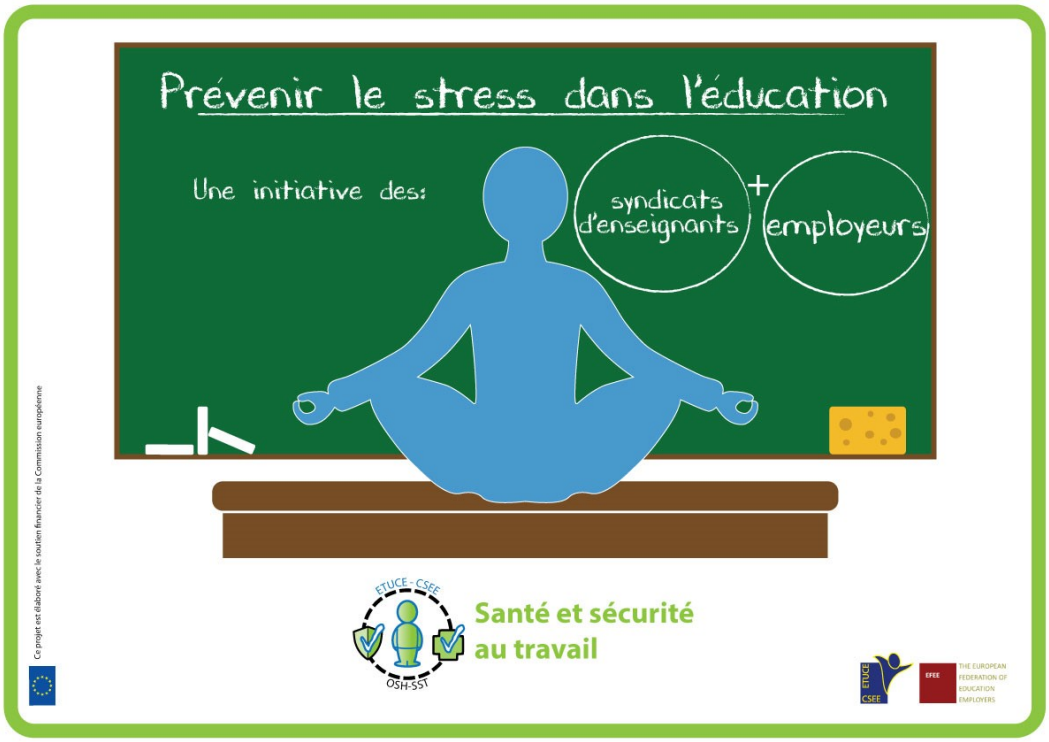
Projet de recherche sur les initiatives communes pour la prévention du stress
Les partenaires sociaux en faveur de lieux de travail décents pour une vie professionnelle plus saine dans le secteur de l'éducation
Ce projet a bénéficié du soutien financier de la Commission européenne. Numéro de convention de subvention : VS/2015/0030.

PRÉVENTION DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET DU STRESS AU TRAVAIL DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SECONDAIRES

Compte rendu de l'étude de cas menée en BELGIQUE

Novembre 2015



Ce projet est mené avec l'appui scientifique de FFAW (Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften) et ISTAS (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud.)

Projet de recherche sur les initiatives communes pour la prévention du stress

Les partenaires sociaux en faveur de lieux de travail décents pour une vie professionnelle plus saine dans le secteur de l'éducation

Ce projet a bénéficié du soutien financier de la Commission européenne. Numéro de convention de subvention : VS/2015/0030.

Ce projet a bénéficié du soutien financier de la Commission européenne. Numéro de convention de subvention : VS/2015/0030.

Table des matières

1. NOTES DE TERRAIN 4
2. CONTEXTE NATIONAL 5
3. FACTEURS DE STRESS 7
4. BONNES PRATIQUES 8
5. CONCLUSIONS 12
6. ANNEXE 14
Annexe 1: Délégation de la visite 14
Annexe 2: Programme de la visite 14

Ce projet a bénéficié du soutien financier de la Commission européenne. Numéro de convention de subvention : VS/2015/0030.

Le groupe consultatif de projet du CSEE (Comité Syndical Européen de l'Éducation) et de la FEEE (Fédération Européenne des Employeurs de l'Éducation) souhaite remercier les membres du groupe d'étude local ainsi que l'ensemble des personnes interrogées en Belgique pour leur temps et leur hospitalité.

Ce projet a bénéficié du soutien financier de la Commission européenne. Numéro de convention de subvention : VS/2015/0030.

1. NOTES DE TERRAIN

Les informations utilisées dans ce rapport proviennent principalement d'entretiens de groupe semi-directifs et de réunions menés avec un total de 25 participants. Le groupe d'étude a, d'une part, rencontré les représentants des plus importantes organisations patronales au niveau communautaire, dont le **SEGEC** (Le Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communautés française et germanophone de Belgique), le **KOV** (réseau de l'enseignement catholique des Flandres) et **GO !** (réseau de l'enseignement de la communauté flamande). D'autre part, des réunions ont été organisées avec des représentants du syndicat **CSC-Enseignement** (Confédération des Syndicats Chrétiens, communauté française). Par ailleurs, le groupe d'étude a également été en contact avec des responsables d'établissement, des professeurs, des professionnels de la SST et deux syndicalistes, intervenant respectivement, à l'**Institut Saint Joseph** (ci-après l'ISJ) et au ***Vrij Technisch Instituut*** (ci-après le VTI). Ces deux structures dispensent un enseignement secondaire (élèves de 12 à 18 ans). Elles bénéficient d'un financement public, mais leur gestion est privée, placée sous la direction d'organisations catholiques. **L'ISJ**, situé à Ciney (au sein de la communauté française)**,** offre des cursus à visée générale, technique et professionnalisante**.** L'établissement compte 1 667 élèves d'origines socio-économiques diverses (931 garçons et 736 filles) et 184 professeurs (73 femmes et 69 hommes), 42 d'entre eux travaillant à temps partiel. **Le VTI**, situé à Aalst (en communauté flamande), propose des cursus techniques, professionnalisants ainsi qu'en alternance**.** L'établissement comprend 1 462 élèves d'origines socio-économiques diverses (1 319 garçons et 143 filles) et 292 professeurs (116 femmes et 176 hommes), 70 d'entre eux exerçant à temps partiel.

Le groupe d'étude était formé de deux représentants de la FEEE et de quatre du CSEE, dont un représentant pour chaque organisation de l'UE, 3 représentants d'organisations de niveau national (pour la Belgique, le Royaume-Uni et l'Allemagne) et un membre de l'équipe de recherche.

Le chercheur a procédé à des entretiens de groupe semi-directifs. À la fin de ces derniers, les autres membres du groupe d'étude avaient la possibilité de poser des questions supplémentaires, conformément aux lignes directrices convenues lors des réunions du comité consultatif. L'ensemble des entretiens se sont déroulés de façon constructive et dans une atmosphère agréable, ce qui a permis d'atteindre les objectifs de l'étude de cas, qui étaient de fournir une description du contexte éducatif au plan national, de favoriser l'identification et l'apprentissage des bonnes pratiques pour la prévention des risques psychologiques et la lutte contre le stress lié au travail dans les établissements scolaires du secondaire.

Toutes ces informations ont été analysées sur la base des enregistrements audio récupérés grâce à l'équipe de tournage, des notes du groupe d'étude et des discussions. Les données secondaires ont été obtenues grâce aux personnes interrogées et ont été traitées comme des documents pertinents.

Aux fins de la protection des données, les noms des membres du personnel interrogés ne sont pas mentionnés dans ce rapport.

2. CONTEXTE NATIONAL

Système d'enseignement secondaire

La Belgique est un État fédéral depuis 1989, date à laquelle les prérogatives en matière d'éducation ont été transférées à chacune des trois communautés du pays (entités linguistiques) : la communauté française, la communauté flamande (*Vlaamse Gemeenschap*) et la communauté germanophone.

Au sein de ces trois communautés, la scolarité est obligatoire de 6 à 18 ans et inclut un enseignement primaire (jusqu'à l'âge de 12 ans) puis secondaire (de 12 à 18 ans). L'enseignement secondaire est divisé en quatre filières (générale, technique, professionnelle et en alternance). Les établissements en proposent une ou plusieurs. Ces différents parcours comprennent trois parties : l'observation (1re et 2e années - les étudiants sont évalués à la fin de la deuxième année) ; l'orientation (3e et 4e années) et la détermination (5e et 6e années ; les élèves passent un examen en vue de recevoir un certificat d'études secondaires, obligatoire pour s'inscrire à l'université ou dans l'enseignement supérieur ou encore obtenir un certificat de compétence).

70 % des écoles flamandes et 65 % des écoles françaises sont financées par l'État et administrées de façon privée par des institutions catholiques. Les 20 à 35 % des établissements restants disposent de fonds publics et sont gérées au niveau de la municipalité ou de la province. Les écoles à financement uniquement privé représentent une petite minorité.

Conditions de travail

42 283 personnes travaillent dans le secteur de l'enseignement secondaire au sein de la communauté française contre 67 973 dans la communauté flamande. Les effectifs incluent 63 % de femmes et 80 % de professeurs, âgés de 30 à 49 ans pour 52 % d'entre eux.

La majorité des professeurs du secondaire occupent des postes de titulaire (75 % des professeurs dans la communauté flamande et 68 % dans la communauté française), cependant, les postes permanents représentent une minorité chez les enseignants(tes) de moins de 29 ans (environ 18 %). Les professeurs peuvent occuper des postes temporaires, sur la base de contrats à durée déterminée, pendant de nombreuses années (jusqu'à 10 ans et plus). Ainsi, ils travaillent pendant quelques jours dans de nombreuses écoles au cours d'une année, ou au sein d'une école pour une partie de l'année ou encore dans plusieurs écoles en même temps pendant toute l'année. Il faut accumuler un minimum de 3 années d'expérience dans la même école ou le même groupement scolaire avant que cette situation ne change. Un poste permanent doit alors être proposé.

L'année scolaire s'étend de septembre à juin (37 semaines par an), 5 jours par semaine. Les journées commencent à 8 heures au plus tôt et finissent à 17 heures au plus tard. Cela correspond à 174 jours d'enseignement en communauté flamande et 182 en communauté française. En outre, les professeurs doivent préparer les leçons, évaluer le travail de leurs étudiants, prendre part aux conseils de classe en vue d'évaluer leurs progrès, assister à des réunions par matière et réaliser d'autres missions relatives à l'école.

Les salaires sont liés aux qualifications (plus celles-ci sont élevées, plus le salaire de départ est important), étant donné que le niveau master n'est pas obligatoire pour travailler dans le secteur de l'éducation secondaire. Le salaire annuel moyen des professeurs (bonus et avantages compris) s'élève, au sein de la communauté flamande, à 42 683 € dans l'enseignement secondaire de premier cycle et à 55 293 € dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle et, respectivement, à 40 161 € et à 49 757 €, dans la communauté française (tableau D3.4, *Regards sur l'éducation*, OCDE, 2014). En outre, l'ancienneté est également facteur de différences. Ainsi, au sein de la communauté flamande, les salaires des enseignants(tes) vont d'environ 29 765 € en début de carrière, à 51 176 € pour les professeurs du secondaire de premier cycle ayant atteint le dernier échelon. Ces salaires se situent dans tous les cas au-dessus de la moyenne des pays de l'UE21.

Santé et Sécurité au travail

La directive européenne 89/39/CEE a été transposée dans le droit belge en 1996, par la loi fédérale du 4 août sur le bien-être des salariés au travail. Un arrêté royal spécifique couvre la prévention des risques psychosociaux au travail depuis 2007. La loi et l'arrêté s'appliquent à l'ensemble des employés et sociétés, dans tous les secteurs, y compris l'éducation.

L'arrêté a été mis à jour en 2014. Il consolide et élargit la précédente définition des risques psychosociaux sur le lieu de travail. Ceux-ci se définissent comme la probabilité qu'un ou plusieurs employés soient effectivement ou potentiellement exposés, sur leur lieu de travail, à des conditions ou comportements créant un danger objectif, vis-à-vis desquels l'employeur exerce un certain contrôle Sont notamment inclus : les risques psychologiques (tels que l'anxiété, la dépression, le burn-out, les pensées suicidaires ou le trouble de stress post-traumatique) et/ou les blessures physiques (les problèmes de sommeil, d'hypertension, de palpitations, les troubles de l'estomac et intestinaux, etc.) ; les conditions d'organisation du travail (le style de gestion, les procédures, la structure, la répartition des tâches) ; les aspects relatifs au contenu du travail (la nature du travail, la complexité, la difficulté et les variations des tâches, la charge de travail mentale et émotionnelle) ; les relations interpersonnelles au travail (la communication, les relations entre les groupes) ou toute autre condition d'exercice (les procédures d'évaluation, la gestion de carrière, les types de contrats, les programmes de formation, etc.). Par conséquent, l'arrêté concerne les facteurs pouvant contribuer à causer l'exposition au risque psychosocial sur lesquels l'employeur a une influence.

Parmi les acteurs de la prévention des risques psychosociaux, la loi dispose que l'employeur assume la plus grande part des responsabilités, sans toutefois négliger l'importance des supérieures hiérarchiques, du comité de santé et de sécurité, des experts techniques dans la prévention des risques psychosociaux et des personnes de confiance dans les cas de harcèlement sexuel ou moral et de violence sur le lieu de travail. L'arrêté insiste particulièrement sur la prévention fondée sur l'évaluation du risque. À cette fin, de nombreuses procédures ont été expliquées. Par exemple, la loi prévoit qu'une analyse du risque peut être exigée par un supérieur hiérarchique ou au moins un tiers des salariés au sein d'un comité de santé et de sécurité. Dans ce cas, les employeurs doivent procéder à une analyse du risque préliminaire, avec la participation de leurs collaborateurs et du conseiller en prévention. Cette analyse doit aboutir à la mise au point de mesures modifiant les conditions de travail à planifier et communiquer. Ensuite, une fois par an, les parties prenantes à la prévention du risque sur le lieu de travail évaluent ladite analyse ainsi que les mesures prises

pour lutter contre les expositions considérées (http://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/articles/working-conditions).

Dialogue social

En vue d'assurer le suivi de l'arrêté royal de 2014, les partenaires sociaux des communautés françaises et flamandes ont commencé à mettre au point des outils de soutien pour leurs membres. Toutefois, le développement n'est encore qu'en phase de lancement.

Dans la communauté flamande, le dialogue social est encouragé. Ainsi, une nouvelle annexe a été ajoutée aux normes de travail destinées aux écoles catholiques, et ce, afin de se conformer aux nouvelles obligations à l'égard des risques psychosociaux. Cette modification a été négociée par le réseau de l'enseignement catholique des Flandres et les syndicats dans le secteur de l'éducation. En outre, un groupe de travail *ad hoc* sur les risques psychosociaux a été réuni pour adapter la « convention sur le bien-être » (l'adaptation des lois de SST au secteur de l'enseignement). Ce groupe de travail se compose de représentants de l'ensemble des organisations de coordination du secteur de l'éducation (organisations patronales), de membres de l'enseignement supérieur, d'experts externes, de syndicats, et du gouvernement (ministre de l'Éducation) et de l'État fédéral flamands (départements de l'emploi, du travail, du dialogue social et de l'inspection du travail). L'objectif de ce groupe de travail est d'aboutir au perfectionnement des politiques de prévention des acteurs de l'éducation pour favoriser la lutte contre les risques psychosociaux.

Au sein de la communauté française, les principales questions liées au dialogue social concernent les services externes de prévention et de protection.

3. FACTEURS DE STRESS

Lors des entretiens, les personnes interrogées ont principalement évoqué le taux de démission important des nouveaux professeurs ; une question jugée sérieuse au sein des établissements belges d'enseignement secondaire. Au sein de la communauté française, en 2011, plus de 40 % des nouveaux professeurs quittent l'enseignement secondaire au cours des cinq premières années d'exercice et plus de la moitié abandonnent lors de la première année http://www.enseignement.be/index.php?page=27524. Dans la communauté flamande, le taux d'abandon s'élevait à 35 % en 2006, lorsque les premières mesures ont été prises pour y remédier http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2013.pdf. Pour expliquer ce phénomène, les personnes interrogées pointent du doigt de façon plus ou moins explicite le stress au travail et le manque de prévention des risques psychosociaux.

Sources

Les personnes interrogées ont donné plusieurs raisons au taux de démission élevé des nouveaux professeurs.

- **Conditions de recrutement**

Les nouveaux professeurs peuvent occuper des postes temporaires, en vertu de contrats à durée déterminée, pendant de nombreuses années (de 1 à 10 ans et plus). Ainsi, ils travaillent pendant quelques jours dans de nombreuses écoles au cours d'une année, ou au sein d'une

école pour une partie de l'année ou encore dans plusieurs écoles en même temps pendant toute l'année, entre autres.

- **Charge de travail**

Bien que les nouveaux professeurs aient le même nombre de cours que les autres, leur charge de travail est plus importante car ils doivent créer leur propre programme d'enseignement pour chaque matière et groupe auquel ils enseignent.

- **Écart entre la formation des enseignants(tes) et la réalité de la pratique**

Les exigences relatives à la gestion de la classe, à l'évaluation des étudiants ou aux réunions parents professeurs sont difficiles à satisfaire pour les nouveaux professeurs en raison de l'écart qui existe entre ce qui est enseigné à l'université et la réalité de l'école ou encore, parce qu'ils n'ont suivi aucun cursus pédagogique, certains professeurs étant directement issus du monde professionnel, particulièrement dans les filières de la formation ou de l'apprentissage.

L'ensemble de ces facteurs peuvent mener à une exposition des professeurs à des risques psychosociaux, dont : l'insécurité de l'emploi ou des conditions de travail (par exemple, le risque d'être licencié, le fait de ne pas être certain d'être réembauché en cas de résiliation du contrat, les changements dans les heures de travail ou le salaire, les réaffectations fréquentes en fonction des matières ou écoles) ; le manque de soutien social (par exemple, l'isolation, le manque d'assistance et de commentaires de la part de collègues et supérieurs en raison de réaffectations constantes dans des établissements différents) ; une reconnaissance insuffisante (par exemple, l'absence de valeur et de respect accordés au travail, un traitement injuste) ; les exigences quantitatives (par exemple, lorsque les professeurs ne disposent pas d'assez de temps pour effectuer leur mission lors des horaires normaux, lorsqu'ils doivent travailler vite) ; les demandes émotionnelles (par exemple, lorsque le travail met les professeurs dans des situations émotionnelles dérangeantes, lorsque les exigences professionnelles soulèvent des problèmes personnels, lorsque les sentiments ou opinions doivent être contenus) ; ou les conflits entre la vie familiale et professionnelle (par exemple, lorsque le travail demande tellement de temps et d'énergie au professeur que cela a un impact négatif sur sa famille ou lorsque il ou elle doit prendre en charge une mission d'enseignement à laquelle s'ajoutent en même temps les tâches familiales).

4. BONNES PRATIQUES

Dans le cadre de la prévention des risques au travail, les partenaires sociaux, les responsables d'établissement et les représentants du personnel ne s'occupent pas officiellement du problème de taux de démission élevé des nouveaux professeurs, de ses sources et des solutions qui peuvent y être apportées. Toutefois, les questions de prévention des risques psychosociaux relatives au taux de démission élevé sont intégrées dans les processus de gestion générale de nombreuses écoles, ainsi que dans le dialogue social des communautés.

Mesures à l'échelle des communautés

Au niveau des communautés, les efforts se concentrent sur l'écart entre la formation des professeurs et la réalité de l'enseignement, en vue de faire baisse le taux de démission

significatif des nouveaux enseignants(tes). Les conditions de recrutement ou la charge de travail ne sont pas envisagées dans le cadre de la réduction du taux de démission précoce.

En 2010, au sein de la communauté française, le gouvernement de la fédération de Wallonie-Bruxelle a proposé, après négociations avec les syndicats et représentants des organisations de coordination du secteur (organisations patronales), des formations aux nouveaux professeurs, afin de mieux les soutenir et les accompagner. En 2014, dans la déclaration de politique communautaire 2014-2019 « Le fédéralisme comme clé du succès », la volonté de normalisation de l'évolution professionnelle des nouveaux professeurs est pour la première fois mentionnée. Ce point est devenu un aspect essentiel du décret pris en octobre 2015. Par exemple, dans le cadre de l'amélioration des dispositifs d'accueil, le décret exige la désignation d'un encadrant pour les nouveaux professeurs. En outre, cette nouvelle approche est intégrée au projet d'accord pour l'excellence dans l'éducation. Ainsi, est prévu le développement d'outils tels que l'accueil des nouveaux enseignants(tes), via l'échange de bonnes pratiques et la coopération. Ce dispositif permet aux débutants de partager leur expérience non seulement avec les encadrants, mais également avec des chercheurs et techniciens du gouvernement. À ce niveau, aucun lien n'est établi avec les questions propres à la SST.

Au sein de la communauté flamande, en 2006, le ministère flamand de l'Éducation a déclaré que le taux élevé d'abandon précoce au sein du secteur de l'enseignement est le signe d'un problème de sécurité de l'emploi et de manque d'orientation professionnelle, en plus d'être une source de stress au travail. En vue d'y apporter une solution, le ministère a prévu de libérer un certain nombre d'heures d'enseignement pour plusieurs professeurs de chaque établissement. Ces « heures colorées » sont employées afin de soutenir les nouveaux membres du personnel. En outre, le gouvernement flamand a élaboré une formation obligatoire de 3 ans pour les encadrants, le *banaba* (*bachelor after bachelor*, licence post-licence), et a mis en place des groupes de supervision à leur intention. Toutefois, au cours de l'année scolaire 2010-2011, le gouvernement flamand a décidé de mettre un terme à cette politique d'heures d'encadrement et de formation, en raison de résultats sur le plan de l'abandon jugés insuffisants, le taux s'élevant toujours à 22 %.

Mesures à l'échelle de l'école

Au sein des écoles visitées, la nouvelle loi a clairement contribué à inscrire la problématique de la prévention des risques psychosociaux au programme des activités de SST (là où auparavant les questions de sécurité étaient considérées comme plus urgentes). À l'ISJ de Ciney, les résultats de la première évaluation des risques psychosociaux venaient d'être reçus au moment de l'enquête et le personnel de l'école en préparait l'analyse en vue d'éliminer le risque à sa source. Au sein du VTI d'Alst, une évaluation des risques psychosociaux a été conduite l'année dernière et les principales mesures de prévention suivantes ont été adoptées : 1. des emplois du temps améliorés, adaptés aux besoins et préférences des professeurs en matière d'horaires (équilibre entre les vies professionnelle et familiale), de matières et de groupes d'élèves ; et 2. le renforcement du travail d'équipe et du soutien entre enseignants(tes). L'efficacité de ces dispositifs a également été soulignée à l'ISJ. Le maintien de classes de petites tailles a aussi été évoqué au sein des deux écoles, sans avoir pu être appliqué. Ce point représente une difficulté majeure pour l'ISJ : on compte en effet 28 étudiants par classe en lieu et place des 24 étudiants prévus, en raison d'un écart entre le

budget calculé sur la base du nombre d'étudiants des années précédentes et les besoins de l'année actuelle (120 étudiants supplémentaires).

Au sein des deux écoles, les principales dispositions prises afin de lutter contre le taux de démission élevé des nouveaux enseignants(tes) mettent l'accent sur le fossé séparant la formation pédagogique des réalités du métier. Un **programme d'encadrement des nouveaux enseignants(tes)** a été mis au point au sein des deux établissements. Par conséquent, les paragraphes ci-après présenteront les deux systèmes en parallèle et en souligneront les différences lorsque cela est pertinent.

- **Fondement**

Dans les deux établissements, le système d'encadrement repose en grande partie sur l'apport d'un **soutien** aux nouveaux professeurs. Ainsi, les encadrants collaborent avec les responsables d'établissement, sans toutefois assurer les **missions de contrôle et d'évaluation de leurs collègues au nom de** ceux-ci. Les activités de **soutien** (réalisées par les encadrants) sont **clairement séparées** des **évaluations** (menées par le personnel de direction de l'établissement). En outre, au sein de l'ISJ, les professeurs participants et débutants signent un contrat insistant sur les exigences de confidentialité et d'objectivité. Au VTI, l'évaluation d'un professeur débutant ne peut avoir lieu avant que les encadrants n'aient mené des visites d'observation en classe et transmis leurs commentaires. Autre aspect fondamental des programmes : les professeurs intégrés à l'équipe de soutien doivent **recevoir une formation en vue d'exercer les fonctions d'encadrant**, en plus de posséder une certaine ancienneté (5 ans ou plus) au sein de l'école. De plus, les échanges avec les encadrants issus d'autres écoles, en vue de partager expériences et réflexions, sont considérés comme extrêmement enrichissants. Par ailleurs, les deux systèmes accordent également une place essentielle au développement des **compétences et méthodes pédagogiques** des nouveaux professeurs lors de leurs formations. L'objectif est l'acquisition de **compétences pratiques** plutôt qu'académiques. Les besoins liés aux matières/domaines pédagogiques sont assurés par les coordinateurs et équipes à cet effet (via des projets éducatifs, des programmes de cours, des livres, le cas échéant, ainsi qu'un ensemble de compétences et de savoirs). Dernier point et non des moindres, les programmes privilégient **une approche fondée sur l'esprit d'équipe**, favorisant l'échange d'expériences pour surmonter les difficultés et encourager la **réflexion** (apprendre à penser par soi-même et à poser les bonnes questions). Cette démarche **stimulante** permet en outre de guider les nouveaux professeurs sans les limiter, de conseiller sans uniformiser et de **proposer un ensemble de solutions sans toutefois les imposer**.

- **Activités d'accueil**

Malgré leur place modeste, les activités d'accueil lors de l'**intégration à l'école** sont essentielles. Elles servent à fournir au nouveau professeur l'ensemble des informations pratiques dont il a besoin (identités et rôles des différents acteurs de l'école, email et mots de passe pour les ressources électroniques, les bâtiments et les espaces verrouillés, etc.). Au sein du VTI, la plupart de ces activités sont menées par le personnel de soutien.

- **Activités de soutien**

Ces activités permettent de **faciliter l'intégration des nouveaux membres du personnel enseignant.** Étant donné qu'elles portent sur les compétences pédagogiques, elles peuvent s'avérer utiles dans toutes les écoles. Toutefois, elles sont accompagnées d'explications sur les pratiques et règles spécifiques à l'établissement concerné (normes formelles et informelles),

dans la mesure où elles visent aussi à **favoriser l'intégration dans une équipe pédagogique donnée.**

Les activités de soutien sont développées à la fois sur les plans **collectif et individuel** dans les deux établissements.

L'ISJ travaille en groupe sur des **études de cas réalisées par d'autres enseignants(tes)** (à l'aide d'outils provenant d'une plateforme gratuite en ligne, NéoPass@ction, qui propose des travaux de recherche basés sur les observations et la réalité de la classe). Ces réunions sont, de plus, l'occasion de se pencher sur les réactions et inquiétudes des professeurs débutants à l'égard de leurs premières expériences pédagogiques. Le VTI agit principalement à partir du **vécu des enseignants(tes) débutants** ainsi que de discussions collectives informelles, au cours desquelles ils sont libres d'évoquer leurs craintes concernant leurs premiers cours. Sont également mis à profit des **observations** menées en classe auprès d'un ou de deux nouveaux professeurs par leurs collègues et des **jeux de rôle**. Au sein de l'ISJ, l'encadrement collectif a pour thème les périodes difficiles de l'année. Les sujets à aborder sont donc définis à l'avance : **comment aborder la gestion de la classe, les évaluations des élèves et les réunions avec les parents.** En outre, d'autres thèmes peuvent être ajoutés à la demande des professeurs soutenus. Au VTI, des activités extrascolaires **visant à favoriser l'esprit d'équipe** sont proposées aux nouveaux professeurs, en vue de les rapprocher. À l'ISJ, l'établissement et l'équipe d'encadrement créent du lien entre les professeurs. La professionnalisation, la construction de relations sociales et le divertissement sont trois aspects du nouveau programme d'encadrement des professeurs du VTI. À l'ISJ comme au VTI, les initiatives de soutien font l'objet d'une évaluation approfondie des nouveaux professeurs, qui les plébiscitent.

Au VTI, les encadrants profitent d'une réduction de leur temps d'enseignement pour se consacrer à leur rôle de soutien alors qu'à l'ISJ, toutes les activités sont réalisées sur la base du volontariat. Deux années d'encadrement sont prévues par le programme du VTI, la deuxième année donnant la priorité au développement personnel du professeur et à des autoévaluations, sur lesquels se construisent ses progrès futurs.

La genèse de ces programmes ainsi que les ressources consacrées aux activités prévues diffèrent grandement d'un établissement à l'autre. À l'ISJ, le processus remonte à 2010, lorsque cinq professeurs de l'institut se sont inscrits à la formation offerte par le gouvernement fédéral (voir ci-dessus) avant de mettre sur pied, de façon bénévole et avec l'accord du chef d'établissement, une équipe d'accueil et de soutien des nouveaux enseignants(tes) au sein de l'école. À partir de 2012, ces mêmes intervenants sont à l'origine d'un réseau d'encadrants au niveau du diocèse (Namur-Luxembourg), lieu de partage d'expériences, d'informations pratiques et de réflexions sur les moyens adéquats de soutenir les nouveaux professeurs, sur le rôle d'encadrant ainsi que sur les problèmes d'intégration des enseignants(tes) débutants au cadre organisationnel. Aujourd'hui, ils font partie d'une structure d'échange au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et sont membre d'un groupe de travail intervenant, notamment, sur la problématique des nouveaux enseignants(tes). À l'ISJ, en 2014, les nouveaux professeurs représentaient 27,7 % des 112 membres du personnel enseignant et 63,5 % d'entre eux avaient 5 ans d'ancienneté ou plus. Au VTI, le programme remonte à 2006 lorsque, après avoir exposé le problème du taux de démission élevé des nouveaux enseignants(tes), le ministère flamand de l'Éducation a permis à l'école de consacrer une durée de 9 heures de cours (à raison de 1,8 heure par semaine) à

l'encadrement des nouveaux professeurs (les heures colorées). L'établissement visait alors à éviter le stress au travail pour les nouveaux professeurs et un encadrant a été nommé à cet effet. En 2007, un deuxième encadrant a été désigné. De 2007 à 2010, malgré plusieurs variations, le gouvernement a poursuivi sa politique de subvention du temps d'encadrement, l'établissement se chargeant de financer lui-même les heures d'enseignement restantes nécessaires. Depuis 2010, l'école assure seule le paiement des heures d'encadrement et ne bénéficie plus de l'aide du ministère. Entre-temps, les encadrants ont validé le programme de formation et prennent part à l'accompagnement d'un groupe de mentors flamands. Aujourd'hui, les nouveaux enseignants(tes) représentent entre 17 et 20 % des professeurs.

Pour les deux communautés, la principale difficulté réside dans le manque de **ressources**. Ce problème est cependant plus marqué dans la communauté française, au sein de laquelle tout est fait sur la base du volontariat, sans moyens supplémentaires, sous la forme d'ajout d'heures ou de personnel. L'encadrement prend du temps, qui peut être libéré par une réduction du temps passé en classe. Cependant, la question de la prise en charge des coûts (par le gouvernement, les écoles ou les professeurs ?) est essentielle et reste difficile à déterminer. Au sein des deux établissements, l'étude a en outre mis en lumière la faible efficacité des programmes pour les professeurs intervenant pour une durée limitée. Ceux-ci ratent en effet tout ou partie du programme d'encadrement, qui ne peut être répété ou conduit sur une base individuelle.

Les conditions de recrutement au sein des deux établissements ne sont pas remises en question (probablement parce qu'elles ne relèvent pas de la responsabilité des écoles ou diocèses). Cependant, lorsqu'on leur pose la question, les personnes interrogées considèrent qu'il s'agit du principal facteur d'explication de l'abandon précoce des nouveaux professeurs et que ces conditions constituent même un obstacle important à l'efficacité totale des programmes d'encadrement.

5. CONCLUSIONS

Dans le cadre de la prévention des risques psychosociaux et en vue d'assurer l'application de l'arrêté royal de 2014, les partenaires sociaux des communautés françaises et flamandes ont commencé à élaborer des outils de soutien pour leurs membres. Dans les écoles visitées, les questions liées aux risques psychosociaux commencent à être inscrites au programme de SST des établissements. Toutefois, l'atténuation de ces risques est déjà intégrée aux processus de gestion générale des établissements.

Plus de 40 % des nouveaux professeurs au sein de la communauté française quittent l'enseignement secondaire au cours des cinq premières années d'exercice. Ils sont 22 % dans la communauté flamande. Les causes expliquant ce taux d'abandon précoce élevé sont multifactorielles et liées au stress au travail. Les facteurs de stress le plus souvent mentionnés sont : les conditions de recrutement, la charge de travail, et l'écart entre la formation des professeurs et les conditions réelles d'exercice. Ces éléments sont susceptibles d'exposer les nouveaux professeurs à des risques psychosociaux aux effets néfastes tels qu'un sentiment d'insécurité à l'égard de l'emploi ou des conditions de travail, des demandes quantitatives trop élevées, des conflits entre vies professionnelle et familiale, des exigences importantes sur le plan émotionnel et un soutien social ou une reconnaissance faible.

Au niveau des communautés et des établissements visités, les mesures adoptées afin de réduire le taux de démission significatif des nouveaux professeurs se concentrent principalement sur l'écart entre la formation des enseignants(tes) et les conditions réelles d'exercice, au moyen d'un programme d'encadrements ciblant les personnes en début de carrière.

Les formations d'encadrement sont couramment utilisées dans les communautés française et flamande. Par ailleurs, alors que le développement d'outils de soutien aux nouveaux professeurs est l'une des principales priorités de la communauté française, le gouvernement flamand s'est plutôt attaché à libérer des heures d'enseignements aux fins d'activités d'encadrement. Toutefois, cette politique a pris fin en 2010 et aujourd'hui, les écoles décident (ou non) de financer lesdites heures à partir de leur propre budget.

Dans les établissements étudiés, les fondements organisationnels et les activités constituent les enjeux les plus importants des programmes d'encadrement. Ceux-ci s'appuient principalement sur :

- la création d'une équipe ayant pour seul objectif l'apport d'un soutien (assuré uniquement par des encadrants formés et dotés d'une expérience et d'un réseau importants) et non l'évaluation (réservée à l'organe de direction) ;

- la priorité donnée au développement des compétences pédagogiques (comment enseigner) ;

- la mise à disposition de moyens supplémentaires pour les nouveaux enseignants(tes) (afin de stimuler la réflexion, d'encourager l'esprit d'équipe, de proposer plutôt que d'imposer, de conseiller sans uniformiser, de guider sans limiter et de créer un environnement d'apprentissage qui permet de surmonter les difficultés grâce à l'échange d'expériences plutôt qu'à un ensemble de solutions prédéterminées).

Ces programmes s'axent autour de différents dispositifs :

- des mesures d'accueil (occupant une place modeste, mais visant à transmettre des informations clés à propos de l'établissement) ;

- des activités de soutien sur la façon dont il convient de gérer une classe ou de mener les évaluations des étudiants ou les réunions avec les parents. Celles-ci sont fondées sur l'analyse d'études de cas conduites par d'autres collègues, les observations et commentaires exprimés par les encadrants au cours de leçons ou réunions ou encore les discussions collectives informelles permettant aux nouveaux professeurs de partager leurs inquiétudes.

6. ANNEXE

Annexe 1: Délégation de la visite

Ute Foit VBE, Allemagne (CSEE)

Sarah Lyons NUT, Royaume-Uni (CSEE)

Stéphane Vanoirbeck SEGEC, Belgique (FEEE)

Sarah Kik, FEEE

Susan Flocken, CSEE

Katharina Lenuck, CSEE

Clara Llorens, ISTAS

Wouter Massink and Otilia Babara, Massink Media (équipe du film)

Annexe 2: Programme de la visite

Case study in Belgium: Agenda, key actors and informants		
DAY	**HOUR**	**ACTIVITY**
26.10. 2015	**8:30**	**MEETING AT ETUCE HEADQUARTER**
	9:00 – 10:45	**WELCOME** - Organisation of Education in French speaking part of Belgium - Short presentation of SEGEC Meeting with: - Etienne Michel, SEGEC general director - Bruno Mathelart, Responsible for SEGEC's Europe service
	10:45 –12:30	**PRESENTATION AND DISCUSSION ON THE CASE STUDY** - Legal basis for OSH in education in Belgium - Psychosocial risks and work related stress prevention and effects on working conditions - The Committees for Health and Safety in Schools – the role of unions and management Meeting with: - Stéphane Vanoirbeck, consultant in SEGEC legal service - Dr. Toye, CESI Head of Psychosocial Risk Unit department - Raymond Marchand, Christian Teacher Union (CSC)
	14:00 – 18:30	**STUDY VISIT (1)** - Institut Saint joseph Ciney: Project: how to keep young teachers in the profession by working on stress reduction
	18:30 – 19:30	**CONCLUSION OF DAY 1**

Ce projet a bénéficié du soutien financier de la Commission européenne. Numéro de convention de subvention : VS/2015/0030.

	08:00 – 12:30	**STUDY VISIT (2)** - VTI AALST: Presentation of the mentorship project: What does the school to prevent starting teachers' stress - Interviews
	13:30 – 14:30	**TRANSFER TO CATHOLIC EDUCATION FLANDERS HEADQUARTER**

	13:00 – 17:30	**SPECIFIC TOPICS OF PSYCHOSOCIAL RISKS AND/OR WORK RELATED STRESS IN EDUCATION IN FLANDERS**
		
		Meeting with:
		- Members of Catholic Education Flanders, VSKO
		  - Richard Timmerman, Quality coordinator, Catholic Education Flanders
		  - Veronique Deporte, Senior policy officer, Personnel Service, Catholic Education Flanders
		  - Maarten Balthau, Senior policy officer, Management & organisation Service, Catholic Education Flanders
		  - Dirk Vanstappen, Director, Management & organisation Service, Catholic Education Flanders
		  - Marc Keppens, Director, Personnel Service, Catholic Education Flanders
		  - Karine Van Thienen, Policy officer, Directorate-general, Catholic Education Flanders
		- Flemish Organisations active in education GO!
		  - Jens Vermeersch, internationalisation officer GO!

	17:30 – 18:45	**EVALUATION OF THE VISIT** - Questions and Answers - Reporting - Other information