à réviser la structure salariale des enseignant(e)s qui, pour l'heure, reste complexe. Des discussions sont en cours à ce propos.

Les syndicats de l'enseignement polonais souhaitent mettre ces processus en place et les utiliser pour répondre aux besoins professionnels des enseignant(e)s. Toutefois certains d'entre eux jugent trop sporadique l'engagement du gouvernement dans le dialogue social. Exemple, les représentant(e)

⁵ <https://www.mpips.gov.pl/en/social-dialogue/>

s du ZNP critiquent l'organisation actuelle du dialogue social et estiment être mis(es) à l'écart par le gouvernement.

Tant le SKOiW « *Solidarność* » que le ZNP ont depuis longtemps pris de fermes engagements pour répondre aux besoins professionnels de leurs membres.

Pour le SKOiW « *Solidarność* », ce travail est largement mené via un institut créé par le syndicat à cette fin - *Instytut Promocji Nauczycieli « Solidarność »*. L'institut est formé de trois composantes :

- L'*Instytut Doskonalenia Nauczycieli « Solidarność »* est un institut national proposant des programmes de développement professionnel accrédités aux membres du syndicat (pouvant bénéficier de réductions). Les enseignant(e)s peuvent acquérir des qualifications formelles via l'institut qui, étant reconnu par le ministère de l'Éducation, leur délivre également toutes les certifications utiles à la progression dans leur carrière. L'institut est installé à Gdansk mais opère dans l'ensemble de la Pologne au travers de plus de 20 antennes régionales. Les modules de cours portent sur les technologies de l'information, la santé et la sécurité, les perspectives de carrière, l'évaluation des écoles, ainsi que la gestion des classes, des comportements et de l'éducation.
- Le syndicat publie une revue bi-hebdomadaire, *Przegląd Oświatowy*, traitant des principales thématiques éducatives au cœur de l'actualité et présentant les politiques du syndicat en lien avec des questions professionnelles. Le syndicat s'efforce, au travers de ce moyen de communication essentiel, d'informer et de cadrer le débat entourant les politiques éducatives en Pologne.
- L'*Instytut Badań Społecznych « Solidarność »* est le département de la recherche du SKOiW « *Solidarność* ». Les équipes de recherche y conduisent des études sociologiques auprès des enseignant(e)s et préparent et publient des rapports sur tous les aspects des politiques éducatives et de la vie professionnelle des enseignant(e)s. Le syndicat utilise les recherches pour progresser dans le cadre des réponses à apporter aux besoins professionnels des enseignant(e)s.

Le ZNP possède lui aussi son propre centre de formation, organisé autour de 11 départements individuels répartis à travers le pays. Cet institut propose une série de programmes de formation adressés aux enseignant(e)s, pour la plupart organisés directement dans les écoles. En 2016-2017, l'institut du ZNP a assuré la formation de 3 000 enseignant(e)s.

Autre exemple illustrant le soutien apporté aux enseignant(e)s dans le cadre de leur développement professionnel, le syndicat propose une assistance pour la progression de leur carrière dans la *Karta nauczyciela*. Le syndicat ne s'est pas porté en faveur de l'introduction en 1999 de la structure salariale à quatre niveaux (voir plus haut), mais a pris conscience du fait que les membres souhaitant progresser dans leur carrière auraient besoin d'un soutien considérable une fois la réforme mise en œuvre. Pour progresser dans leur carrière, les enseignant(e)s doivent fournir un dossier prouvant qu'ils/elles satisfont aux conditions requises, alors que ce n'était pas le cas auparavant. Le syndicat a immédiatement engagé des ressources importantes pour aider les enseignant(e)s à avancer dans ce processus, en particulier au *premier échelon* où un grand nombre d'entre eux/elles souhaitent progresser le plus rapidement possible. Des séminaires, des ateliers et diverses publications ont été prévus à cette fin. Une grande partie du travail a été déployée dans les localités, étant donné que le syndicat a reconnu la nécessité de décentraliser ses ressources vers les régions et les communautés. Ces activités se sont avérées très efficaces pour les enseignant(e)s polonais(es) et sont aujourd'hui organisées régulièrement par le ZNP. Au cours des années suivantes, et après la vague initiale, le nombre d'enseignant(e)s cherchant à progresser a diminué, mais leur apporter une aide dans le cadre de ce processus reste un aspect important du travail du syndicat.

Un exemple novateur de l'aide apportée est la création d'une *Académie des jeunes syndicalistes* destinée à

aider les jeunes enseignant(e)s affilié(e)s au syndicat. Ce programme a permis de gérer efficacement deux cohortes d'étudiant(e)s et, au moment de la rédaction de ce rapport, un troisième groupe était prévu. Cette académie accueille un groupe de jeunes enseignant(e)s qui se réunit plusieurs fois par an dans le cadre d'ateliers de longue durée. Le programme attend des participant(e)s la conduite de projets entre les ateliers, dont plusieurs sont axés sur des campagnes en lien avec des questions professionnelles. Il prévoit également un séjour international d'une semaine en Allemagne, où les participant(e)s sont accueilli(e)s par des membres des organisations IG Metall et GEW. Il importe de se rappeler que la principale finalité du programme est le développement des compétences des membres en vue de l'occupation de fonctions de direction au sein du syndicat. En réalité, il n'existe pas de division simple entre « formation syndicale » et « formation professionnelle », dans la mesure où tout démontre que la formation à finalité syndicale a souvent un impact positif sur les participant(e)s, en tant qu'enseignant(e)s. Comme le précise un(e) représentant(e) du ZNP, « *les modules de cours visent à faire de nos membres de meilleur(e)s syndicalistes et de meilleur(e)s enseignant(e)s* ».

Le ZNP travaille sans relâche à la promotion des questions professionnelles dans le discours public et contribue par la même occasion à définir des politiques éducatives ayant un impact sur les enseignant(e)s. Il est aidé dans cette mission par la publication d'une revue hebdomadaire *Głos Nauczycielski* (la voix des enseignant(e)s), considérée comme le média le plus spécialisé dans le domaine de l'éducation en Pologne. Cette revue, largement consultée par les enseignant(e)s, les pédagogues du pays et en dehors du syndicat, présente une large palette d'articles, dont la plupart sont centrés sur des questions pédagogiques et professionnelles. Ceci permet au syndicat d'orienter le discours public entourant les politiques éducatives et, par la même occasion, de s'intéresser aux besoins professionnels des enseignant(e)s. Il vise également à « façonner le discours » en collaborant avec les organisations de la société civile ayant une influence sur les politiques éducatives. Un exemple est le centre de recherche indépendant « Evidence Institute » (www.evidenceinstitute.eu) dont l'objectif consiste à faire en sorte que les politiques éducatives en Pologne soient définies sur la base de données probantes. Ce type de travail est jugé particulièrement important à l'heure où les politiques éducatives du gouvernement ne tiennent pas compte du point de vue professionnel des éducateurs/trices. Le ZNP a contribué à plusieurs rapports consacrés aux politiques éducatives en partenariat avec l'Evidence Institute sous la bannière « *Les bénéfices de l'éducation* ». ⁶

L'organisation répond également aux besoins professionnels de ses membres au travers de la publication de matériel d'apprentissage et de programme de développement professionnel tenant compte directement des besoins actuels des enseignant(e)s polonais(es). Exemple, le syndicat a produit une série de publications consacrées à des thématiques essentielles pour les enseignant(e)s, réunies sous le titre « Lectures consacrées à l'éducation ». La première publication parue en 2011 portait sur la discrimination, les suivantes sur la privatisation et l'éthique professionnelle et, plus récemment, sur le cours d'histoire dans le programme scolaire. Compte tenu de la nature controversée de la réforme du cours d'histoire, cette publication préparée par des enseignant(e)s, des responsables syndicaux/ales et des universitaires est considérée comme une importante ressource pour les enseignant(e)s qui souhaitent maintenir une approche pédagogique indépendante et critique de l'enseignement de l'histoire. Toutes les « Lectures » sont disponibles gratuitement en ligne.

⁶ The reports are available at - <http://znp.edu.pl/projekty/korzysci-z-edukacji/>

7. RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Alexandrou, A. (2007) *Partnership out of conflict: The emergence of the Educational Institute of Scotland's learning representatives*, Glasgow: Humming Earth Publishers.

Alexandrou, A. (2009) *Community out of partnership: the evolving story of the learning representatives of the Educational Institute of Scotland*. Glasgow: Humming Earth Publishers.

Ball, S. J. (2003). The teachers' soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*. 18 (2) 215-228.

Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*. 30 (3) 299-301.

Barber, M. and Mourshed, M. (2007) *How the world's best performing school systems come out on top*. Report for McKinsey & Company. Available online at: <http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

Bascia, N. and Stevenson, H. (2017) *Organising teaching: Developing the power of the profession*. Brussels: Education International Research Institute.

Burns, D. and Darling-Hammond, L. (2014) *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Cochran-Smith, M. (2005) The Politics of Teacher Education and the Curse of Complexity. *Journal of Teacher Education*, 56, 181-185.

Commission des Communautés européenne (2007) - *Document de travail des services de la Commission qui accompagne la Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen : Améliorer la qualité de la formation des enseignants*. ANALYSE D'IMPACT. Bruxelles, Commission des Communautés européennes.

Conseil de l'Union européenne (2000) - *Conclusions de la présidence de Lisbonne*. Bruxelles, Conseil de l'Union européenne.

Conseil de l'Union européenne (2014) - *Conclusions sur l'éducation et la formation performantes des enseignants*. Réunion du Conseil Education, Jeunesse, Culture et Sport, Bruxelles, 20 mai 2014. Bruxelles, Conseil de l'Union européenne.

Earley, P. et Bubb, S. (2004) - *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools*, London, Sage.

CSEE (2016) - *Autonomiser les syndicats de l'éducation : la clé pour la promotion de l'éducation de qualité* ».

Disponible en ligne à l'adresse : https://www.csee-etu.org/images/attachments/Final-Background--document_FR.pdf

Commission européenne (2008) - *Relations industrielles en Europe 2008*. Bruxelles, Commission européenne.

Commission européenne (2012a) - *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions - Plan d'action « Entrepreneuriat 2020 » Raviver l'esprit d'entreprise en Europe*. Bruxelles, Commission européenne.

Commission européenne (2012b) - *Document de travail des services de la Commission européenne : Soutenir la profession enseignante pour de meilleurs résultats d'apprentissage, qui accompagne la Communication de la Commission Repenser l'éducation : investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*. Strasbourg, Commission européenne.

Commission européenne (2013) - *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Ouvrir l'éducation : les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous*. Bruxelles, Commission européenne.

Commission européenne (2014) - *Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS 2013) : principaux résultats de l'enquête et implications pour les politiques d'éducation et de formation en Europe*. Bruxelles, Commission européenne.

Commission européenne (2016a) - *Une nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe : travailler ensemble pour renforcer le capital humain et améliorer l'employabilité et la compétitivité*

Commission européenne (2017a) - *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions*. Disponible en ligne à l'adresse : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

Commission européenne (2016b) - *Un nouveau départ pour le dialogue social* Disponible en ligne à l'adresse : ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16099&langId=en.pdf

Commission européenne (2017a) - *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions : Le développement des écoles et un enseignement d'excellence pour bien débuter dans la vie*. Bruxelles, Commission européenne.

Commission européenne (2017b) - *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation : Italie* Disponible en ligne à l'adresse : https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-it_en.pdf

Commission européenne (2017c) - *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation : Pologne* Disponible en ligne à l'adresse : https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-pl_en.pdf

Commission européenne (2015) - *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2015*. Disponible en ligne à l'adresse : http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf

Union européenne (2013) - *Etude sur les mesures politiques visant à renforcer l'attrait de la profession enseignante en Europe*. Luxembourg : Office des publications de l' Union européenne

Financial Times (2017) - Polish schools told to pare back science in push for 'new Pole'. (25 janvier). Disponible en ligne à l'adresse : <https://www.ft.com/content/d2927cfe-e222-11e6-8405-9e5580d6e5fb>

FLC-CGIL (en ligne) 2018 <http://www.flcgil.it/scuola/la-scuola-che-verra-convegno-a-roma-il-21-e-22-marzo.flc>

Fullan, M. (1991) - *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves A. and Fullan M. (2012) - *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.

Jakubowski M., Patrinos H., Porta E, Wisniewski, J. (2010) - *The impact of the 1999 education reform in Poland*, Policy Research Working Paper Series 5263, The World Bank.

Jakubowski, M. and Wisniewski, J. (2017) - *Réforme de l'éducation en Pologne : politiques, données probantes et politiques*. Présentation au siège du ZNP, VARsovie, 25octobre.

MIUR (2018) - *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf>

OCDE (2011) - *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* - Indicateurs pour le développement des politiques Publications OCDE. Disponible à l'adresse : <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>

OCDE (2014) - *Résultats de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. TALIS : Publication OCDE. DOI: 10.1787/9789264196261-en. Disponible à l'adresse : <https://www.oecd.org/edu/school/talis-publications-and-documents.htm>

OCDE/Commission européenne (2015) - *Perspectives des politiques de l'éducation : Pologne* Disponible à l'adresse : <http://www.oecd.org/education/POL-country-profile.pdf>

OCDE/Commission européenne (2015) - *Perspectives des politiques de l'éducation : Italie* Disponible à l'adresse : <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf>

Pedder, D. et Opfer, V. D. (2010) - *Planning and organisation of teachers' Continuous Professional Development in schools in England*. The Curriculum Journal, 21, 433-452.

Pedder, D., Storey, A. et Opfer, V. D. (2008) - *Schools and continuing professional development (CPD) in England*-State of the Nation research project. Cambridge University, Open University and TDA.

Reuters (2016) - *Polish teachers and parents protest education reforms* (November 19) Disponible en ligne à l'adresse : <https://uk.reuters.com/article/uk-poland-education-protests/polish-teachers-and-parents-protest-against-education-reform-idUKKBN13EOPT?il=0>

Sabato, S. et Vanhercke, B. avec Spasova, S. (2017) - *Listened to, but not heard? Social partners' multilevel involvement in the European Semester*, OSE Paper Series, Research Paper n° 35, Bruxelles, Observatoire social européen, Mars.

Schleicher, A. (2016) - *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*. Rapport basé sur le Sommet international sur la profession enseignante 2016. Disponible à l'adresse : <https://www.oecd.org/edu/teaching-excellence-through-professional-learning-and-policy-reform-9789264252059-en.htm>

Snoek, M. et Žogla, I. (2009) - *Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments*. In:

Swennen, A. et Van Der Klink, M. (éds.) - *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Stevenson, H. Hagger-Vaughan, L., Milner, A. et Winchip, E. (2017) - *Politiques en matière d'éducation et de formation au sein du Semestre européen : investissement public, politiques publiques, dialogue social et modèles de privatisation en Europe*. Bruxelles, CSEE.

Walm, M. et Wittek, D. (2014) - *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014: Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern*. Frankfurt-am-Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

8. ANNEXE: MÉTHODES DE RECHERCHE ET COLLECTE DES DONNÉES

Les données présentées dans cette étude ont été recueillies à partir de deux sources. Une enquête a été distribuée à l'ensemble des organisations membres du CSEE. L'enquête en ligne était disponible en trois langues (anglais, français et russe) et comportait des questions ouvertes et fermées. 51 organisations membres représentant les syndicats de l'enseignement à travers l'Europe ont fait parvenir leurs réponses à l'enquête (la liste est présentée dans le tableau 7). Par ailleurs, des données ont été collectées à l'occasion de chaque atelier de deux jours organisés dans le cadre du projet. Lieux et dates des ateliers :

- **Varsovie**, Pologne 27-28 novembre 2017
- **Berlin**, Allemagne 5-6 mars 2018
- **Rome**, Italie 26-27 avril 2018

Un nombre total de 112 participants étaient présent(e)s aux trois ateliers. Les données collectées sont tirées des principales présentations thématiques et des discussions qui y ont été menées. La liste complète des syndicats ayant participé aux ateliers est présentée dans le tableau 8. Outre l'enquête et les ateliers, plusieurs documents utiles ont été collectés auprès des organisations membres du CSEE, ainsi que divers documents politiques européens.

PARTICIPANTS À L'ENQUÊTE: SYNDICATS

Pays	Nom
Albanie	Trade Union Federation of Education and Science of Albania
Albanie	Independent Trade Union of Education of Albania
Autriche	Gewerkschaft Öffentlicher Dienst
Belgique	Christelijk Onderwijzersverbond
Bulgarie	Bulgarian Union of Teachers (SEP-Podkrepa)
Chypre	Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası
Chypre	Cyprus Turkish Teachers' Trade Union
République tchèque	Českomoravský Odborový Svaz Pracovníků Školství
Danemark	Gymnasieskolernes Laererforening
Danemark	The Danish National Federation of Early Childhood Teachers and Youth Educators
Estonie	Eesti Haridustöötajate Liit
Finlande	Opetusalan Ammattijärjestö
France	Fédération Formation et Enseignement Privés
France	Syndicat National des Enseignements de Second Degré
FYROM	Trade Union of Education, Science and Culture
Allemagne	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Allemagne	Verband Bildung und Erziehung
Grèce	Federation of Secondary School Teachers of Greece
Hongrie	Syndicat des Enseignants de Hongrie
Hongrie	Teachers' Democratic Union of Hungary
Islande	Kennarasamband Islands
Irlande	Teachers' Union of Ireland
Irlande	Irish Federation of University Teachers
Israël	Israel Teachers Union
Italie	UIL Scuola
Lettonie	Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība
Lituanie	Federation of Lithuanian Education and Science Trade Unions
Lituanie	Lietuvos mokytojų, švietimo ir mokslo profesinė sąjunga
Luxembourg	Syndicat National des Enseignants
Monténégro	Trade Union of Education of Montenegro
Pays-Bas	Algemene Onderwijsbond
Norvège	Utdanningsforbundet
Pologne	Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność"
Portugal	Federação Nacional dos Sindicatos da Educação
Portugal	Sindicato dos Professores do Norte

Pays	Nom
Portugal	Federação Nacional dos Professores
Portugal	Sindicato Democrático Professores
République d'Arménie	Republican Union of Trade Union Organisations Workers of Education and Science of Armenia
République du Kazakhstan	Kazakhstan Trade Union of Education and Science Workers
République du Kirghizistan	Trade Union of Workers of Education and Science of the Kyrgyz Republic
Roumanie	Federatia Educatiei Nationale
Serbie	Autonomous Union of Employees in Science and Research
Serbie	Teachers' Union of Serbia
Slovaquie	Independent Trade Unions of Slovakia
Slovaquie	Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku
Slovénie	The Education, Science and Culture Trade Union of Slovenia
Espagne	Unión General de Trabajadores
Suède	The Swedish Association for University Teachers and Researchers
Turquie	Eğitim Sen
UK	University and College Union
Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles)	National Education Union (NUT section)

PARTICIPANTS AUX ATELIERS: SYNDICATS

Pays	Nom
Albanie	Independent Trade Union of Education of Albania
Albanie	Trade Union Federation of Education and Science of Albania
Autriche	Gewerkschaft Öffentlicher Dienst
Belgique	Christelijk Onderwijzersverbond
Belgique	Christelijke Onderwijscentrale
Belgique	Syndicat Libre de la Fonction Publique - Vrij Syndicaat van het Openbaar Ambt
Bosnie-Herzégovine	Sindikát srednjeg i visokog obrazovanja, odgoja, nauke i kulture BiH
Bosnie-Herzégovine	Samostalni Sindikat Visokog Obrazovanja i Znanosti Bosne i Hercegovine
Bosnie-Herzégovine	Samostalni Sindikat Osnovnog Obrazovanja I Odgoja Bosne I Hercegovine
Bulgarie	Bulgarian Union of Teachers (SEP-Podkrepa)
Bulgarie	Syndicat des Enseignants Bulgares
Croatie	Nezavisni sindikat znanosti i visokog obrazovanja
Chypre	Organisation of Secondary School Teachers of Cyprus
Chypre	Cyprus Greek Teachers' Organisation
République tchèque	Českomoravský Odborový Svaz Pracovníků Školství
Danemark	Gymnasieskolernes Laererfor+ening
Danemark	The Danish National Federation of Early Childhood Teachers and Youth Educators
Estonie	Eesti Haridustöötajate Liit
Estonie	Federation of Estonian Universities, Institutions of Science, Research and Development
Finlande	Opetusalan Ammattijärjestö
France	Union nationale des syndicats autonomes - Education
France	Syndicat National des Enseignements de Second Degré
France	Fédération Nationale de l'Enseignement, de la Culture et de la Formation Professionnelle - Force Ouvrière
France	Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC
FYROM	Trade Union of Education, Science and Culture
Allemagne	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Allemagne	Verband Bildung und Erziehung
Grèce	Federation of Secondary School Teachers of Greece
Grèce	Greek Primary Teachers' Federation
Hongrie	Workers' Councils Teachers' Branch

Pays	Nom
Hongrie	Teachers' Democratic Union of Hungary
Irlande	Teachers' Union of Ireland
Irlande	Irish National Teachers' Organisation
Italie	Federazione Lavoratori della Conscenza
Italie	CISL Scuola
Italie	UIL Scuola
Lettonie	Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība
Lituanie	Federation of Lithuanian Education and Science Trade Unions
Malte	Malta Union of Teachers
Monténégro	Trade Union of Education of Montenegro
Pays-Bas	Algemene Onderwijsbond
Norvège	Utdanningsforbundet
Pologne	Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność"
Pologne	Związek Nauczycielstwa Polskiego
Roumanie	Fédération des Syndicats Libres de l'Enseignement
Roumanie	Federația Națională Sindicală ALMA MATER
Serbie	Autonomous Union of Employees in Science and Research
Serbie	Teachers' Union of Serbia
Slovaquie	Independent Trade Unions of Slovakia
Slovaquie	Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku
Slovénie	The Education, Science and Culture Trade Union of Slovenia
Espagne	Federación de Enseñanza CC.OO.
Espagne	Central Sindical Independiente de Funcionarios. Sector de Enseñanza
Suède	Lärarnas Riksförbund
Turquie	Eğitim Sen
UK	Educational Institute of Scotland
Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles)	National Education Union (NUT section)



EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION

5, bd du Roi Albert II - 9^{ème}
B-1210 Brussels, Belgium
Tel. +32-(0)2 224 06 91 / 92
secretariat@csee-etuice.org
www.csee-etuice.org



EDUCATION INTERNATIONAL

5, bd du Roi Albert II
1210 Brussels, Belgium
Tel. +32-(0)2 224 06 11
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org



**University of
Nottingham**
UK | CHINA | MALAYSIA

UNIVERSITY OF NOTTINGHAM

University Park
Nottingham NG7 2RD
United Kingdom
Telephone: +44 (0) 115 951 5151
www.nottingham.ac.uk