

mobility

Cerner et lever les obstacles à la mobilité des professeurs des langues étrangères

Rapport final

**Un rapport pour la Commission européenne
Direction générale de l'éducation et de la culture**

Contrat n° 2005-270/001-001 SO2 88EPAL

Juillet 2006

Cerner et lever les obstacles à la mobilité des professeurs des langues étrangères

Rapport final

**Un rapport pour la Commission européenne
Direction générale de l'éducation et de la culture**

Contrat n° 2005-270/001-001 SO2 88EPAL

Juillet 2006

Rédigé par

Jordi Busquet (faculté des sciences de la communication, Universitat Ramon Llull),

Dolors Solé (département de l'Éducation et des Universités, Generalitat de Catalunya),

Miquel Strubell (Universitat Oberta de Catalunya),

Sergi Vilaró (Universitat Oberta de Catalunya)

et

Glyn Williams (professeur visiteur, faculté des sciences de la communication Blanquerna, U. Ramon Llull)

Adresse postale :

Miquel Strubell, Universitat Oberta de Catalunya, Estudis de Llengües i Cultures, Av. Tibidabo 39-43, E-08035 Barcelona, Catalogne. Tél. +34 932542116; fax +34 934176495; email : mstrubell@uoc.edu

Table des matières

<u>RÉSUMÉ</u>	4
RAPPORT	
1 <u>QUESTIONS THÉORIQUES</u>	8
2 <u>MÉTHODE</u>	14
3 <u>APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN EUROPE</u>	21
4 <u>RÉSULTATS DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE</u>	34
5 <u>RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS</u>	65
6 <u>RÉSULTATS DES GROUPES DE DISCUSSION DES PARTIES PRENANTES</u>	82
7 <u>CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</u>	90

APPÉNDICES¹

1	Bibliographie
2	Remerciements
3	Instruments et rapports de l'UE sur la mobilité, la mobilité des enseignants et la mobilité des professeurs de langues étrangères
4	Rapports nationaux sur les obstacles
5	Questionnaires (catalan, anglais, français, allemand, italien, russe, espagnol)
6	Résultats de l'enquête : répondants qui enseignent (normalement) dans un pays autre que leur pays d'origine
7	Résultats de l'enquête : applicabilité aux répondants de 22 obstacles
8	Résultats de l'enquête : réponses ouvertes des professeurs au questionnaire
9	Différences significatives dans la perception des obstacles, par pays et par groupes de pays
10	Rapports des séances de travail des groupes de discussion, organisées à Barcelone, Sofia, Riga et Dublin

¹ Non inclus dans la version publiée.

RÉSUMÉ

1. L'arrivée du marché unique et la levée subséquente de la réglementation du marché de l'emploi soulèvent de nombreuses questions afférentes à la libre circulation des travailleurs. L'intensification du processus de fusions et d'acquisitions non seulement pose la nécessité d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et mobile, qui travaillerait sur des marchés de l'emploi flexibles, mais engendre aussi une certaine incertitude quant au rôle des langues sur ces marchés en proie à la mondialisation.
2. L'un des avantages de l'Europe face à l'expansion de l'économie de la connaissance réside dans sa diversité linguistique. Néanmoins, cet avantage n'est pas bien compris et l'intégration de la diversité dans un multilinguisme favorable à une mobilité professionnelle qui en exploiterait la valeur est un processus lent.
3. L'UE a déjà pris des mesures pour promouvoir la mobilité des travailleurs mais, en le faisant, elle a identifié plusieurs questions problématiques, dont certaines ont pour solution d'améliorer les connaissances en langues des travailleurs. Les professeurs de langues étrangères qui travaillent dans l'enseignement primaire et secondaire sont des acteurs clés pour atteindre cet objectif.
4. Néanmoins, dans de nombreux pays, les pouvoirs publics considèrent que la qualité de l'enseignement des langues étrangères est loin d'être satisfaisante. La Commission pense que plus il y aura de chances pour les professeurs de langues d'enseigner temporairement à l'étranger, plus riches seront les échanges de bonnes pratiques et de méthodes d'enseignement et plus grande sera la maîtrise de la langue étudiée, par contact avec le contexte du pays.
5. Des études préliminaires ont cerné plusieurs obstacles à la mobilité transnationale des professeurs de l'enseignement primaire et secondaire, notamment dans le cadre des projets Comenius. La Commission a invité les États membres à améliorer la mobilité des enseignants en général, par la mise en place de plusieurs plans d'action afférents à la mobilité dans l'enseignement. C'est aussi le message que leur adressent le Parlement et le Conseil, dans la recommandation de 2001.
6. Or jusqu'à présent nous ne savons pas grand chose de la compréhension et de la perception que les professeurs de langues ont des stimulations et des barrières à la mobilité. C'est un aspect important de la présente étude.
7. Pour mener à bien cette étude, nous avons utilisé trois types de collecte de données. À partir du premier, la recherche documentaire, nous avons tenté d'identifier le nouveau cadre législatif et ses applications, avec le soutien au besoin de contacts officiels dans chaque État. Le second type de collecte a impliqué la constitution de groupes de discussion réunissant les principales parties prenantes, associées à l'enseignement des langues. Ces groupes se sont réunis dans quatre États sélectionnés à partir d'un modèle heuristique qui impliquait plusieurs orientations quant à la mobilité des enseignants. Une enquête en ligne auprès des professeurs de langues dans les 31 pays couverts

par l'étude représente la troisième collecte d'informations. Le sujet a été délimité autour de la motivation pour la mobilité et des obstacles rencontrés.

8. La recherche documentaire s'est souvent révélée inappropriée pour obtenir la documentation demandée aux États membres. De même, la réponse à la demande d'information a été très inégale selon les États membres, ce qui soulève des doutes sérieux quant au niveau de l'engagement des pouvoirs publics de nombreux pays vis-à-vis de la mobilité des professeurs de langues étrangères.
9. Le travail des groupes de discussion a identifié plusieurs domaines de frustration associés à la mobilité des enseignants pour les parties prenantes. Il a également identifié des différences relatives à l'alignement institutionnel des différentes parties prenantes. Il peut très bien arriver que, malgré la forte motivation des professeurs de langues, certains obstacles soient si institutionnalisés qu'ils soient difficiles à surmonter.
10. Un réseau de correspondants a été créé pour assurer la bonne diffusion du questionnaire auprès des professeurs de langues étrangères. Certains nous ont même aidés à identifier des interlocuteurs officiels pour mener à bien notre recherche documentaire.
11. L'enquête en ligne a obtenu 6251 réponses de professeurs de langues étrangères en Europe. Elle a servi à repérer le principal motif de la mobilité, à savoir la volonté d'améliorer les compétences linguistiques et de se familiariser avec la culture associée à la langue étudiée.
12. Il y a eu un grand intérêt à prendre part à des programmes de mobilité (plus de 70 % ont déclaré souhaiter y prendre part l'an prochain) et sur ce point, il n'y a pas eu de différences de sexe, comme nous le verrons en revanche dans l'évaluation de l'applicabilité des obstacles à la situation personnelle de chaque répondant.
13. Le sexe est une variable cruciale dans l'évaluation de l'importance relative de chaque obstacle. Cinq répondants sur six sont des femmes et les obstacles personnels dans leur cas ont plus de poids que d'autres types d'obstacles.
14. Plusieurs obstacles, qui coexistent parfois, ont été détectés. L'importance qui leur est accordée est variable selon les groupes sociaux et démographiques et selon les États. Les obstacles étaient atténués et la motivation renforcée dans les groupes des jeunes enseignants sans responsabilités familiales. Des différences sont apparues dans l'importance accordée aux obstacles entre les professeurs des 15 États dont l'adhésion à l'UE est antérieure à 2004 et les autres États objet de l'étude.
15. Deux aspects ont fait l'unanimité : la préoccupation pour le fait que la mobilité puisse interférer avec les responsabilités familiales et la perception que, quels que soient leur revenus, les professeurs impliqués dans la mobilité transnationale finiraient par devoir investir en termes nets. Les répondants ont également montré leur préoccupation pour les répercussions de la mobilité sur la sécurité de l'emploi, la perte de droits de sécurité sociale et de cotisations de retraite et l'impact défavorable sur les perspectives d'avancement.
16. Ces obstacles et d'autres encore ont motivé l'ensemble des recommandations que nous proposerons en conclusion pour terminer ce rapport :

A. Possibilités de mobilité des professeurs de langues étrangères

- Déséquilibres structurels : la demande de places de mobilité se concentre dans des pays spécifiques (notamment au Royaume-Uni et en Irlande). Pour résoudre ce problème, les échanges concernant les pays très demandés devraient se limiter à un seul trimestre.
- Accords d'échange bilatéraux et multilatéraux : il faudrait encourager les États membres à augmenter le nombre et la gamme des possibilités d'échange destinées aux professeurs de langues étrangères, en incluant les programmes d'échange existants (*Puesto por puesto, Teacher Exchange Europe*, etc.). Il faudrait inclure spécifiquement des « pays étrangers », c'est-à-dire des pays dans lesquels les professeurs visiteurs n'enseigneraient pas leur langue maternelle mais la langue étudiée dans le cadre de leur formation d'enseignant, laquelle ne serait pas non plus une langue officielle du pays d'accueil.
- La procédure de sélection pour la mobilité organisée, basée sur les échanges bilatéraux, devrait reconsidérer ses clauses. En particulier : (a) il faudrait accorder moins de valeur à l'expérience et davantage à la jeunesse et à l'enthousiasme, ainsi qu'à la capacité d'innover au retour ; (b) il faudrait accorder moins de valeur à la maîtrise que les professeurs ont de la langue étrangère qu'ils enseignent normalement, car, sauf à visiter un pays tiers, il leur est demandé d'enseigner leur langue maternelle. En outre, une partie de l'objectif du séjour à l'étranger est d'améliorer leurs compétences linguistiques dans la langue étudiée ; (c) il faudrait accorder la priorité aux professeurs qui souhaitent tirer parti de l'expérience d'un séjour au sein d'une autre culture ; (d) il faudrait valoriser le niveau d'engagement vis-à-vis du projet de mobilité, démontré par l'institution réceptrice et ses enseignants ; et (e) dans les cas où les gouvernements considèrent que les programmes de mobilité temporaire transnationale de professeurs de langues étrangères peuvent aboutir à une migration permanente, la procédure de sélection pourrait inclure l'acceptation par les candidats d'une clause d'engagement de retour au pays.
- Procédure pour la reconnaissance des qualifications professionnelles des professeurs de langues étrangères : (a) un groupe de travail pourrait étudier comment simplifier la procédure de reconnaissance des qualifications professionnelles des professeurs de langues étrangères, un des obstacles à la mobilité qui se déroule en marge des accords d'échange bilatéraux ; (b) la Commission pourrait inviter les États membres à simplifier la procédure nécessaire, en marge des programmes d'échange, pour les professeurs de langues étrangères qui souhaitent travailler temporairement dans leur pays.

B. Information sur les perspectives de mobilité des professeurs de langues étrangères

- Les pouvoirs publics devraient améliorer la diffusion de l'information sur les convocations de mobilité. Certains pays devraient s'efforcer de rendre l'ensemble du processus plus transparent.
- En marge des programmes d'échange bilatéraux, les professeurs ont besoin d'un centre d'échange, de préférence présent sur Internet, leur

offrant des informations sur l'offre de contrats à durée déterminée dans les écoles d'Europe. Un centre d'échange central de ce type, créé par la Commission ou à son initiative, pourrait même assumer la responsabilité directe (avec le consentement des États membres) de pourvoir les places vacantes.

C. Situation personnelle

- La Commission pourrait envisager des stimulations compensatoires spécifiques pour les femmes ayant des responsabilités familiales afin de les aider à atténuer l'impact financier et social de certains obstacles (aides spéciales de déplacement les week-ends pour retrouver leur famille, etc.).

D. Aspects financiers

- Le financement de la mobilité de longue durée, canalisé par la Commission, pourrait considérer et compenser des écarts de salaires le cas échéant.
- Il faudrait inviter les États membres à instaurer des systèmes garantissant la transférabilité partout en Europe des retraites et des cotisations correspondantes, notamment dans le cas de la mobilité envisagée dans ce rapport.

E. Aides à la mobilité des professeurs de langues étrangères

- Conditions spécifiques pour les professeurs de langues étrangères : la Commission pourrait inviter les autorités éducatives de chaque pays à étudier la manière de lever les obstacles soulignés par les professeurs de langues étrangères qui souhaitent enseigner dans leur pays ou partir un certain temps enseigner à l'étranger.
- Promotion professionnelle : (a) la Commission pourrait mettre en place avec les autorités éducatives de chaque pays un système pour que l'expérience de l'enseignement scolaire des langues à l'étranger soit reconnue comme comparable à celle acquise en travaillant dans le pays d'origine ; (b) la Commission pourrait aussi recommander aux États membres de prendre des mesures en faveur de la reconnaissance du travail des professeurs de langues à l'étranger, en tant qu'actif tangible et quantifiable, à prendre en considération en terme de promotion professionnelle.
- Formation des enseignants : (a) la Commission pourrait rechercher un consensus partout en Europe sur les compétences des futurs professeurs de langues étrangères ; (b) la formation continue pourrait être amplement stimulée si la Commission organisait et soutenait des ateliers européens et des visites de travail *in situ*.

Pour conclure, les auteurs du rapport pensent que la Commission pourrait considérer l'élaboration d'une stratégie de mobilité spécifique aux professeurs de langues étrangères.

CHAPITRE 1 : QUESTIONS THÉORIQUES

Introduction

Le néolibéralisme est la philosophie politique qui a fomenté la mondialisation et marqué l'avènement de la Nouvelle Économie. Les marchés de l'emploi sont en train de se libérer des restrictions des réglementations nationales. Ils tendaient à fonctionner autrefois comme des marchés unitaires parlant chacun sa langue. Il en résultait une pléthore de marchés très fermés dans toute l'Europe, où les échanges se faisaient dans la langue de chaque État.

En février 1986, les 12 États membres signèrent l'Acte unique européen et arrêtaient un calendrier pour les 270 étapes à franchir nécessairement avant d'arriver au marché unique en 1993.² Les biens, les services, les personnes et le capital devaient circuler de plus en plus librement dans le cadre du marché unique. Néanmoins, le nouveau contexte qui fait place à la libre circulation des travailleurs sur un marché de travail unique implique la maîtrise d'une seule *lingua franca* ou l'augmentation du multilinguisme pour la plupart des citoyens européens.

Cela explique l'émergence de la nécessité de développer et d'améliorer l'enseignement des langues en Europe, ce qui inclut la nécessité d'enrichir l'expérience des professeurs de langues étrangères dans le contexte « natif » des langues qu'ils enseignent. Mais de nombreuses barrières les empêchent encore de profiter de telles opportunités. Des mesures ont donc été prises pour réduire ces barrières, notamment par le biais de législations nationales et de directives de l'Union européenne.

Or, nous ne savons pas grand chose sur la manière dont ces faits sont mis en contexte par les professeurs, ni sur la manière dont ceux-ci mettent en rapport leur situation personnelle avec les obstacles qu'ils pensent devoir surmonter pour profiter d'une expérience « à l'étranger ». Tel est le contexte de la présente étude.

i. Mobilité

Les études sociologiques sur la mobilité prétendent instaurer des modèles structuraux qui pourront expliquer différents niveaux de mobilité. Ces études sont comparées à l'étude des facteurs individuels. Il y a néanmoins une tendance croissante à étudier les facteurs individuels avec les facteurs structurels pour déterminer la nature de la mobilité. Les individus ne peuvent pas prendre de décisions indépendamment des structures dont ils font partie et les structures ou réseaux ne peuvent fonctionner indépendamment des individus.

Une analyse pousser/tirer prétend évaluer les facteurs associés à la mobilité d'un contexte à un autre, l'équivalent du dualisme offre/demande en économie. En ce qui concerne la circulation du capital et des personnes, il est admis que les États et les régions présentent différentes configurations économiques et de marché de l'emploi, lesquelles demandent des compétences diverses et offrent différents niveaux de revenus. La mondialisation consoliderait et élargirait d'ailleurs cette différenciation. Dans le cadre de l'État ou des régions, la mobilité géographique est généralement envisagée comme un aspect de mobilité sociale.

Pour sa part, une approche des systèmes associe les réseaux de mobilité à la prise de décisions individuelle, dans un contexte d'influences politiques et culturelles.

² Source : http://europa.eu/abc/12lessons/index6_fr.htm

La mobilité implique autant de facteurs spatiaux que sociaux et ils sont tous clairement identifiés par la Commission dans son Plan d'action en matière de compétences et de mobilité³. Sur un marché de travail stable et régi par l'État, plus la classe sociale du migrant est aisée, plus il émigre loin. La mobilité sociale ascendante se présente sous deux formes : soit au sein de l'entreprise locale qui emploie le travailleur (**mobilité burger**), soit en optant pour **la mobilité en spirale**, qui combine mobilité sociale et mobilité géographique, en gravissant des échelons de carrière à chaque mutation, en changeant d'entreprise, ce qui inclut généralement aussi un changement de résidence et donc une mobilité géographique. La mobilité en spirale est particulièrement importante pour les professionnels qui font carrière.

L'approche individuelle de la mobilité est généralement envisagée comme une analyse coût-bénéfice des facteurs qui induisent à la mobilité et l'inhibent. On considère que la prise de décisions est analogue à celle des investissements économiques, pour lesquels différentes options se présentent. Le cycle familial et le cycle d'investissement sont clairement liés : à certains moments du cycle vital de chaque individu, les investissements d'une manière ou d'une autre sont souhaitables et possibles. Le non-investissement dans les intérêts et les objectifs de l'individu conduit à l'inertie et à l'absence de mobilité sociale et de tout autre type de mobilité. Il convient de prendre en considération les besoins de toute la famille et ceux de chaque membre. Dans l'exercice d'un métier, ces intérêts individuels ont la considération d'intérêts d'entreprises individuelles. Il arrive aussi que les besoins d'investissement dans le cycle entrepreneurial correspondent à des moments particuliers du cycle familial. Les conflits entre les besoins d'investissement et le cycle familial conduisent habituellement au non-investissement, voire à l'abandon de l'entreprise individuelle pour s'impliquer dans une entreprise alternative.

Les avantages de la mobilité sont donc évidents. La Commission croit pourtant que « de nombreux obstacles à la mobilité subsistent, dont le manque de compétences linguistiques, les circonstances familiales, ainsi que les questions en rapport avec la fiscalité, les pensions, la sécurité sociale et d'autres domaines connexes. » (Commission 2002 : 4)

ii. **Mobilité du professorat**

En ce qui concerne les professions, dont le métier d'enseignant, la mobilité sociale ou professionnelle est importante au regard de la promotion et de l'avancement professionnel. La mobilité sociale peut se manifester dans la même école ou le même arrondissement administratif ; mais si mobilité sociale et mobilité géographique sont combinées, les chances de mobilité sociale augmenteront. Il y a pourtant quelques limitations spécifiques. Les États réglementent de nombreux métiers et les associations professionnelles ont également leur rôle à jouer en établissant les critères d'accès et de promotion et en développant la formation pertinente. Cela tend à restreindre l'accès à la profession, non seulement dans le même État mais aussi pour les professionnels de l'extérieur, d'où une série de marchés de travail sans rapport entre eux, qui fonctionnent chacun selon ses propres critères réglementaires.

La plupart des études sur la mobilité du professorat ont davantage examiné d'autres aspects tels que le manque de personnel et la rotation du professorat, que la

³ 2002 : Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions. Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité. Bruxelles, le 13/2/2002. COM (2002) 72 final. Voir annexe 2 : annexe statistique. http://europa.eu.int/eur-lex/fr/com/cnc/2002/com2002_0072fr01.pdf

migration vouée à améliorer les compétences et à enrichir l'expérience linguistique des professeurs. Aux États-Unis, la collaboration entre les États a été étudiée en vue de résoudre plusieurs questions liées à l'offre et à la demande locales de professeurs. Bien que la diversité linguistique soit beaucoup moins complexe aux États-Unis qu'en Europe, de nombreux sujets en rapport avec la réglementation sont similaires. La mobilité promue par le marché ne fait de doute pour personne, les individus réagissant face aux lacunes du marché et le marché créant des offres en réponse au manque de personnel. Les études montrent que les politiques visant à favoriser la mobilité du professorat aident à conserver les bons professeurs dans le corps enseignant. Elles plaident en faveur de contrats de licence réciproques, de la transférabilité des retraites et de la rémunération des professeurs en fonction de l'expérience accumulée pour accroître la mobilité du corps enseignant. Ces politiques sont nécessaires pour éliminer les barrières qui posent des problèmes à des professeurs expérimentés dont les familles se déplacent ou souhaitent profiter des opportunités du marché, aussi bien que pour éviter que des professeurs soient favorisés par la profession et que d'autres ne puissent y accéder.

Aux États-Unis, le taux de mobilité entre écoles est important et le corps enseignant est extrêmement mobile (Ingersoll 1995⁴, 2001⁵; Murnane, Singer, Willett, Kemple & Olsen 1991⁶), non seulement d'une école à une autre mais aussi en dehors de la profession. Moins la population a de l'autorité, plus sa mobilité est grande. Des facteurs clés dans cette mobilité sont l'importance de l'école, la qualité de l'administration et la rémunération. Bien que le nouvel emploi ne soit pas forcément très éloigné, la perception de la distance peut être exagérée pour des raisons familiales. La rotation est plus grande dans les arrondissements les plus pauvres et aussi dans les écoles à faible rendement scolaire. Pour la plupart, la mobilité est révélatrice d'une recherche de meilleures conditions de travail et les titulaires des diplômes les plus sollicités, de sciences et de mathématiques par exemple, abandonnent généralement l'enseignement pour un emploi mieux payé.

Plusieurs études indiquent qu'une forte rotation chez les enseignants d'une école déterminée est l'un des facteurs clés qui noient les efforts d'amélioration déployés au sein de l'école (Berman & McLaughlin 1977⁷; Huberman & Miles 1984⁸). Pour être efficace, l'accroissement de la mobilité des professeurs de langues doit s'accompagner d'un engagement de l'institution réceptrice et des professeurs de cette institution.

iii. Mobilité des professeurs de langues étrangères

Le rôle des professeurs de langues étrangères est fondamental pour l'impact que leur métier peut avoir au regard du développement futur du marché de l'emploi en Europe. Si leur travail est couronné de succès, il tournera à l'avantage de leurs élèves et de leurs étudiants qui sauront mieux se débrouiller pour réussir leur insertion

⁴ Ingersoll, R. (1995). *Teacher supply, teacher qualifications, and teacher turnover*. Washington, DC : National Center for Education Statistics.

⁵ Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages : An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 37(3), 499-534.

⁶ Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J., & Olsen, R. J. (1991). *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

⁷ Berman, P., & McLaughlin, M. (1977). *Federal programs supporting educational change. Vol. 7. Factors affecting implementation and continuation* (Rapport n.º R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA : Rand Corporation.

⁸ Huberman, M., & Miles, M. (1984). *Innovation up close*. New York : Plenum.

professionnelle. En résumé, les professeurs de langues étrangères peuvent avoir un important effet multiplicateur, à condition que la qualité de leur travail soit assurée.

Néanmoins, selon la Commission :

« En général, les langues étrangères ne sont pas suffisamment enseignées dans les écoles et l'engagement d'un gros investissement dans ce domaine serait primordial (Annexe II, point 13). Les progrès dans l'apprentissage des langues étrangères élimineraient l'une des principales barrières culturelles et psychologiques à la mobilité et offrirait par ailleurs la base de l'acquisition de compétences interculturelles qui permettraient de comprendre ce qu'implique le départ à l'étranger pour y vivre et y travailler. Par conséquent, il ne faut pas sous-estimer la valeur de la mobilité dans l'enseignement pour diverses raisons dont, entre autres, les compétences linguistiques et interculturelles acquises par les étudiants mobiles. On observe que les étudiants qui sont partis à l'étranger, auront de plus fortes probabilités, plus tard, de considérer, rechercher ou accepter un emploi dans un pays membre différent du leur. » (Commission 2002 : 10).

Le Plan d'Action pour la mobilité (2000)⁹, qui vise à donner aux professeurs de langues la possibilité de participer à des stages pratiques de formation de longue durée à l'étranger, avait entre autres objectifs celui d'enrichir l'expérience des professeurs de langues, ainsi que de s'engager sur la qualité de l'enseignement des langues, conformément à la résolution du Conseil, du 31 mars 1995, sur l'amélioration et la diversification de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. En outre, la Commission a recommandé aux États membres d'éliminer les obstacles juridiques et administratifs à la mobilité des professeurs de langues, en contrôlant cet objectif dans les *Actions II.4.1 et II.4.2 du Plan d'action 2004 - 2006 « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique »* (Commission 2003)¹⁰.

iv. Structure institutionnelle

Le professeur est lié à diverses institutions. Ces liens alimentent la plus grande partie de la structure associée aux professeurs et à leurs activités, ainsi qu'à l'ensemble de la profession. Ils font partie d'une profession qui contribue à établir des règles de conduite et d'exercice du métier, des règles qui sont inculquées par l'intermédiaire des institutions vouées à l'enseignement qui dispensent une formation professionnelle. La profession est représentée par des associations qui aident à maintenir les normes, tout en négociant également leur implantation avec d'autres institutions. Les professeurs font partie d'une équipe de professionnels qui travaillent à l'école et tissent des relations avec leurs collègues. Plusieurs équipes entrent également en contact, en créant ainsi un sentiment d'appartenance à une

⁹ Résolution du Conseil et des Représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, du 14 décembre 2000, portant plan d'action pour la mobilité [Journal officiel C 371 du 23.12.2000]. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/fr/cha/c11048.htm>

¹⁰ Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004- 2006. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions. Bruxelles, le 24.07.2003. COM(2003) 449 final. http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf

Cette étude a été inscrite dans l'Action II.4.1 : « À la suite de sa récente étude concernant les obstacles à la mobilité des enseignants dans l'Union, la Commission financera une analyse plus détaillée et spécifique des obstacles à la mobilité des professeurs de langues, y compris une enquête concernant leurs impressions et attitudes propres et des recommandations à l'intention des États membres. 2005 » (p. 20)

communauté et en partageant une série de considérations sur les standards et les attentes en rapport avec le métier d'enseignant.

Les professeurs travaillent directement ou indirectement pour d'autres organismes. L'État central peut très bien débloquer les fonds qui leur permettront d'accéder à ces emplois et, ce faisant, il tendra à fixer des normes sur ce qu'il attend des professeurs et de ceux qui ont un rôle plus direct à jouer sur leur emploi et l'exercice du métier. L'institution qui utilise directement des fonds alloués par l'État pour payer les salaires peut être le pouvoir local ou régional, voire l'école. Elles aussi auront leur mot à dire sur l'exercice du métier et l'avenir des professeurs.

Ces institutions conforment la profession : elles ont un intérêt personnel pour les activités des professeurs. Comme nous le disions plus haut, elles sont responsables de l'existence de nombreuses barrières structurelles à la mobilité des professeurs et peuvent réduire ou éliminer ces obstacles, bien qu'il incombe à chaque professeur de les affronter et de les négocier. Un sujet qui se trouve au cœur de tout système dynamique renvoie à la mesure dans laquelle toute action au niveau institutionnel est transmise et connue de l'individu qui est en contact avec ces institutions. Les actions visant à assister l'individu ne sont pas toujours connues de lui.

v. Fondements de l'étude

Les études nord-américaines citées plus haut ne sont pas axées sur les principaux objectifs de notre étude. Elles s'intéressent plus à la mobilité en dehors de la profession qu'aux rapports entre la mobilité géographique, le développement des compétences et l'amélioration de la qualité de l'enseignement des professeurs. Néanmoins, elles révèlent certains facteurs qu'il convient de considérer ici. Ainsi une forte motivation pour la migration du professorat est-elle probablement liée à la mobilité sociale au sein de la profession. Certaines barrières à la mobilité peuvent aussi être similaires. Les aspects différenciés de la mobilité du professorat peuvent parfaitement être en rapport avec les mêmes variables : situation familiale, âge, sexe, niveaux de rémunération, attrait de la langue enseignée ou utilisée pour enseigner, transférabilité des diplômes, etc. Bien entendu, certains de ces facteurs sont imbriqués. Ainsi s'agit-il de sélectionner la population susceptible de se déplacer et de déterminer l'impact des obstacles sur plusieurs catégories de cette population. Notre intérêt porte moins sur ceux qui abandonnent la profession que sur la mobilité au sein même de la profession.

Cela veut dire qu'il faut collecter des informations sur les catégories suivantes :

- i. Barrières juridiques,
- ii. Barrières individuelles,
- iii. Barrières structurelles.

Nous spécifions plus loin comment l'information pertinente sera collectée et analysée. Un travail considérable a déjà été abattu en ce qui concerne les barrières juridiques et tout travail ultérieur devra s'appuyer sur des rapports concernant les différents États membres. Ce travail inclut l'information sur l'élimination des barrières juridiques moyennant, par exemple, la transférabilité des diplômes et des bourses, l'aide supplémentaire grâce à un financement communautaire, le système européen de transfert de crédits (ECTS), etc.

Cette approche des caractéristiques personnelles n'inclut pas de références aux caractéristiques psychologiques du potentiel migrant. Pour l'étude de sujets tels que la perception et les attitudes, il est conseillé d'envisager la relation entre ces

éléments et le comportement. La relation entre les attitudes et le comportement est, dans le meilleur des cas, limitée : c'est-à-dire que l'attitude a généralement une faible corrélation avec le comportement. Par ailleurs, nous pouvons considérer la perception comme appartenant à la construction sociale de la réalité. S'il est possible de déterrer les barrières législatives à la mobilité, celles-ci pourront être évaluées par rapport à la perception de l'importance de ces facteurs pour la mobilité.

CHAPITRE 2 : MÉTHODE

Introduction

Les objectifs de la présente étude sont les suivants :

« ...lister, définir, classer et analyser les obstacles à la mobilité des professeurs de langues étrangères par-delà les frontières nationales et idiomatiques en Europe, et proposer des recommandations pratiques pour agir aux niveaux national et européen. »

Le terme « mobilité » se réfère ici aux déplacements d'un État à un autre et non pas à l'intérieur d'un État. Pour servir notre propos, l'étude portera sur des séjours à l'étranger d'un trimestre à plusieurs années. Les sujets de l'étude sont les professeurs de langues diplômés des quatre coins d'Europe qui travaillent dans l'enseignement primaire, le secondaire et la formation professionnelle. Deux groupes de sujets y ont participé : a) les titulaires de diplômes d'enseignement d'une langue « étrangère » et b) les professeurs diplômés qui peuvent enseigner une autre matière aux étudiants en utilisant le véhicule d'une langue qui leur est étrangère. Bien que le dernier groupe soit nettement moins important, nous ne devons pas l'exclure de l'étude.

Trois éléments sont à prendre en considération dans la collecte de données :

- recherche documentaire, en étudiant le contexte de chaque État ;
- enquête auprès de professeurs de chaque État et
- travail avec des parties prenantes représentatives en vue de contextualiser le cadre professionnel.

Ces éléments sont traités séparément.

i. Recherche documentaire

Le sujet à traiter a déjà fait l'objet d'une attention particulière au niveau européen. Plusieurs rapports ont été sollicités et les différents États ont souvent pris des mesures précises en matière de législation et de planification pour mitiger certaines barrières. Les informations significatives seront collectées et utilisées à titre de données et de connaissances préalables sur le sujet étudié.

L'objectif de cette partie du travail est de présenter la palette des systèmes éducatifs recensés dans les 31 États et de considérer dans le détail les mesures déjà prises pour réduire les barrières à la mobilité des professeurs et à la mobilité en général. Les différences entre les systèmes éducatifs sont importantes dans la mesure où elles peuvent jouer sur l'évaluation par les professeurs des obstacles à la mobilité et de l'importance de les surmonter en vue de leur propre mobilité sociale. Les mesures prises pour éliminer les barrières sont à comparer aussi avec la connaissance que les professeurs ont du contexte existant.

L'analyse des politiques actuelles et des initiatives prises par les gouvernements offre une vision globale des circonstances et des normes institutionnelles pouvant faire office de barrières à la mobilité, comme les diplômes, les retraites, etc., et le niveau et la portée de leur transférabilité. Nous analyserons globalement les différences de recrutement, la réciprocité des licences, la transférabilité des retraites, etc. Il ne fait aucun doute que les États souhaitent disposer de professeurs d'excellente qualité. En outre, les politiques qui encouragent la mobilité du corps enseignant contribuent aussi à conserver les bons professeurs dans l'enseignement et

augmentent les chances de recruter des professeurs dans les écoles qui en ont le plus besoin.

La plupart des États et des régions engrangent souvent des données sur les tendances migratoires et le corps enseignant. Grâce surtout au travail de la Commission, les États utilisent de plus en plus des indicateurs de mobilité générale qui sont également compatibles avec des statistiques à l'échelle nationale et communautaire. Quelques-uns relèvent des données directes sur la mobilité du professorat, mais en se cantonnant généralement à la mobilité à l'intérieur du pays ou de la région, ou alors strictement aux échanges Comenius de courte durée. L'université de Southampton a rédigé deux rapports sur la formation du professorat (Kelly et al. 2002, 2004¹¹), en reprenant et résumant la plupart de ces données, ainsi que l'information sur les structures éducatives des États respectifs et des orientations sur la formation du professorat. L'information inclut des indications sur les pays qui prévoient obligatoirement des études à l'étranger pour leurs étudiants, des renseignements précis sur les échanges entre enseignants, sur les États qui proposent une « éducation bilingue » où les professeurs enseignent une matière dans une langue « étrangère » pour leurs élèves et les pays où la formation continue améliore les perspectives de promotion individuelle.

Une autre source potentiellement très intéressante est constituée par les rapports d'évaluation que le Parlement européen et le Conseil, dans la Recommandation de 2001¹² relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs, demandaient aux États membres de préparer et d'envoyer à la Commission. Ces rapports étaient à remettre dans le délai de deux ans à compter de l'adoption de la Recommandation et, par la suite, tous les deux ans ; ils devaient évaluer les actions conduites en vue de répondre aux Recommandations, ainsi que celles du Plan d'action sur la mobilité¹³.

Une autre étape importante a été le Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité (février 2002)¹⁴. Dans ce Plan d'action, il est dit :

« Le présent document se fonde sur les travaux de la task-force en établissant un programme d'action ambitieux visant à créer des marchés européens de l'emploi

¹¹ (a) Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard & Amanda Hilmarsson-Dunn. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Un rapport pour la Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture. Rapport révisé. Août 2002.

http://www.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/executive_summary_full_en.pdf

(b) Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza & William McEvoy. *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*. Un rapport pour la Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture. Septembre 2004.

<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/index.htm>

¹² *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 10 juillet 2001 relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs* (2001/613/CE; OJEC L 215 du 9/8/2001).

http://europa.eu.int/eur-lex/pri/fr/oj/dat/2001/l_215/l_21520010809fr00300037.pdf

¹³ Voir *Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions sur la mise en œuvre de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 10 juillet 2001 relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs*. 2004.

<http://register.consilium.eu.int/pdf/fr/04/st05/st05780.fr04.pdf>

¹⁴ *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions. Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité*. Bruxelles, 13/2/2002. COM(2002)72 final.

http://europa.eu.int/eur-lex/fr/com/cnc/2002/com2002_0072fr01.pdf

ouverts et accessibles à tous. Il complète certaines initiatives existantes destinées à contribuer à la mobilité des citoyens, en particulier la recommandation du Conseil et du Parlement européen sur la mobilité¹⁵ et le plan d'action qui s'y rapporte, que les États membres ont approuvé¹⁶. Tandis que ces initiatives s'attaquent aux obstacles juridiques, administratifs et linguistiques à la mobilité auxquels sont confrontés les étudiants, les personnes en formation, les enseignants et les formateurs, le présent plan d'action se concentre sur la suppression des entraves à la mobilité sur les marchés de l'emploi (page 7). »

Le Conseil a publié sa propre Résolution relative aux compétences et à la mobilité (3 juin 2002).¹⁷

Signalons aussi l'importance de la Communication 2002 que la Commission européenne a publié sur « La libre circulation des travailleurs : en tirer pleinement les avantages et les potentialités »¹⁸. La Communication souligne trois points élémentaires dans le domaine de l'accès à l'emploi et du traitement égalitaire sur le marché de l'emploi, l'un de ces points étant l'établissement de compétences linguistiques.

« L'aptitude à communiquer avec efficacité est bien évidemment une condition importante, et un certain niveau de connaissance linguistique peut donc être exigé pour l'accès à un emploi, mais la Cour a décidé que toute exigence linguistique doit être raisonnable et utile à l'exécution des tâches correspondant à l'emploi en question, et qu'elle ne peut être utilisée comme argument pour exclure des travailleurs d'autres États membres. Si les employeurs (privés ou publics) peuvent exiger d'un candidat à un poste qu'il dispose d'une certaine aptitude linguistique, ils ne peuvent exiger une qualification spécifique à titre de preuve. La Commission estime qu'il peut être justifié, dans certaines conditions très précises, de demander un niveau très élevé de compétence linguistique pour certains emplois, mais qu'il est inacceptable d'exiger que la langue demandée soit la langue maternelle. »

Une bonne partie de cette information a été reprise dans le Rapport de la Commission de 2004¹⁹.

La présente étude suit les suggestions faites dans ce document pour un travail ultérieur et a pris soin d'évaluer les progrès postérieurs, notamment le Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité.²⁰

¹⁵ Voir plus haut.

¹⁶ Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, du 14 décembre 2000 portant plan d'action pour la mobilité. *Journal officiel* n° C 371 du 23/12/2000 p. 4-10.

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000Y1223\(02\):FR:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000Y1223(02):FR:HTML)

¹⁷ Résolution du Conseil du 3 juin 2002 relative aux compétences et à la mobilité. *Journal officiel des Communautés européennes* C 162, 6/7/2002, p. 1-3.

http://europa.eu.int/eur-lex/pri/fr/oj/dat/2002/c_162/c_16220020706fr00010003.pdf

¹⁸ Du 11/12/2002. COM (2002) 694 final.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2002/com2002_0694fr01.pdf

¹⁹ Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions. Rapport sur la mise en œuvre de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 10 juillet 2001 relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs. Bruxelles, 23/1/2004. COM(2004) 21 final. http://europa.eu.int/eur-lex/fr/com/rpt/2004/com2004_0021fr01.pdf

²⁰ COM (2004) 66 final, 6/2/2004.

http://europa.eu.int/comm/employment_social/skills_mobility/doc/com_04_66_fin_fr.pdf

ii. Enquête

Une lacune cruciale dans les données disponibles est la compréhension que la population ciblée a de l'importance et de la valeur de la mobilité, ainsi qu'une explication sur la manière dont ces questions sont en rapport avec chaque contexte. Nous avons déjà dit que les études sur la migration commencent à apporter quelques réponses. Ces approches, alliées à la connaissance préalable qui contextualise le groupe ciblé spécifiquement, motivent cette partie du travail.

Les données à collecter partent du travail sur les études migratoires citées plus haut et sur l'information préalable associée concernant la population ciblée. Nous soumettrons à un examen empirique précis les hypothèses selon lesquelles les variables personnelles clés qui jouent sur la volonté des professeurs de langues de participer à la mobilité transnationale provisoire sont l'âge, l'état civil, la position dans le cycle familial, l'importance de la mobilité pour la mobilité sociale professionnelle, la perception de barrières et le sexe. Certaines de ces variables sont fortement imbriquées : il y aura un rapport entre l'âge, l'état civil et la position dans le cycle familial, même si les rapports ne sont ni étroits ni établis rapidement. Nous savons que le métier d'enseignant offre différentes occasions de mobilité sociale dans les États membres. Nous nous attendons à trouver des différences considérables entre les pays, en rapport avec le statut professionnel des enseignants. La différence du rôle de l'enseignement des langues selon les pays et les niveaux d'éducation est très certainement importante. Par conséquent, le traitement statistique des données de l'enquête doit permettre de détecter des différences entre hommes et femmes, entre les groupes d'âge, les catégories d'établissement (public ou privé) et les niveaux de scolarisation (primaire, secondaire et formation professionnelle). Nous les avons représentées dans le tableau ci-dessous :

niveau / âge	HOMME			FEMME		
	22-29	30-44	45+	22-29	30-44	45+
Primaire						
Secondaire						
Formation prof.						

Nous avons élaboré une méthode qui, à partir de chiffres suffisants dans chaque cellule, permet de procéder à une analyse minutieuse compte tenu des variables retenues et de garantir des niveaux de validité satisfaisants, en incluant dans la mesure du possible les différences entre les pays. L'analyse de ces données devait nous permettre d'extrapoler au niveau de l'État ou de la région et d'élaborer des chiffres globaux, puis d'en tirer des conclusions valables pour les différentes catégories sociales. Il serait alors possible de préparer des tabulations croisées de la variable indépendante et des variables dépendantes. Cela permettrait aussi d'offrir des estimations des chiffres potentiels de mobilité associés aux différents États et aux langues que les professeurs sont qualifiés à enseigner, ce qui serait extrêmement intéressant pour les prochains programmes de mobilité.

Les données devaient être rassemblées en utilisant un questionnaire spécifiquement conçu, en ligne et accessible à partir du site web du projet²¹. Le questionnaire a été élaboré au moyen d'un outil de développement de sites web multilingue et l'enquête multilingue a été conçue à l'aide du logiciel Netquest, tous deux acquis par l'institut de recherche de l'UOC, IN3. Les deux produits avaient été réalisés en six langues

²¹ www.uoc.edu/in3/mobility

parmi les plus parlées d'Europe, et aussi en catalan, la langue institutionnelle des universités responsables de l'étude. La plupart des questions étaient fermées, ce qui permettait de monitorer en permanence les réponses de chaque État ainsi que les principales tabulations croisées. Il fallait recruter un correspondant dans chacun des États membres ciblés²². Chaque correspondant (qui devait être bien placé dans le milieu enseignant de son pays) était chargé d'informer la population ciblée de l'existence de l'enquête et devait les encourager à y participer.

L'enquête a été complétée par un espace de discussion incluant une série de forums spécifiques auxquels les professeurs de langues étaient invités à participer. Chaque semaine, un nouveau sujet était introduit dans le forum, ce qui donnait amplement le temps aux professeurs de les commenter en débattant autour de questions clés. Quant à la seule question ouverte, à la fin du questionnaire, elle s'est avérée beaucoup plus efficace pour révéler les opinions et l'expérience sur le sujet des participants : plusieurs milliers de personnes nous ont adressé leurs commentaires, d'une valeur incalculable pour la plupart.

iii. Groupes de discussion

Bien que l'enquête porte sur les professeurs en tant qu'individus et membres de la famille ou communauté locale, ils sont également membres d'une profession. Pour les professeurs, les différentes associations professionnelles servent souvent de source d'information et de guide de conduite au service de leurs intérêts. Par conséquent, il fallait les consulter dans cette étude, au même titre que d'autres parties prenantes : formateurs d'enseignants, inspecteurs de langues et fonctionnaires travaillant pour des organismes régionaux et nationaux.

La technique utilisée pour cette partie du travail a été le groupe de discussion. Cette méthode creuse un sujet en orchestrant un débat sur un groupe de questions spécifiques. Nous avons convoqué quatre petits groupes de participants, qui représentaient des institutions ou des organismes, intéressés à titre personnel par la mobilité des professeurs de langues et nous les avons encouragés à débattre sur des sujets présentés par le coordinateur. Nous voulions qu'ils communiquent leurs expériences, leurs opinions, leurs désirs et leurs préoccupations. Notre intérêt réel portait bien entendu sur l'opinion de l'institution tout en respectant les opinions idiosyncratiques des participants et sans leur permettre d'entraver ou de limiter la discussion. Nous ne les avons pas davantage contraints à exprimer ou à soutenir des opinions dont ils ne pouvaient pas être tenus pour responsables.

L'objectif de cette partie du travail était de révéler la manière dont les différentes parties prenantes envisageaient la question de la mobilité des professeurs au sein de la profession et le rôle qu'elles pouvaient éventuellement jouer pour éliminer les obstacles. Ainsi donc il fallait monter une section croisée de participants. Dans bien des aspects, nous nous attendions à une certaine uniformité dans l'orientation de ce personnel, indépendamment des États dont ils étaient ressortissants. Les différences de perception s'expliquent davantage par la nature et les intérêts des différentes catégories de parties prenantes. Nous nous sommes donc cantonnés à enquêter sur quatre cas. Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle les opinions des ressortissants de pays qui allaient manquer de personnel étaient différentes de celles des ressortissants de pays qui allaient en gagner. Nous avons également prévu de rencontrer des différences entre les États ayant implanté des systèmes politiques et

²² Nous avons trouvé des systèmes alternatifs de diffusion au Danemark, en France, en Grèce et au Luxembourg.

éducatifs décentralisés et ceux dont les systèmes étaient centralisés, ce qui a déterminé notre choix des localisations :

Systèmes centralisés		Systèmes décentralisés	
États qui gagnent des professeurs	États qui perdent des professeurs	États qui gagnent des professeurs	États qui perdent des professeurs
Cas 1 : Irlande	Cas 2 : Lettonie	Cas 3 : Espagne	Cas 4 : Bulgarie

Des personnes clés ont été recrutées pour convoquer les groupes de discussion et des membres de l'équipe de recherche se sont impliqués dans leur implantation.

iv. Triangulation

Il est essentiel d'intégrer ces trois composants et de ne pas les laisser figurer en solitaires, telles des sources indépendantes d'information et de connaissance. Un aspect clé de l'enquête adressée aux professeurs a été le niveau d'articulation entre les résultats déjà obtenus quant à l'élimination de barrières à la mobilité et la perception que les professeurs en avaient. Même si des politiques étaient instaurées et des résultats obtenus, leur impact social serait insignifiant si l'on omettait de les intégrer à la pratique sociale de l'individu, assortis d'effets réels. De même, il est essentiel que les associations professionnelles et d'autres parties prenantes jouent un rôle actif dans la mise en place de politiques vouées à obtenir des résultats efficaces dans le domaine local ou national.

De cette manière, une analyse fondée sur la triangulation peut atteindre ses objectifs et donner satisfaction, par exemple, en mettant en rapport les informations sur les possibilités de mobilité professionnelle dans un État avec des stimulations provenant des données de l'enquête ou en reliant des données de l'enquête sur la perception des obstacles à la mobilité avec l'information sur le même sujet issu de la recherche documentaire.

D'une certaine manière, les trois sources de données donnent à voir le sujet sous plusieurs angles, ce qui influencera les conclusions finales.

(a) Un professeur adopte le point de vue de qui est potentiellement plus influencé par tout changement, bien qu'il se réserve le droit de ne pas y participer. Les intérêts associés sont évalués depuis cette position par rapport aux avantages que l'individu peut en tirer.

(b) Au contraire, la législature parle du point de vue de l'organisme qu'elle représente et dont les intérêts sont assez différents de ceux des professeurs et peuvent même défendre des intérêts supranationaux. L'intérêt et l'importance accordée par la position institutionnelle vont bien au-delà de la simple mobilité du professorat, car ils sont associés au marché de l'emploi unique et son influence sur l'organisme législatif ou un autre organisme représenté.

(c) En troisième lieu, les parties prenantes sont vues comme des participants liés à la profession. Les paramètres de la profession sont déterminés par les limites politiques et par les détenteurs du pouvoir institutionnel sur ces limites.

Chaque catégorie de participant est intégrée en tant que sujet de discours différents bien que superposés. En d'autres termes, l'intersection de ces trois positions engendre une configuration différente de temps, de personne et de lieu en rapport avec le sujet unique de la mobilité du professorat. Certaines barrières à la mobilité peuvent parfaitement provenir du manque de congruité entre ces trois dimensions.

Pour arriver à cette configuration, il faut considérer séparément l'analyse de chaque composant. L'enquête adressée aux professeurs fournira des données aussi bien quantitatives que qualitatives, qui seront analysées empiriquement. Cela nous permet de faire des déclarations sur l'incidence des facteurs clés associés au sujet de la mobilité du professorat et des variables qui ont une corrélation avec cette incidence. Par contre, les données des parties prenantes sont qualitatives et nous permettent d'évaluer la position des participants clés face à la gamme étendue de paramètres auxquels ils sont confrontés. Ces positions sont à considérer non seulement en fonction de ce qui a été dit, mais aussi compte tenu de la provenance de chaque déclaration. Il en va de même pour le matériel associé à la recherche documentaire, bien que la nature textuelle des données constitue un problème analytique particulier. L'essence de la triangulation réside dans la sélection de paramètres clés à partir desquels il est possible de se lancer dans l'analyse des trois composants.

CHAPITRE 3 : APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN EUROPE

1. Introduction

Aucune étude sur les obstacles à la mobilité des professeurs de langues étrangères ne saurait offrir une vision complète de la situation sans analyser d'abord le rôle de ces professeurs du point de vue professionnel. Dans ce chapitre nous résumerons les progrès réalisés en Europe pour l'obtention d'une citoyenneté multilingue, l'enseignement de langues étrangères dans les écoles et les changements expérimentés dans la formation du professorat. Cela apportera au lecteur l'information nécessaire pour contextualiser le reste du rapport.

Nous commencerons par brosser rapidement le rôle joué par les systèmes d'enseignement public européens, qui remontent à 150 ans ou plus dans la plupart des cas. L'histoire de nombreux pays européens s'est déroulée avec des frontières mouvantes qu'il fallait défendre du voisinage immédiat. Souvent il fallait aussi faire face à une population diverse du point de vue ethnique et linguistique. Les systèmes d'éducation publique assuraient deux fonctions primordiales : préparer la population à travailler sur le marché intérieur et à se comporter en citoyens loyaux. À ce sujet, les systèmes éducatifs se sont généralement mis au service d'une culture uniforme et, sous certains aspects, leur regard était introspectif.

Le développement du marché unique européen et la mondialisation subséquente de l'économie ont abouti à des marchés de l'emploi beaucoup plus flexibles, avec un plus haut degré de mobilité professionnelle potentielle. L'essor de ce potentiel exige une plus grande diversité culturelle et linguistique chez les travailleurs. La situation s'est compliquée avec l'émergence de l'économie de la connaissance, dans laquelle le capital humain et culturel est devenu une ressource clé. Cela implique, par exemple, que, au lieu de former les élèves dans une langue (en incluant peut-être le latin et/ou une seule langue internationale), on attend des systèmes éducatifs qu'ils leur permettent de maîtriser deux langues européennes en plus de la leur, au terme de leurs études. Mais si un pays envisage de recruter des professeurs étrangers enseignant leur langue maternelle et de promouvoir la mobilité de ses professeurs à l'étranger, il faut que son système éducatif clos s'engage dans l'ouverture de toute une série d'éléments. Les professeurs de langues étrangères sont, sous bien des aspects, le fer de lance du changement éducatif en Europe, non seulement dans l'exercice de leur métier dans les salles de cours, mais encore en accomplissant la mission de signaler les changements que les législateurs nationaux doivent mettre en place pour que l'intégration et la mobilité à ce niveau soient possibles et efficaces.

En résumé, il semblerait que la plupart des États continuent à contextualiser l'enseignement des langues étrangères à partir de paramètres du XIX^e siècle. Or, il conviendra de changer rapidement cette démarche si le développement du capital humain en Europe doit devenir un objectif partagé.

2. Apprentissage des langues étrangères, un objectif commun

La mondialisation aidant, la connaissance et la maîtrise d'une langue étrangère au moins font figure de compétence individuelle de base, reconnue et abordée par tous les gouvernements, intégrée dans les systèmes éducatifs des pays développés ou en voie de développement.

Dans le contexte européen, la grande diversité des langues et des cultures sur le continent est considérée comme un actif et une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer. C'est d'ailleurs ce qu'affirme le Conseil de coopération culturelle du Conseil de l'Europe : « ...le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer et des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. »²³ L'inclusion de cette disposition dans le curriculum applique toutes les recommandations des chefs d'État et de gouvernement européens sur l'importance d'un effort persistant destiné à renforcer la maîtrise des compétences de base.

Dans le cas des gouvernements des 31 pays objet de cette étude, des réformes ont été introduites dans les systèmes éducatifs en vue d'exécuter les dispositions de la déclaration de Lisbonne (2000) et du Conseil européen de Barcelone (2002), lors duquel les chefs d'État ou de gouvernement ont réclamé un effort prolongé pour « améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge »²⁴.

Quelle évaluation pouvons-nous faire du succès remporté grâce à ces efforts pour augmenter la compétence multilingue des citoyens européens ? Une récente enquête de l'Eurobaromètre²⁵ jette un peu de lumière sur cet aspect :

BE	CZ	DK	DE	EE
Anglais 52%	Allemand 31%	Anglais 83%	Anglais 51%	Russe 62%
Français 44%	Anglais 24%	Allemand 54%	Français 12%	Anglais 41%
Allemand 25%	Russe 19%	Suédois 19%	Allemand 7%	Allemand 18%
				Finnois 18%
GR	ES	FR	IE	IT
Anglais 44%	Anglais 20%	Anglais 34%	Irlandais 21%	Anglais 29%
Français 8%	Espagnol 9%	Espagnol 10%	Français 19%	Français 11%
Allemand 8%	Français 8%	Allemand 7%	Anglais 6%	Allemand 4%
Italien 3%				Espagnol 4%
CY	LV	LT	LU	HU
Anglais 71%	Russe 67%	Russe 79%	Français 90%	Anglais 16%
Français 11%	Anglais 34%	Anglais 26%	Allemand 84%	Allemand 16%
Allemand 3%	Letton 24%	Polonais 17%	Anglais 66%	Russe 2%

²³ Recommandation N° R (82) 18 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux États membres concernant les langues vivantes (adoptée par le Comité des ministres le 24 septembre 1982, lors de la 350^e réunion des délégués des ministres).

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Command=com.instranet.CmdBlobGet&DocId=676348&SecMode=1&Admin=0&Usage=4&InstranetImage=45466>

Cité dans *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier. ISBN 227805075-3 (Conseil de l'Europe), page 2.

²⁴ Conclusions de la présidence. Conseil européen de Barcelone. 15 et 16 mars 2002. Paragraphe 44, page 19. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/newsWord/fr/ec/71026.doc>.

²⁵ *Les Européens et les langues. Eurobaromètre Spécial 237-Vague 63.4 - TNS Opinion & Social*. Commission européenne : Direction générale Presse et Communication. (Terrain : mai-juin 2005). Septembre 2005. p. 3-4. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.fr.pdf

Italien	3%				
MT	NL	AT	PL	PT	
Anglais	89%	Anglais	87%	Anglais	53%
Anglais	25%	Anglais	26%	Anglais	26%
Italien	60%	Allemand	66%	Français	11%
Russe	24%	Français	20%	Russe	24%
Français	17%	Français	24%	Italien	8%
Allemand	19%	Espagnol	10%	Allemand	19%
SI	SK	FI	SE	UK	
Croate	61%	Tchèque	31%	Anglais	60%
Anglais	85%	Anglais	14%	Anglais	56%
Allemand	28%	Suédois	38%	Allemand	28%
Anglais	7%	Allemand	17%	Français	10%
Allemand	45%	Russe	25%	Allemand	17%
Français	10%	Allemand	6%	Français	10%
Allemand	6%	Norvégien	10%		
BG	HR	RO	TR	CY (tcc)	
Russe	21%	Anglais	43%	Anglais	26%
Anglais	18%	Anglais	18%	Anglais	43%
Anglais	15%	Allemand	33%	Français	17%
Turc	6%	Turc	6%	Grec	19%
Bulgare	11%	Italien	12%	(Autres)	5%
Allemand	4%	Allemand	4%	Allemand	5%

La même enquête révèle les effets évidents des améliorations introduites dans le système éducatif : plus les personnes consultées sont jeunes, plus la proportion de ceux qui affirment pouvoir parler une autre langue est importante (69 % du groupe d'âge 15-24 et 79 % de ceux qui sont encore étudiants, comparés aux 50 % de l'échantillon total).

Une enquête²⁶ encore plus récente met en évidence des changements considérables (certains sont même surprenants et traduisent probablement des erreurs dans l'un des tableaux) sur un intervalle de temps de six mois seulement :

BE	CZ	DK	DE	EE	
Anglais	59%	Allemand	28%	Anglais	86%
Anglais	56%	Anglais	66%	Anglais	46%
Français	48%	Anglais	24%	Allemand	58%
Français	15%	Français	12%	Allemand	9%
Allemand	27%	Russe	20%	Allemand	22%
GR	ES	FR	IE	IT	
Anglais	48%	Anglais	27%	Anglais	36%
Français	20%	Français	20%	Français	20%
Allemand	9%	Français	12%	Irlandais	9%
Français	14%	Espagnol	13%	Français	14%
Français	8%	Espagnol	10%	Allemand	7%
Autres langues régionales	6%	Allemand	8%	Allemand	7%
CY	LV	LT	LU	HU	
Anglais	76%	Russe	70%	Russe	80%
Français	90%	Français	90%	Français	90%
Français	12%	Anglais	39%	Allemand	88%
Allemand	5%	Letton	23%	Anglais	60%
Allemand	25%	Polonais	15%	Anglais	60%
Autres	11%	Autres	13%	Allemand	19%
MT	NL	AT	PL	PT	
Anglais	88%	Anglais	87%	Anglais	58%
Anglais	32%	Anglais	29%	Anglais	29%
Italien	66%	Allemand	70%	Français	10%
Français	24%	Russe	26%	Russe	26%
Français	17%	Français	29%	Allemand	19%
Espagnol	9%	Allemand	19%	Espagnol	9%

²⁶ *Les Européens et leurs langues*. Eurobaromètre Spécial 243 / Vague 64.3 - TNS Opinion & Social. (Terrain : novembre - décembre 2005). Février 2006. Résumé en français : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_fr.pdf

SI		SK		FI		SE		UK	
Croate	59%	Anglais	32%	Anglais	63%	Anglais	89%	Français	23%
Anglais	57%	Allemand	32%	Suédois	41%	Allemand	30%	Allemand	9%
Allemand	50%	Russe	29%	Allemand	18%	Français	11%	Espagnol	8%
		Tchèque	25%						

BG		HR		RO		TR	
Russe	35%	Anglais	49%	Anglais	29%	Anglais	17%
Anglais	23%	Allemand	34%	Français	24%	Turc	7%
Allemand	12%	Italien	14%	Allemand	6%	Allemand	4%

3. Tendances récentes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères

Si nous nous demandons quelle est la situation actuelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, en nous basant sur les recommandations précédentes et après avoir consulté diverses sources, cinq tendances apparaissent :

1. Une considération croissante de la compétence en langue étrangère, partie prenante de la formation générale que tous les étudiants doivent recevoir dans l'éducation en milieu ordinaire.
2. Une plus forte pression sociale en faveur de l'adoption de mesures liées à l'instauration de politiques éducatives dans le secteur public, permettant d'acquérir les compétences pertinentes en matière de langues étrangères, notamment en anglais.
3. Une tendance croissante dans tous les pays à commencer l'apprentissage des langues étrangères de plus en plus jeunes et à créer différentes situations d'« éducation bilingue » pour offrir une meilleure exposition à la langue cible et élargir son contexte d'utilisation.
4. Un plus grand intérêt pour le développement de la production orale et des compétences d'interaction / conversation.
5. Environ un tiers des pays européens ont un nombre considérable d'élèves qui apprennent généralement deux langues étrangères ou plus dans l'enseignement secondaire supérieur (ISCED niveau 3).

Nous aborderons ces tendances l'une après l'autre, mais en soulignant brièvement un autre élément clé, le « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* », ou CECR. Il a été publié pour la première fois en 2001 dans sa version anglaise et suivi, les années suivantes, d'une version dans la plupart des autres langues européennes et de quelques autres non européennes, dont le japonais. C'est l'aboutissement d'une initiative du Conseil de l'Europe qui a eu des retombées immédiates considérables dans le domaine professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage des langues modernes. Bien qu'il n'ait pas été conçu pour l'éducation en milieu ordinaire, son potentiel d'outil commun pour définir des niveaux partout en Europe, dans tous les systèmes et niveaux éducatifs, son exhaustivité et sa démarche tournée vers l'action l'ont rendu très utile pour servir de base et de langage communs dans la planification de programmes d'apprentissage des langues, la certification des langues et l'auto-apprentissage.

Le CECR fournit la base nécessaire à l'obtention d'une plus grande concertation européenne sur les standards de qualité et la transparence dans l'enseignement,

l'apprentissage et l'évaluation des langues. Il affirme que « les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques. »²⁷ Dans ce contexte, le CECR apparaît dans le Plan d'action de la Commission sous les formes suivantes :

- * La proposition de l'UE d'un cadre unique pour la transparence des qualifications professionnelles - Europass - utilise les niveaux de compétence du cadre de la norme européenne CV, qui occupe une position centrale dans cette initiative.
- * Les niveaux CECR ont été utilisés dans la mise en œuvre du projet DIALANG et adoptés par l'ALTE (Association des centres d'évaluation en langues en Europe).
- * Le CECR a eu un gros impact sur les systèmes éducatifs (autres que ceux de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle) et ses échelles sont utilisées dans les rapports sur la compétence linguistique pour établir des programmes de mobilité.

Examinons à présent chacune des cinq tendances que nous avons identifiées avant d'approfondir plus en détail la formation des professeurs de langues étrangères.

3.1. Une considération croissante de la compétence en langue étrangère, partie prenante de la formation générale que tous les étudiants doivent recevoir dans l'éducation en milieu ordinaire

Dans les 31 pays objet de l'enquête, sauf l'Irlande, l'enseignement d'une langue étrangère est une matière obligatoire de l'éducation en milieu ordinaire. Le nombre d'années d'étude de la langue étrangère va de 4 à 13 ans. De nombreux pays offrent aussi la possibilité d'apprendre une deuxième langue, voire une troisième en option, parallèlement à la première langue étrangère obligatoire dans l'enseignement supérieur.

En Irlande, où l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas obligatoire, un projet pilote a été mis en place en septembre 1998 pour l'enseignement de langues modernes²⁸ dans les écoles du primaire. Ce projet implique l'enseignement de l'une de ces quatre langues : français, allemand, espagnol ou italien, au cours des deux dernières années du primaire. Le *National Council for Curriculum Achievement*, à

²⁷ Préambule de la Recommandation N° R (82) 18 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux États membres concernant les langues vivantes (adoptée par le Comité des ministres le 24 septembre 1982, lors de la 350^e réunion des délégués des ministres).

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Command=com.instranet.CmdBlobGet&DocId=676348&SecMode=1&Admin=0&Usage=4&InstranetImage=45466>. Cité dans *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier. ISBN 227805075-3 (Conseil de l'Europe), page 2.

http://www.coe.int/T/F/Coop%25E9ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Cadre_commun_de_r%25E9f%25E9rence/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf?L=F

²⁸ *Education and Training 2010. Diverse systems, shared goals. Biennial Joint Reports* (2006).

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/nationalreport_en.html#national

Rapport de l'Irlande : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/irl_en.pdf.

Moderniser l'éducation et la formation : une contribution essentielle à la prospérité et à la cohésion sociale en Europe. Rapport intermédiaire conjoint 2006 du Conseil et de la Commission sur les progrès réalisés dans le cadre du programme de travail «Éducation et Formation 2010» (2006/C 79/01) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/c_079/c_07920060401fr00010019.pdf

partir d'une étude de viabilité, recommande de prendre une décision sur l'avenir de l'enseignement des langues modernes dans les écoles primaires avant de mettre définitivement en place le nouveau programme d'études du primaire, prévu pour 2007.

En même temps, et en Irlande aussi, une initiative en langue après le primaire est destinée à élargir la palette des langues proposées dans les écoles du secondaire et à venir en aide aux écoles qui souhaitent donner des cours de langues dont l'enseignement est minoritaire. Les langues cibles sont l'italien, le japonais, le russe et l'espagnol.

3.2. Une plus forte pression sociale en faveur de l'adoption de mesures liées à l'instauration de politiques éducatives, dans le secteur public, permettant d'acquérir des compétences appropriées en langues étrangères, notamment en anglais

Ces dernières années, la tendance générale en Europe a été d'augmenter le nombre d'années d'études obligatoires d'une langue étrangère au moins, ainsi que de commencer son apprentissage à un âge de plus en plus précoce. Des projets pilotes servent généralement à préparer l'enseignement d'une langue étrangère à un niveau éducatif inférieur.

Un pourcentage très important d'élèves apprennent l'anglais, qu'il soit obligatoire ou pas.

3.3. Mise en place de différents systèmes d'éducation « bilingue / EMILE » à l'école en Europe

Bien que nous ayons des raisons de croire que l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère est encore une option très marginale en termes chiffrés, il vaut la peine de consacrer un petit espace à cette question. La présentation d'une publication récente Eurydice sur l'enseignement EMILE en Europe²⁹ établit les bases suivantes :

« Permettre à chacun de maîtriser plusieurs langues est un enjeu de taille dans une Europe où la mobilité et les échanges se renforcent. Différentes études et expérimentations sont menées pour améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues à l'école. Dans ce cadre, Eurydice propose un premier état des lieux sur l'enseignement de type EMILE qui a véritablement commencé à se développer dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères à partir des années 1990.

« Dans ce type d'enseignement, certaines matières du programme d'études sont enseignées dans une langue autre que celle du programme ordinaire. Il peut s'agir d'une langue étrangère, d'une langue régionale ou minoritaire, voire d'une deuxième langue de l'État.

« Cette étude présente la place de l'enseignement EMILE dans les systèmes éducatifs de 30 pays européens [...] ainsi que son organisation [...]. Elle s'intéresse aux critères de recrutement des enseignants pratiquant l'enseignement EMILE et aux possibilités de formation (initiale ou continue) qui leur sont offertes en la matière. Elle dresse également un état des lieux des projets pilotes existants, des débats en cours et des obstacles à lever pour une plus grande diffusion de ce type d'enseignement. »

²⁹ Présentation : http://www.eurydice.org/accueil_menu/fr/frameset_menu.html. Étude : *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) en Europe*. 2006, 80 p. ISBN 92-79-00581-2. <http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/fr/FrameSet.htm>.

L'étude affirme que, dans la plupart des pays européens, l'enseignement EMILE fait partie de l'offre scolaire ordinaire. Quelques projets pilotes sont déjà en cours dans une dizaine de pays. Dans la plupart des cas, les langues cibles sont une combinaison de langues régionales et/ou minoritaires et de langues étrangères. L'enseignement de type EMILE est généralement associé à n'importe quelle matière du programme d'études, même si certains pays privilégient les matières scientifiques ou les sciences sociales dans le secondaire. Rares sont les pays qui exigent de leurs professeurs un certificat d'aptitude spécifique pour dispenser ce type d'enseignement. Finalement, la principale barrière à la généralisation de l'enseignement EMILE est le manque de professeurs qualifiés.

3.4. Une plus grande attention au développement de la production orale et aux compétences d'interaction / conversation

Les premiers pas dans l'apprentissage d'une langue doivent privilégier l'expression et la compréhension orales. L'ensemble des échelles et sous-échelles globales fournies par le CECR pour définir les compétences de production et de réception orales aident les professeurs et d'autres spécialistes en la matière à prendre en considération les tâches communicatives que l'étudiant devra pouvoir mener à bien pour être à la hauteur des situations qui se présenteront dans différents domaines.

3.5. Environ un tiers des pays européens ont un nombre considérable d'élèves qui apprennent, en général, deux langues étrangères ou plus dans l'enseignement secondaire supérieur (ISCED niveau 3)

Un rapport spécial sur des données clés de l'enseignement des langues³⁰ est parti de 37 indicateurs pour décrire la situation dans 30 pays du réseau Eurydice. Entre autres questions examinées par cette publication, citons les suivantes :

- Combien d'élèves parlent-ils une langue à la maison et une autre à l'école ?
- Comment l'enseignement des langues est-il organisé ? Quand leur enseignement obligatoire commence-t-il et finit-il ? Quelles sont les langues enseignées ? Combien doit-on en apprendre ? Pendant combien de temps et quelles sont les conditions officielles, dont le ratio professeur/élèves ? Quels sont les rapports de participation dans l'apprentissage des langues ?
- Combien de langues apprend-on en moyenne ?
- Quels sont les diplômes des enseignants ?

Les indicateurs du rapport ont été examinés par rapport à quatre questions principales : (1) diversité linguistique à l'école ; (2) place accordée aux langues étrangères dans le programme d'études ; (3) gamme des langues enseignées ; (4) formation initiale des professeurs et diplômés.

La publication a révélé que 8 % des élèves de 15 ans déclaraient parler à la maison une langue différente de la langue d'instruction. Il a été souligné que des mesures de soutien linguistique avaient été prises pour les enfants de migrants qui avaient pour langue maternelle une langue étrangère. De même, il a été mis en évidence que l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère commençait de plus en plus tôt, selon les recommandations des chefs d'État et de gouvernement de l'Union

³⁰ Eurydice. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Eurydice. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe. Commission Européenne. 112 p.
<http://www.eurydice.org/Documents/cc/2005/fr/FrameSet.htm>

européenne, lors du Conseil de l'Europe de Barcelone, en 2002³¹. De nombreux étudiants pourront apprendre au moins deux langues étrangères pendant l'enseignement obligatoire, même si, de fait, dans l'enseignement secondaire inférieur, moins de la moitié des élèves le font. Une énorme variation entre les pays est apparue. Ainsi, le temps assigné à l'enseignement des langues étrangères obligatoires variait de 9 % à 34 % (dans un pays seulement, le Luxembourg). Dans la plupart des pays, ce même temps variait de 10 % à 15 % de l'horaire scolaire dans l'enseignement secondaire obligatoire. De même, l'étude a révélé une tendance croissante, à savoir que les langues ne sont plus enseignées sur de courtes périodes. Au contraire, le temps total destiné à l'enseignement d'une langue augmente et le nombre d'années d'étude aussi.

Les écoles peuvent aussi rendre l'enseignement d'une langue étrangère obligatoire. Dans certains pays, les écoles interviennent dans la définition du programme minimum. Ainsi peuvent-elles inclure une langue étrangère obligatoire pour tous les élèves, en plus de celles que les autorités éducatives centrales auront spécifiées. Dans certains pays, des projets pilotes ont été mis en place pour permettre aux élèves de commencer à apprendre une langue étrangère avant que cela ne devienne obligatoire pour tout le monde.

L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) fait partie de l'éducation en milieu ordinaire dans la plupart des systèmes éducatifs bien que le statut et la situation de ce type d'enseignement varient en fonction du pays et de la manière de comprendre la démarche EMILE dans l'enseignement. Certains la voient comme une démarche formative axée sur des projets centrés sur des étudiants travaillant principalement de complexes activités scolaires transversales liées à des sujets, des problèmes ou des questions réels, dont l'exécution demande d'avoir acquis une pensée critique et analytique, des activités de traitement de l'information et des compétences sociales et interpersonnelles pour atteindre les résultats finals. Dans ce cas, les problèmes et les questions sont exploités pour susciter la curiosité de l'élève et utiliser la langue comme un outil d'apprentissage de contenus d'une grande variété de sujets pendant le cours de langue étrangère, l'objectif linguistique restant une priorité.³² D'autres l'envisagent comme une activité d'enseignement et d'apprentissage dans laquelle « une langue étrangère est utilisée pour apprendre une matière non linguistique et où la langue et la matière jouent un rôle partagé. » (Marsh 2002 : 58³³)

La publication d'Eurydice *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005* apporte de précieuses informations sur l'organisation de l'enseignement de type EMILE en fonction du type d'enseignement : en tant que partie prenante de l'offre scolaire ordinaire ou de projets pilotes seulement ; et sur les langues proposées (maternelles ou étrangères) et les niveaux éducatifs.

³¹ Conclusions de la présidence. Conseil européen de Barcelone. 15 et 16 mars 2002. Paragraphe 44. Page 19. <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/newsWord/fr/ec/71026.doc> :

44. Le Conseil européen demande de poursuivre l'action dans ce domaine comme suit :

[...] * améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge; établissement d'un indicateur de compétence linguistique en 2003; développement d'une culture numérique : généralisation d'un brevet informatique et Internet pour les élèves du secondaire [...]

³² Source : *CLIL in Catalonia. From theory to practice*. APAC : Barcelone, 2005.

³³ Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE - The European Dimension*. Université de Jyväskylä, Finlande.

L'acronyme EMILE est un mot-parapluie qui recouvre plusieurs types d'enseignement de langues étrangères ; son sens exact n'a pas été défini au départ. Comme le disait le professeur Do Coyle (2005)³⁴, il pourrait être important lors de prochaines enquêtes :

«d'aider à définir avec plus de précision le sens qui se tient derrière la construction complexe, mais aussi de différencier EMILE de l'éducation bilingue, de l'instruction fondée sur les contenus, de l'immersion et d'une pléthore d'autres termes qui décrivent une série de contextes d'enseignement et d'apprentissage dans lesquels on apprend une deuxième langue ou une langue étrangère, utilisées alternativement dans les cours habituels de langue étrangère. »

La publication *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005* montre également que l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et le russe représentent 95 % des langues étrangères étudiées. L'enseignement de l'anglais est en augmentation constante et prédomine presque partout. Environ 90 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur étudient l'anglais, qu'il soit obligatoire ou pas. L'allemand et le français sont les plus étudiés en deuxième langue dans chaque pays. Les professeurs de langues sont habituellement généralistes dans l'enseignement primaire et spécialistes dans le secondaire ; selon le pays, ils ne sont qualifiés que pour enseigner une langue étrangère ou deux matières dont une langue étrangère. Dans tous les pays, la formation initiale des enseignants spécialisés en langues étrangères est dispensée dans l'enseignement supérieur et conduit, pour la plupart, à l'obtention d'un diplôme universitaire. Plusieurs manières de déléguer la prise de décisions aux écoles peuvent développer l'enseignement des langues étrangères.

En guise de résultat final d'une certaine importance pour le présent rapport, nous avons observé que les recommandations pour que les futurs professeurs fassent un séjour dans un pays parlant la langue qu'ils se préparent à enseigner sont peu fréquentes dans la plupart des pays d'Europe.

Avant de commencer à considérer les conditions de formation des professeurs, il sera intéressant d'examiner brièvement les différentes situations dans lesquelles les professeurs de « langues étrangères » diplômés peuvent se retrouver. Nous avons répertorié au moins cinq situations qui découlent de la combinaison de quatre variables : la langue du professeur, la langue qu'il est qualifié à enseigner, le pays cible et la langue à enseigner (ou la langue de la matière enseignée) :

	Langue du professeur	Langue que le professeur est qualifié à enseigner	Pays cible	Langue cible à enseigner*	Exemple
I	A	A	A	A	Professeur allemand diplômé pour enseigner l'allemand, travaillant en Allemagne et enseignant l'allemand (peut-être en deuxième langue)
II	A	A	B	A	Professeur allemand diplômé pour enseigner l'allemand, travaillant en Italie et enseignant l'allemand

³⁴ En *CLIL in Catalonia* (2005), op. cit.

III	A	B	A	B	Professeur allemand diplômé pour enseigner l'italien, travaillant en Allemagne et enseignant l'italien
IV	A	B	B	A	Professeur allemand diplômé pour enseigner l'italien, travaillant en Italie et enseignant l'allemand
V	A	B	C	A	Professeur allemand diplômé pour enseigner l'italien, travaillant à Malte et enseignant l'allemand

Il est important de considérer que les besoins sont différents dans chaque cas. La quatrième situation est peut-être la plus classique (« Professeur allemand diplômé pour enseigner l'italien, travaillant en Italie et enseignant l'allemand »), suivie de la cinquième, où le professeur travaille dans un pays tiers.

4. Formation des enseignants

Le rapport *The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe* de 2002, adressée à la Direction de l'éducation et de la culture de la Commission européenne³⁵ offre une vision générale de la situation dans 32 pays européens et dresse l'état des lieux de la formation initiale et continue des professeurs du primaire et du secondaire.

D'après cette étude, les professeurs sont des spécialistes de la matière enseignée dans tous les cas. Cependant certains pays marquent la différence entre l'enseignement secondaire supérieur et le secondaire inférieur (ou primaire supérieur) où les enseignants n'ont qu'à travailler un module de spécialisation en langue étrangère dans le cours de leur formation. En outre, le niveau d'intégration ou de séparation des études de formation universitaire et de formation des enseignants dépend du programme suivi. Les voies universitaires d'accès au professorat offrent généralement des études pédagogiques et universitaires en parallèle; mais il n'en est pas toujours ainsi du point de vue pratique.

L'étude a également révélé que certains pays exigent que les étudiants en langues étrangères soient formés à deux disciplines (une langue étrangère et une autre qui peut être une deuxième langue étrangère). La formation dans une langue et une autre matière est largement répandue et le rapport de Southampton suggère de développer ce type de formation car elle offre une bonne base pour enseigner une autre matière par le biais de la langue étrangère.

Le rapport Kelly et al. observe que l'obligation pour les étudiants de faire un séjour dans la communauté cible n'est pas une pratique habituelle de leur formation initiale, bien que cet aspect soit en partie soumis à la discrétion de leur centre de formation. Les possibilités sont variables et, quand elles existent, elles adoptent la forme d'accords bilatéraux entre établissements de l'enseignement supérieur ou entre pays. L'Autriche, la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni sont les seuls à envisager des études à l'étranger au programme des formations doublement diplômantes. Partout où les études à l'étranger sont optionnelles, les statistiques disponibles indiquent qu'un pourcentage relativement réduit d'étudiants profitent des possibilités qui s'offrent à eux.

Bien que dispenser une formation initiale aux enseignants dans deux matières (par exemple, une matière non linguistique et une langue étrangère) soit une caractéristique propre à certains pays, tels que l'Autriche, l'Allemagne et la Norvège, nous n'avons pas trouvé de cas où enseigner d'autres matières par le biais d'une

³⁵ Kelly et al. (2002) Southampton, Royaume-Uni.

langue étrangère soit caractéristique de cette formation. Si la combinaison choisie est une matière non linguistique et une langue étrangère, les professeurs sont jugés compétents dans les deux matières selon la méthodologie EMILE, quand bien même ils n'auraient pas reçu de formation spécifique pour ce type d'enseignement. Jusqu'à présent, seul un tout petit nombre d'universités et de centres de formation d'enseignants offre un diplôme supplémentaire de formation bilingue de ce type³⁶. De nombreux centres de formation continue d'enseignants proposent des cours de méthodologie EMILE et dans les pays qui sont en train de la mettre en place sous forme de projets pilotes, les responsables en matière d'éducation offrent, en coopération avec les centres de formation d'enseignants, des cours de formation à cette méthodologie pour couvrir des nécessités spécifiques.

Une publication récente sur *l'Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*³⁷ étudie le problème des qualifications des professeurs ainsi que les critères de leur recrutement et de leur formation initiale spécialisée. Les auteurs expliquent que

« En plus de la qualification d'enseignant, une minorité de pays seulement impose des preuves certificatives particulières. Aucun des diplômes/certificats exigés ne porte précisément sur l'enseignement de type EMILE, notamment sur les aspects spécifiques de sa didactique et de sa méthodologie. Toutes les preuves certifiées, requises dans certains pays, concernent les compétences et connaissances linguistiques des enseignants. [...] Les qualifications de base portent généralement sur les matières non linguistiques. Il n'est donc pas étonnant que les diplômes/certificats supplémentaires, lorsqu'ils existent, attestent les compétences liées au second domaine d'expertise des enseignements de type EMILE, à savoir le domaine linguistique. » (p. 41)

Dans l'enseignement primaire, les enseignants généralistes ne sont officiellement qualifiés pour enseigner des langues que lorsque celles-ci font partie du programme d'études de tronc commun, bien que, dans la pratique, la connaissance d'une langue étrangère acquise avant ou après la période de formation puisse leur permettre de l'enseigner.

Cela étant, nous devons conclure que l'Europe est confrontée à un besoin de professeurs de langue étrangère qualifiés pour dispenser une formation en langue dès les premières années d'école (maternelle et première étape du primaire) et EMILE, situation qui, pour le moment et en général, n'est pas abordée par les centres de formation d'enseignants.

Le rapport Kelly s'achève sur des recommandations proposant des voies destinées à renforcer la formation des professeurs de langues par la mise en place d'actions au niveau européen, qui ajoutent de la valeur aux actions d'envergure locale et

³⁶ Citons, entre autres centres, l'université de Nottingham (Royaume-Uni), qui propose un troisième cycle d'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) (histoire, géographie et sciences principalement) et l'université Pompeu Fabra (Barcelone), qui propose aussi des cours de troisième cycle comprenant un module sur EMILE, essentiellement conçus dans ce cas pour les professeurs de langues.

³⁷ *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Publié par la Direction générale de l'éducation et de la culture, 2006.
<http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/fr/FrameSet.htm>

nationale. Nous avons choisi d'en présenter neuf, toutes vouées à créer une infrastructure européenne pour la formation des professeurs de langues.³⁸

1. Il faudrait développer un cadre de référence européen pour la formation des professeurs de langues, fournissant une compréhension commune des différentes procédures et des éléments impliqués, ainsi que des orientations sur les bonnes pratiques.
2. Il faudrait créer un cadre d'accréditation offrant une base de comparaison et reconnaissant des voies flexibles d'accès au statut de professeur qualifié au niveau européen.³⁹
3. Il faudrait créer un programme volontaire d'assurance de la qualité au niveau européen, avec des facteurs européens pour principes d'orientation.
4. Il faudrait créer un réseau d'aide à la formation des professeurs de langues, à partir d'une petite équipe à qui serait confiée la mission de créer des capacités, de fournir l'infrastructure et d'offrir reconnaissance et continuité pour implanter des projets et des réseaux transeuropéens.
5. Il faudrait créer un grand service de ressources européennes incluant un portail sur Internet, facilitant l'accès à l'information et du matériel pour les professeurs de langues et les formateurs.
6. Il faudrait continuer à encourager la mise en place d'actions facilitant l'obtention de doubles diplômes.
7. Il faudrait encourager une étroite coopération entre centres de formation et écoles partenaires et entre départements d'éducation et de langues.
8. Tous les cours de formation continue devraient être accrédités à l'échelle locale ou nationale.
9. Il faudrait créer un groupe conseil en matière de formation des enseignants européens pour travailler avec des organismes nationaux, afin de coordonner des aspects clés de la formation des professeurs de langues.

Nous - auteurs du présent rapport - sommes tout à fait persuadés que certaines propositions ont déjà été envisagées et que les actions pertinentes ont été entreprises ; néanmoins, en plus de notre soutien aux propositions de Southampton, nous tenons à souligner la nécessité de plans de formation destinés au développement de compétences linguistiques, aspect nécessaire pour préparer a) les professeurs de langues et b) les professeurs spécialistes d'autres matières à jouer leurs nouveaux rôles. Par ailleurs, il faudra proposer des modules de formation continue des enseignants en maternelle et des bases d'enseignement EMILE, il faudra encourager les universités et les centres de formation d'enseignants à inclure dans la formation initiale un module important de langue étrangère ainsi que des éléments théoriques et pratiques de type EMILE pour tous les professeurs qui enseigneront des matières non linguistiques. La description de tels besoins étant incompatible avec la brièveté de ce rapport, nous ne reviendrons pas sur ces points au chapitre des conclusions.

³⁸ Kelly, Michael et al. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Southampton, Royaume-Uni, 2002.

³⁹ Les auteurs de ce rapport considèrent que le CECR offre un cadre de comparaison intéressant, notamment pour la définition des compétences linguistiques à atteindre.

5. Conclusion

De toute évidence, apprendre une langue étrangère (au moins une) semble se généraliser chez les jeunes Européens d'aujourd'hui. Leurs niveaux de compétences sont largement supérieurs à ceux des générations précédentes. Cette évolution favorable porte surtout sur l'anglais, très souvent d'ailleurs au détriment d'autres langues autrefois dominantes (par exemple, le français en Espagne ou le russe dans les pays baltiques).

Cela étant et compte tenu de la demande croissante de systèmes éducatifs plus performants en matière de formation et d'apprentissage des langues étrangères, qui commencent aussi à un âge de plus en plus précoce (tout comme la prolifération de l'enseignement de type EMILE, pour le moment à petite échelle), il semble nécessaire de renforcer les actuels programmes de mobilité des enseignants de l'éducation en milieu ordinaire. Il faudra définir de nouveaux plans de grande envergure pour améliorer les compétences linguistiques des professeurs et leur permettre ainsi de relever aujourd'hui et demain le gigantesque défi de dispenser leur enseignement des langues étrangères aux élèves dès les premières années de scolarité ou de dispenser leur enseignement dans une langue étrangère, activités qui ne sont généralement pas prévues dans la formation initiale du corps enseignant.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

1. Introduction

Nous résumerons dans ce chapitre les principaux résultats de la recherche documentaire menée par l'équipe. L'information a été demandée par des voies officielles et recherchée aussi par d'autres circuits, notamment sur Internet.⁴⁰ Ce chapitre présente des informations sur (a) la reconnaissance transnationale des qualifications académiques ; (b) les circuits d'information dans le domaine des (i) qualifications, (ii) des offres de travail ; (iii) de la transparence dans les qualifications et l'expérience ; (iv) des permis de travail et (v) des accords transnationaux. Dans la deuxième partie, nous avons inclus le résumé de plusieurs rapports sur les obstacles à la mobilité des professeurs de langues étrangères dans les 31 pays.

2. Précédents

Le Livre vert de 1996⁴¹ se référait en partie aux mesures prises pour lever les obstacles à la mobilité des professeurs en général. Il était dit :

« La profession d'enseignant, surtout dans les établissements publics d'enseignement, est réglementée dans la plupart des pays de la Communauté européenne⁴². Depuis l'entrée en vigueur de la directive 89/48/CEE sur la reconnaissance mutuelle des diplômes jusqu'à la fin de l'année 1994, au moins 11 000 personnes, dont 5 000 professeurs (aussi bien de l'enseignement primaire, secondaire que supérieur) ont obtenu la reconnaissance de leurs diplômes dans un autre État membre. » (page 21)

Le rapport soulignait néanmoins quelques problèmes concernant l'application de la directive 89/48/CEE dans le cas des enseignants. À cette époque par exemple, plusieurs pays (et plusieurs länder allemands) n'avaient pas encore transposé la directive dans leur législation nationale et les demandes de reconnaissance des qualifications des professeurs d'autres États membres étaient « bloquées » en attendant l'adoption de mesures relatives à l'application nationale de la directive. L'Allemagne, par exemple, refusait de reconnaître les diplômes délivrés par des académies autrichiennes de formation d'enseignants, quelques écoles universitaires anglaises et d'autres institutions similaires des Pays-Bas et du Danemark, bien que, à des fins de reconnaissance, la directive eût mis sur un pied d'égalité les diplômes délivrés par les universités, les établissements d'enseignement supérieur et d'autres

⁴⁰ Alors que certains pays faisaient preuve de diligence, d'autres se montraient extraordinairement lents à répondre ou, simplement, refusaient de nous aider. Un pays seulement nous a envoyé un des rapports que la Recommandation 2001 demande de présenter tous les deux ans, relatif à la mise en place des mesures citées dans le document. Quant aux autres rapports, ils devaient exister puisqu'ils ont été inclus dans un rapport de la Commission datant de fin 2005.

⁴¹ Livre vert *Les obstacles à la mobilité transnationale*. Commission européenne. Éducation, Formation & Recherche. COM(96) 462, octobre 1996.
<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lvert/lvfr.pdf>

⁴² « Dans le domaine des professions dites « réglementées » de nombreux progrès ont été accomplis sur la base des articles 57, 49, voire 66 du Traité CE. Ces articles ont permis à la Communauté européenne d'adopter des « directives visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres ». Ainsi, les directives 89/48/CEE et 92/51/CEE ont instauré un système général de reconnaissance des diplômes permettant au candidat à la mobilité de faire reconnaître sa qualification dans un autre État membre que dans celui où il l'a acquise. »

centres de formation de même niveau. En France aussi, le manque d'application de la directive aux professeurs a été observé.

D'autres problèmes relatifs à la reconnaissance des qualifications des enseignants étaient mentionnés dix ans après et sont toujours en vigueur. Ainsi, « Certains États membres exigent que l'enseignant du secondaire dispose d'un diplôme lui permettant d'enseigner « deux matières » au moins (par exemple, mathématique et physique, histoire et géographie). » (Livre vert 1996, p. 22)

Nous allons essayer de voir si la situation s'est améliorée ces dix dernières années et comment.

3. Reconnaissance transnationale des qualifications académiques et professionnelles

Nous devons, en premier lieu, éclaircir la situation relative aux qualifications exigées pour enseigner dans un autre pays. Les diplômés d'un enseignant qualifié dans son pays, souhaitant enseigner dans un autre (provisoirement ou de manière permanente), doivent-ils passer par une procédure complexe pour que leur titulaire soit jugé apte à postuler sur le marché de l'emploi dans le pays d'accueil ?

Il convient de préciser au préalable qu'il y a des différences substantielles entre le sens et l'importance des expressions « reconnaissance académique » et « reconnaissance professionnelle ». Ce sont les suivantes :

« L'objectif sous-jacent à la reconnaissance académique est différent de celui des qualifications professionnelles : la reconnaissance académique est nécessaire dans le cas d'un migrant qui souhaite poursuivre ses études à l'étranger, tandis que la reconnaissance professionnelle est une condition préalable pour accéder à une profession et l'exercer dans un pays autre que celui de l'acquisition des qualifications. Par conséquent, la reconnaissance académique n'est pas un système simplifié de reconnaissance de professeurs qualifiés. »⁴³

Cela nous aidera à porter notre attention sur la question de la reconnaissance professionnelle plutôt que sur celle de la reconnaissance académique.

D'emblée, il nous faut indiquer en toute clarté que « [...] tout professeur qualifié dans l'UE doit demander la reconnaissance de ses qualifications professionnelles s'il veut travailler dans un pays autre que celui où il les a acquises. »⁴⁴

En ce qui concerne la reconnaissance des qualifications professionnelles, les instruments de base sont au nombre de deux :

- (1) Le Conseil de l'Europe a adopté, avec l'UNESCO, la **Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne**⁴⁵, dite plus brièvement « **Convention de reconnaissance de Lisbonne** » (car elle a été adoptée à Lisbonne en 1997). Cette Convention est l'instrument juridique majeur en matière de reconnaissance des qualifications en Europe.⁴⁶

⁴³ Angelika KOMAN, Direction générale du marché intérieur et des services. Communication personnelle, 7 mars 2006.

⁴⁴ Angelika KOMAN, op. cit.

⁴⁵ Texte : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/165.htm>

⁴⁶ Source : http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/default_fr.asp

Mais tous les pays de l'UE et de l'EEE n'ont pas signé et ratifié cette Convention. Au moment où nous rédigeons ce rapport (mai 2006), la situation est la suivante :

- (a) Pays ayant signé et ratifié la Convention (24) : Autriche, Bulgarie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suède et Royaume-Uni.
- (b) La Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas, l'Italie et la Turquie ont signé la Convention mais ne l'ont pas encore ratifiée (5).
- (c) La Grèce et l'Espagne ne l'ont ni signée ni ratifiée (2).

La liste complète des signatures et des ratifications, prise sur le site Internet du Conseil de l'Europe⁴⁷, est la suivante :

**Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à
l'enseignement supérieur dans la région européenne
STCE n° 165**

Conditions spéciales d'ouverture à la signature
Ouverture à la signature

Lieu : Lisbonne
Date : 11/4/1997

Entrée en vigueur
Conditions : 5 ratifications dont 3 États
membres du Conseil de l'Europe et/ou de
la Région Europe de l'UNESCO.

Date : 1/2/1999

Situation au 19/6/2006

États membres du Conseil de l'Europe :

États	Signature	Ratification	Entrée en vigueur	R ⁴⁸	D ⁴⁹	A ⁵⁰
Albanie	4/11/1999	6/3/2002	1/5/2002			X
Allemagne	11/4/1997					
Andorre						
Arménie	26/5/2000	7/1/2005	1/3/2005	X	X	X
Autriche	7/7/1997	3/2/1999	1/4/1999		X	X
Azerbaïdjan	11/4/1997	10/3/1998	1/2/1999			X
Belgique	7/3/2005					
Bosnie-Herzégovine	17/7/2003	9/1/2004	1/3/2004			
Bulgarie	11/4/1997	19/5/2000	1/7/2000			X
Chypre	25/3/1998	21/11/2001	1/1/2002			
Croatie	11/4/1997	17/10/2002	1/12/2002			
Danemark	11/4/1997	20/3/2003	1/5/2003			
Espagne						
Estonie	11/4/1997	1/4/1998	1/2/1999			X

⁴⁷ <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=165&CM=8&CL=FRE>

⁴⁸ R. : Réserves

⁴⁹ D. : Déclarations

⁵⁰ A. : Autorités

Finlande	22/1/1998	21/1/2004	1/3/2004		X	X
France	11/4/1997	4/10/1999	1/12/1999			
Géorgie	11/4/1997	13/10/1999	1/12/1999			
Grèce						
Hongrie	11/4/1997	4/2/2000	1/4/2000		X	X
Irlande	8/3/2004 s	8/3/2004 s	1/5/2004			
Islande	11/4/1997	21/3/2001	1/5/2001			
Italie	24/7/1997					
Lettonie	11/4/1997	20/7/1999	1/9/1999			X
l'ex-République yougoslave de Macédoine	11/4/1997	29/11/2002	1/1/2003			
Liechtenstein		1/2/2000 a	1/4/2000		X	X
Lituanie	11/4/1997	17/12/1998	1/2/1999			
Luxembourg	11/4/1997	4/10/2000	1/12/2000		X	
Malte	11/4/1997	16/11/2005	1/1/2006			X
Moldavie	6/5/1997	23/9/1999	1/11/1999			X
Monaco						
Norvège	11/4/1997	29/4/1999	1/6/1999			X
Pays-Bas	14/5/2002					
Pologne	11/4/1997	17/3/2004	1/5/2004			X
Portugal	11/4/1997	15/10/2001	1/12/2001			
République tchèque	11/4/1997	15/12/1999	1/2/2000		X	X
Roumanie	11/4/1997	12/1/1999	1/3/1999			X
Royaume-Uni	7/11/1997	23/5/2003	1/7/2003			
Russie	7/5/1999	25/5/2000	1/7/2000			
Saint-Marin						
Serbie-Monténégro	3/3/2004	3/3/2004	1/5/2004			X
Slovaquie	11/4/1997	13/7/1999	1/9/1999			X
Slovénie	11/4/1997	21/7/1999	1/9/1999			X
Suède	11/4/1997	28/9/2001	1/11/2001			
Suisse	24/3/1998 s	24/3/1998 s	1/2/1999	X		X
Turquie	1/12/2004					
Ukraine	11/4/1997	14/4/2000	1/6/2000			X

Nous avons mis en valeur les pays cités dans le présent rapport.

La Convention établit principalement que les titulaires des qualifications délivrées dans un État membre pourront obtenir de l'organe compétent, sur demande préalable, une évaluation de ces qualifications. Nul ne fera l'objet d'une discrimination à ce sujet pour nul motif. Afin de garantir ce droit, chaque État

s'engage à prendre les dispositions nécessaires pour évaluer une demande de reconnaissance, compte tenu exclusivement des connaissances et des aptitudes acquises (article III.2). Chaque État veillera à la transparence, à la cohérence et à la fiabilité des procédures et des critères retenus pour l'évaluation et la reconnaissance des qualifications (article III.2).

Pour garantir la disposition d'informations pertinentes, exactes et actualisées, chaque État créera et maintiendra un centre national d'information (article IX.2). Ce centre sera membre du Réseau européen des centres d'information sur la reconnaissance des études et la mobilité (réseau ENIC).

- (2) Au sein de l'Union européenne, le principal instrument est la **directive du Conseil du 21 décembre 1988 relative à un système général de reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans**⁵¹. Elle a été modifiée par la directive 2001/19/CE⁵² et sera abrogée et remplacée par la directive 2005/36/CE à son entrée en vigueur en 2007.

La directive du Conseil 89/48/CEE dit des activités professionnelles qu'elles sont « réglementées » si elles sont exercées par des membres d'associations privées reconnues d'une certaine manière par un État membre (par exemple, les « chartered bodies » au Royaume-Uni et leurs équivalents en Irlande). Elle a été modifiée par la directive 2001/19/CE⁵³, qui visait, entre autres objectifs, à simplifier les procédures destinées à examiner les demandes de reconnaissance de diplômes. L'État membre d'accueil doit tenir compte de l'expérience acquise par le pétitionnaire après l'obtention de son diplôme et ne doit pas continuer à exiger systématiquement qu'il adopte des mesures compensatoires en passant des tests d'aptitude ou une période d'adaptation. Comme nous l'avons déjà indiqué, une directive⁵⁴ encore plus récente (2005) abrogera les directives précédentes à l'expiration du délai de transposition, le 20 octobre 2007. Conformément à la nouvelle directive, les citoyens d'un État de l'Union peuvent prêter leurs services pendant une période déterminée dans un autre État membre, en faisant valoir les diplômes professionnels d'origine sans avoir à demander la reconnaissance de leurs qualifications. Néanmoins, pour ce faire, ils doivent démontrer avoir une expérience professionnelle de deux ans si la profession n'est pas réglementée dans cet État membre.

⁵¹ *Journal officiel* L 19 du 24.1.1989, p. 16. Texte consolidé : http://europa.eu.int/eur-lex/fr/consleg/pdf/1989/fr_1989L0048_do_001.pdf

⁵² Directive 2001/19/CE du Parlement européen et du Conseil du 14 mai 2001 modifiant les directives 89/48/CEE et 92/51/CEE du Conseil concernant le système général de reconnaissance des qualifications professionnelles, et les directives 77/452/CEE, 77/453/CEE, 78/686/CEE, 78/687/CEE, 78/1026/CEE, 78/1027/CEE, 80/154/CEE, 80/155/CEE, 85/384/CEE, 85/432/CEE, 85/433/CEE et 93/16/CEE du Conseil concernant les professions d'infirmier responsable des soins généraux, de praticien de l'art dentaire, de vétérinaire, de sage-femme, d'architecte, de pharmacien et de médecin (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE.) - Déclarations. JO L 206 du 31.7.2001, p. 1-51. http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=fr&type_doc=Directive&an_doc=2001&nu_doc=19

⁵³ Source : <http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11022b.htm>.

⁵⁴ Directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles. JO L 255 du 30.9.2005, p. 22-142. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2005/L_255/L_25520050930fr00220142.pdf

Un guide très instructif a été publié : le « *Guide pour l'utilisateur du système général de reconnaissance des qualifications professionnelles*⁵⁵ ». Nous le résumerons brièvement.

Le système général de reconnaissance des **qualifications professionnelles** est utile aux professeurs qualifiés, entre autres professions. Il a été conçu pour aider les professionnels désireux d'exercer leur métier dans un pays autre que celui de l'acquisition de leurs qualifications professionnelles. Il s'applique aux professeurs ressortissants des 25 États membres de l'UE, ainsi que d'Islande, de Norvège et du Liechtenstein (Espace économique européen ou EEE), formés dans l'un de ces pays. D'après nos recherches, le métier d'enseignant est réglementé dans presque tous ces pays, du moins aux effets de l'emploi dans les établissements publics. Qui plus est, dans les pays où la profession n'est pas réglementée, les professeurs migrants n'ont pas à demander la reconnaissance de leurs qualifications, même s'ils sont naturellement assujettis aux conditions du marché de l'emploi du pays d'accueil.

Dans la plupart des pays, la formation d'enseignant comprend une licence universitaire dans une matière déterminée et un troisième cycle en sciences de l'éducation. Il est possible de demander une reconnaissance selon le système général si l'on a terminé ce troisième cycle dans le pays d'origine, après une première licence universitaire.

Pour exercer dans un pays, l'enseignant doit obtenir la reconnaissance de ses qualifications professionnelles par les autorités du pays, responsables de la réception et du suivi des demandes de reconnaissance de qualifications dans l'enseignement. Le professeur doit s'informer au point de contact du pays de destination.

Le système n'offre pas la reconnaissance automatique des qualifications professionnelles obtenues dans un autre pays. Il faut présenter une demande individuelle, en indiquant clairement que le pétitionnaire souhaite exercer le métier d'enseignant. Chaque demande est examinée individuellement par les autorités compétentes du pays de destination.

Normalement, les qualifications professionnelles d'un professeur qualifié pour exercer dans son pays, qui demande leur reconnaissance pour exercer dans le pays de destination, seront reconnues telles que présentées.

Néanmoins, avant de prendre une décision, si les autorités compétentes comparent la formation et l'éducation professionnelle reçues dans le pays d'origine à celles qui sont exigées dans le pays de destination et trouvent des différences significatives du point de vue de la durée des études ou de leurs contenus, elles peuvent assujettir la reconnaissance à l'exécution de conditions supplémentaires. En établissant cette comparaison, les autorités doivent tenir compte des périodes de formation ou de l'expérience professionnelle, complétée après avoir obtenu la qualification initiale, et peuvent considérer que cette formation ou cette expérience compensent, en totalité ou en partie, toute déficience dans l'éducation et la formation initiale par rapport aux conditions exigées dans le pays de destination.

Si les différences sont importantes entre les qualifications professionnelles dans le pays d'origine et celles qui sont exigées dans le pays de destination (par exemple, si l'éducation et la formation professionnelle durent, au minimum, un an de moins que

⁵⁵ Commission européenne. DG Marché intérieur. Libre circulation des marchandises, professions réglementées et services postaux. *Professions réglementées quant aux qualifications*. MARKT/D/8327/2001-FR. Orig. : FR.
http://europe.eu.int/comm/internal_market/qualifications/docs/guide/guide_fr.pdf

dans le pays de destination), le professeur peut avoir à prouver son expérience dans l'exercice du métier dans le pays d'origine ou devoir choisir entre une période d'adaptation ou un test d'aptitude dans le pays de destination.

Trois questions potentielles sont liées aux aspects linguistiques. En premier lieu, la demande sera traitée dans la langue ou l'une des langues officielles du pays de destination et le test d'aptitude que le pétitionnaire devra passer se fera également dans cette langue. En second lieu, le pays de destination peut réclamer la traduction des documents fournis pour étayer une demande dans sa langue ou l'une de ses langues officielles. Il peut également exiger que les documents soient traduits par un traducteur assermenté ou agréé par une autorité de l'État membre d'accueil. En troisième lieu, le pays d'accueil peut exiger qu'un professeur connaisse la langue du pays ; cette exigence ne doit pas dépasser ce qui est objectivement nécessaire pour exercer le métier d'enseignant.

La reconnaissance autorise un professeur à exercer son métier, en se soumettant aux mêmes lois, règlements, dispositions administratives et au même code déontologique que les citoyens du pays de destination.

4. Circuits d'information

L'équipe a examiné les sources d'information qui mentionnent les mesures qu'un professeur de langue étrangère est tenu de prendre pour chercher un emploi à l'étranger.

a. Qualifications. Comme nous le disions plus haut, l'Europe a mis au point plusieurs instruments pour simplifier les procédures nécessaires en vue de la reconnaissance des qualifications et, assez souvent, de l'expérience d'un professionnel dans un autre pays. L'un d'eux (**Convention de reconnaissance de Lisbonne**⁵⁶ de 1997) est une initiative conjointe de l'Unesco et du Conseil de l'Europe et, par conséquent, elle ne concerne pas tous les pays de l'UE, ni que les pays de l'UE. L'autre instrument, la « **directive du Conseil 89/48/CEE** du 21 décembre 1988 relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans »⁵⁷, se limite aux pays de l'UE. Comme nous l'avons vu, tous deux s'appliquent au métier d'enseignant.

Le portail « L'Europe est à vous » sur le site de l'Union européenne est une excellente source d'information et d'orientation qui s'avère en même temps très pratique : elle offre des informations générales sur les lois communautaires et les démarches que doivent réaliser dans chaque pays les professeurs souhaitant travailler à l'étranger⁵⁸. Le site web offre aussi une liste des documents de consultation pertinents.

Les intéressés peuvent également consulter le réseau ENIC-NARIC.⁵⁹ Ce double réseau est très instructif bien qu'il n'ait pas été spécifiquement conçu pour les professeurs et moins encore pour les professeurs de langues étrangères.

⁵⁶ Texte : <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/165.htm>

⁵⁷ JO L 19 du 24.1.1989, p. 16. Texte consolidé : http://europa.eu.int/eur-lex/fr/consleg/pdf/1989/fr_1989L0048_do_001.pdf

⁵⁸ Par exemple, le Royaume Uni : <http://europa.eu.int/youreurope/nav/fr/citizens/factsheets/uk/recognitionqualifications/teachers/en.html>

⁵⁹ <http://www.enic-naric.net/>

Le Réseau européen des centres nationaux d'information sur la reconnaissance et la mobilité (ENIC) a été créé par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO pour appliquer la Convention de reconnaissance de Lisbonne et, en général, pour mettre en place des politiques et des pratiques de reconnaissance des qualifications. Le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES sont conjointement chargés du secrétariat de ce réseau.

Le réseau est constitué par les centres nationaux d'information des États signataires de la Convention culturelle européenne ou de la région Europe UNESCO. Chaque centre d'information est créé par les autorités nationales et fournit généralement des informations sur (a) la reconnaissance des diplômes, des licences et autres qualifications étrangères; (b) les systèmes éducatifs aussi bien à l'étranger que dans le pays du réseau ENIC et (c) les possibilités d'étudier à l'étranger, avec des informations sur les salaires et les bourses, ainsi que des conseils sur des questions d'ordre pratique en rapport avec la mobilité et les équivalences.

Quant au réseau des **Centres nationaux d'information sur la reconnaissance des diplômes** (réseau NARIC), il a été créé en 1984 sur une initiative de la Commission européenne. Il a pour vocation d'améliorer la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'étude dans les États membres de l'UE, les pays de l'EEE et les pays partenaires d'Europe de l'Est. Le réseau fait partie du programme communautaire Socrates et, plus précisément, de l'action Erasmus, qui promeut la mobilité internationale des étudiants et du personnel des établissements d'enseignement supérieur.

Chaque État de l'UE et de l'EEE, ainsi que les pays partenaires d'Europe de l'Est, disposent de centres nationaux qui contribuent à encourager la mobilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs. Ils offrent leur assistance et des informations sur la reconnaissance des diplômes et des années d'études dans d'autres États. Les principaux utilisateurs de ce service sont les établissements d'enseignement, les étudiants et leurs conseillers, les parents, les professeurs et des entreprises susceptibles de les recruter.

Dans la plupart des États, les établissements d'enseignement supérieur sont autonomes et prennent leurs propres décisions sur l'admission des étudiants étrangers et l'exemption acceptable d'une partie des programmes d'études en fonction de la formation suivie à l'étranger. Ainsi, la plupart des membres du réseau NARIC ne prennent-ils pas de décision mais se limitent-ils à offrir des informations et des conseils sur les systèmes éducatifs étrangers et les qualifications.

b. Offres d'emploi. Chaque pays a son propre système pour annoncer des offres d'emploi. Dans certains pays, au Danemark⁶⁰ par exemple, les associations de professeurs sont chargées de diffuser cette information. Dans d'autres, comme l'Italie⁶¹, c'est le ministère qui centralise l'information sur les postes à pourvoir dans l'enseignement public.

⁶⁰ " Folkeskolen " : <http://www.folkeskolenjob.dk/index.jsp?userId=0>

⁶¹ http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

Art. 622 - Disposizioni particolari.

2. [...] " Qualora si verificano carenze di organico a livello provinciale, il Ministro bandisce, con proprio decreto, entro e non oltre la data del 30 marzo di ogni anno, concorsi su base regionale, ai sensi dell'articolo 6 del decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 1970, n. 1077, per la copertura dei posti vacanti, nel limite richiesto dall'esigenza di non superare l'organico complessivo dell'Amministrazione. "

Certains pays, comme la France, ont créé un site web pour publier les offres d'emploi en Europe, bien que, dans ce cas, le fait que l'initiative relève d'un seul pays puisse expliquer pourquoi il n'y a pas encore d'offres enregistrées dans la base de données.

Citons aussi le portail Ploteus⁶², bien qu'il ne soit d'aucune utilité pour les professeurs de langues étrangères intéressés par un emploi à l'étranger. En effet, tout en s'adressant aux professeurs (en plus des étudiants, des demandeurs d'emploi, travailleurs, parents et conseillers d'orientation), il a pour vocation d'offrir des informations sur les études en Europe. (Il est toutefois utile aux candidats à la mobilité, car il décrit et explique plusieurs systèmes éducatifs européens). Ainsi une recherche de « Reconnaissance de diplômes et de qualifications étrangers » dans « l'enseignement supérieur » en France ne donne aucun résultat. Par contre, les niveaux de qualification inférieurs sont bien couverts dans ce même pays. Par exemple, une recherche d'« écoles de l'enseignement secondaire inférieur » offre un lien sur la *Commission nationale de la certification professionnelle* française, qui explique comment demander une *validation des acquis de l'expérience* (VAE), ou une *reconnaissance professionnelle - exercice d'une profession*⁶³. Mais le site Ploteus offre essentiellement des informations utiles aux étudiants, pas aux professeurs.

c. Transparence dans les qualifications et l'expérience. Bien qu'elle ne soit pas conçue spécifiquement pour les professeurs, l'initiative **Europass** est utile dès qu'il s'agit de demander un emploi dans un autre pays⁶⁴. Elle prétend aider les citoyens à obtenir que leurs qualifications et leurs compétences soient clairement et facilement compréhensibles partout en Europe. Europass est un dossier coordonné, formé de cinq documents, qui a pour objet d'améliorer tout spécialement la communication entre les demandeurs d'emploi et les entreprises, sans s'arrêter aux frontières. Il est conçu pour favoriser la mobilité de l'emploi - entre pays et entre secteurs - et cherche à encourager la mobilité dans l'éducation et la formation et à valoriser ce secteur. Les cinq documents sont les suivants : le **CV Europass**, le **Passeport de langues Europass**, l'**Europass Mobilité** (qui a pour objet d'enregistrer les connaissances, les aptitudes et les compétences acquises par une personne faisant l'expérience d'un apprentissage structuré dans un autre pays), le **Supplément descriptif du certificat Europass**, et le **Supplément au diplôme Europass**. L'unification des documents dans un cadre unique, amplement diffusé sous un nom et un logos uniques, les rendra plus accessibles, mieux connus et plus faciles à gérer.

d. Permis de travail. Conformément à la directive 2004/38/CE du Parlement européen et du Conseil du 29 avril 2004 relative au droit des citoyens de l'Union et des membres de leurs familles de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres,⁶⁵ fin avril 2006, les permis de séjour pour les ressortissants de l'UE auront été supprimés, avec la levée subséquente d'un obstacle potentiel à la mobilité.

⁶² <http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>

⁶³ http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_doc_reco.htm#ancre2

⁶⁴ Source: <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/navigate.action>

⁶⁵ Directive 2004/38/ce du Parlement européen et du Conseil du 29 avril 2004 relative au droit des citoyens de l'Union et des membres de leurs familles de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres, modifiant le règlement (CEE) n° 1612/68 et abrogeant les directives 64/221/CEE, 68/360/CEE, 72/194/CEE, 73/148/CEE, 75/34/CEE, 75/35/CEE, 90/364/CEE, 90/365/CEE et 93/96/CEE. JOUE L 158, 30.4.2004, p. 77-123.

http://www.europa.eu.int/eur-lex/fr/refdoc/L_158/L_2004158FR_1.pdf

La directive établit que « [...] aucun visa d'entrée ni obligation équivalente ne peuvent être imposés au citoyen de l'Union » même si [...] l'État membre peut imposer à l'intéressé de signaler sa présence sur son territoire dans un délai raisonnable et non discriminatoire » (article 5). En outre, « [...] tout citoyen de l'Union a le droit de séjourner sur le territoire d'un autre État membre pour une durée de plus de trois mois » si (entre autres possibilités) « c'est un travailleur salarié ou non salarié dans l'État membre d'accueil » (article 7). Sous réserve de ce qui vient d'être exposé, « [...] pour des séjours d'une durée supérieure à trois mois, l'État membre d'accueil peut imposer aux citoyens de l'Union de se faire enregistrer auprès des autorités compétentes » (article 8). Les États membres devaient avoir promulgué leurs lois dans le délai de deux ans à compter de l'entrée en vigueur de la directive, le 30 avril 2004 (article 40).

Or, ces normes étaient déjà en vigueur dans certains États membres. Ainsi, depuis le 26 novembre 2003, les citoyens de l'UE peuvent travailler librement en France, sans permis de séjour. Il leur suffit d'avoir une pièce d'identité (carte d'identité ou passeport).

e. Accords transnationaux. Plusieurs pays ont signé des accords multilatéraux spécifiquement applicables aux professeurs de langues étrangères. Au Royaume-Uni, le système est appelé « *Teacher Exchange Europe* » et sa gestion relève du British Council⁶⁶. En France, il s'appelle **Échanges poste pour poste entre des professeurs de langue vivante**⁶⁷ et s'applique aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire ; et en Espagne, il s'appelle **Programa de Intercambios « Puesto por Puesto »**⁶⁸ ; c'est un programme géré par le ministère de l'Éducation et des Sciences. En Allemagne, ces accords entrent dans la sphère du *Bilateraler Lehreraustausch* et sont administrés à l'échelle des régions⁶⁹. L'Espagne a signé des accords bilatéraux (*Convenios Bilaterales de Cooperación Educativa*) avec l'Allemagne, le Royaume-Uni et la France. La France en a également signé avec les trois pays ainsi qu'avec l'Autriche et l'Irlande pour les professeurs du secondaire et avec l'Allemagne et l'Espagne pour les enseignants du primaire.⁷⁰ Ces programmes offrent principalement aux professeurs en exercice une manière unique d'actualiser leurs compétences linguistiques, d'enrichir leur connaissance d'autres systèmes éducatifs et de se plonger dans la culture d'un autre pays.

Pour que leur candidature soit retenue, les professeurs du Royaume-Uni doivent enseigner une langue moderne depuis au moins deux ans et travailler dans l'enseignement secondaire. La durée des échanges peut être de six semaines, un

⁶⁶ <http://www.britishcouncil.org/learning-tx-europe-what-is-teacher-exchange-europe.htm>

⁶⁷ Échanges poste pour poste entre des professeurs de langue vivante. See, for instance, <http://www.ac-orleans-tours.fr/daric/files/ciep-fiche.rtf>

⁶⁸ Programme d'échanges « *puesto por puesto* ». <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=puesto>:

« Le ministère de l'Éducation et des Sciences, en application des conventions bilatérales de coopération éducative, résultant des commissions mixtes avec la République fédérale allemande, le Royaume-Uni de Grande Bretagne et d'Irlande du Nord et la République française... »

⁶⁹ Se reporter au site web du Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern.

http://www.kultus-mv.de/sites/schule/download/lehrraustausch06_07_hinweise_f.pdf

⁷⁰ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction des relations internationales et de la coopération (DRIC). Bureau des Affaires communautaires. *Rapport national / France*. Plan d'action pour la mobilité (PAM) / Recommandation «mobilité». Réf. : DRIC B1/HL. Version finale. Juin 2003.

trimestre, un printemps ou un automne, ou encore une année scolaire. L'échange se fait toujours avec un collègue français, allemand ou espagnol. En France, les professeurs doivent être « [...] titulaires des établissements publics français du second degré ».

Comme il est indiqué sur le site web du British Council, le système présente le gros avantage que les professeurs conservent la sécurité de leur emploi au Royaume-Uni. Lors des échanges, chaque professeur conserve son salaire de sorte que la situation est particulièrement intéressante si le salaire est important pour un coût de la vie inférieur dans le pays de destination. Dans certains cas, un complément leur est versé ; par exemple, les professeurs espagnols qui séjournent au Royaume-Uni perçoivent un complément de 3000 £⁷¹ par trimestre (le complément est différent selon le pays de destination).

Le volume de travail est un autre facteur : les professeurs espagnols considèrent qu'ils doivent donner plus d'heures de cours au Royaume-Uni que dans leur pays ; en outre, on peut leur demander d'enseigner une deuxième langue étrangère dans l'école d'accueil. Pour finir, l'ensemble du système d'échanges s'adresse à un nombre très limité de professeurs. Chaque année, quatre professeurs espagnols seulement vont travailler au Royaume-Uni et vice versa, dans le cadre du programme « puesto por puesto ».

5. Information sur chaque pays

Nous résumons ci-après les points principaux des rapports spécifiques sur l'information collectée dans chaque pays par rapport aux obstacles à la mobilité des professeurs de langues étrangères et aux mesures prises pour les lever. Les résumés incluent des informations sur les perceptions des professeurs, aspect qui sera repris en détail au chapitre 5.

1. Autriche

Les professeurs d'États hors Union européenne ou adhérents de fraîche date doivent obtenir un permis de travail, lequel leur sera accordé si le Conseil d'éducation de l'arrondissement ou de la ville peut argumenter qu'un projet scolaire déterminé nécessite le recrutement d'un professeur non natif.

Les problèmes surgissent quand il s'agit d'obtenir la reconnaissance des qualifications professionnelles de professeurs de pays tels que la France, où la formation des enseignants du secondaire est seulement axée sur une matière. Les professeurs non natifs à temps complet qui sont qualifiés pour enseigner deux matières peuvent être recrutés en percevant le même salaire que leurs collègues autrichiens.

Les professeurs d'autres pays perçoivent des salaires inférieurs à ceux de leurs homologues autrichiens et leur situation légale est précaire, sauf à obtenir une qualification autrichienne pour enseigner. Les professeurs non natifs, à moins d'être qualifiés pour enseigner deux matières, perçoivent un salaire inférieur à celui de leurs collègues autrichiens, ou bien ne peuvent travailler qu'à temps partiel.

Les écoles privées sont généralement plus indulgentes dans le recrutement de professeurs de langues d'autres pays. Mais les salaires des professeurs employés dans les écoles privées étant également payés par l'État, le personnel étranger de ces écoles se retrouve dans la même situation avec un salaire inférieur et un statut précaire.

⁷¹ Environ 4,200 €.

L'Autriche a signé et ratifié (3/2/1999) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Le ministère autrichien de l'Éducation dispose de programmes d'échanges bilatéraux pour les professeurs et les assistants de langues étrangères avec la France, le Royaume-Uni, le Danemark, la Suède et l'Espagne.

Dans le cadre du projet « Écoles bilingues » en Slovaquie, dans la République tchèque et en Hongrie, l'Autriche envoie des professeurs d'allemand dans certaines de ces écoles.

Réponses significatives, obtenues lors de l'enquête et données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de couple » : un tiers (largement au-dessus des 19,5 % de l'ensemble de l'échantillon) considèrent que ce point est absolument applicable à leur cas.

« Je ne saurais que faire de mon logement actuel » : un tiers considèrent que ce point est absolument applicable à leur cas (largement au-dessus des 16 % de l'ensemble de l'échantillon).

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : la plupart des Autrichiens consultés considèrent que ce point est « absolument » applicable à leur cas.

2. Belgique (NL, FR)

Les professeurs européens (EEE), qualifiés pour enseigner des matières non linguistiques, qui souhaitent enseigner une langue (par exemple leur langue maternelle) dans des écoles de la communauté flamande, n'ont pas besoin de passer par la procédure de reconnaissance professionnelle selon les directives de reconnaissance européennes. Par contre, il vaut mieux qu'ils demandent la reconnaissance d'une « équivalence ». Dès que la communauté la leur aura accordée, les autorités académiques pourront décider de recruter le professeur.

Les professeurs hors EEE doivent passer par une procédure de reconnaissance académique.

Qu'il s'agisse ou pas de professeurs issus de l'EEE, pour travailler dans les Flandres pendant plus de trois ans, il faut passer une épreuve de néerlandais. Néanmoins, l'exigence linguistique est moins stricte pour les professeurs de langues étrangères qui devront simplement démontrer avoir des connaissances « bonnes/suffisantes » de néerlandais.

Les autorités soutiennent que les obstacles juridiques au recrutement de professeurs étrangers ont été levés à tous les niveaux éducatifs.

Dans la communauté flamande, si un professeur ne réunit pas toutes les conditions stipulées par les lois linguistiques et que l'école ne trouve pas d'autre candidat, elle peut demander à être déchargée de ces obligations et le professeur pourra commencer à travailler. C'est une solution provisoire qui ne peut être utilisée que trois fois par année scolaire.

Dans la communauté belge francophone, les professeurs doivent également obtenir la reconnaissance de leurs qualifications et avoir un certain niveau de connaissance de la langue officielle de leur système éducatif - c'est-à-dire, le français - en fonction de la langue utilisée dans les matières enseignées (professeurs de matières non linguistiques) en français, professeurs de langues étrangères ou professeurs EMILE).

Les professeurs hors EEE doivent obtenir un permis de travail.

Tous les citoyens qui souhaitent travailler dans les Flandres ont besoin d'un permis de séjour fédéral. S'ils prévoient de travailler sur une courte période, ce règlement sur le permis de séjour est un obstacle sérieux, car les démarches correspondantes peuvent durer plus de 3 mois.

Un candidat sans qualifications reconnues ne peut être recruté, même s'il a été sélectionné par l'école ; par conséquent le département de l'Éducation ne paiera pas son salaire. Il est donc important de commencer la procédure de reconnaissance le plus tôt possible.

Il arrive que la procédure de reconnaissance professionnelle dure plus de 4 mois, à cause de dossiers de professeurs incomplets au départ. Les professeurs qui n'envisagent pas de séjour prolongé, croient généralement qu'ils n'ont pas l'obligation de faire ces démarches.

Les écoles privées peuvent recruter toute sorte de professeurs sans aucune restriction légale.

La Belgique a signé (7/3/2005) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne, mais ne l'a pas encore ratifiée. Néanmoins, tous les principes de la Convention ont été appliqués dans la loi sur l'enseignement supérieur flamand.

Travailler à l'étranger ne donne pas de points d'ancienneté ni de promotion dans la communauté francophone. En outre, les conditions économiques freinent la mobilité potentielle vers d'autres pays où les salaires sont inférieurs.

Voici une réponse significative obtenue lors de l'enquête, donnée par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays (la Belgique dans son ensemble) :

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : près de la moitié considèrent que cela s'applique absolument à leur cas. Il n'apparaît pas d'autre réponse « absolument » applicable à leur cas avec un pourcentage aussi fort de répondants (la moyenne de l'échantillon est de 40 %).

3. Bulgarie

L'information reçue des autorités bulgares est insuffisante pour que nous puissions informer sur les obstacles dans ce pays et l'équipe n'a pas pu consulter les sources disponibles sur Internet car elles sont exclusivement en bulgare.

D'après l'état de l'avancement de nos recherches, il n'y a pas de différences entre écoles publiques et écoles privées et les mêmes conditions s'appliquent aux professeurs de langues étrangères et aux professeurs de matières non linguistiques.

La Bulgarie a signé et ratifié (19/05/2000) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Dans ce pays, nous n'avons pas trouvé de différences entre les conditions requises pour les contrats à durée déterminée et celles applicables aux contrats à durée indéterminée.

La Bulgarie a également signé des accords bilatéraux dans le domaine de l'enseignement avec l'Espagne, la France et les communautés francophone et flamande de Belgique, ainsi qu'avec la plupart des pays européens.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides » : près de la moitié considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas (pourcentage largement supérieur aux 22 % de l'ensemble des répondants).

« La procédure de sélection des candidats qui postulent à la mobilité est plutôt floue » : plus de la moitié considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, pourcentage largement supérieur à la moyenne totale (24 %).

« Il me serait difficile d'obtenir la reconnaissance de mon statut professionnel dans le pays de destination » : la moitié considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, pourcentage largement supérieur à la moyenne totale (16 %).

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas par une proportion si élevée de répondants (pratiquement les deux tiers).

4. Chypre

Les professeurs non natifs et qualifiés (quelle que soit la matière enseignée) doivent demander un permis de séjour pour rester plus de 3 mois en Chypre et obtenir un emploi. Ils pourront commencer à travailler même si la procédure de concession du permis de séjour n'est pas tout à fait terminée.

Pour trouver du travail, le professeur doit s'inscrire sur le registre officiel des demandeurs d'emploi : dans l'enseignement, les postes sont pourvus en priorité en fonction de l'année de présentation de la candidature.

Il faut avoir un certain niveau de maîtrise du grec, mais cette condition ne s'applique pas dans les écoles privées où la langue d'instruction n'est pas le grec.

Les professeurs ont un statut de fonctionnaires publics, soumis à la juridiction du ministère de l'Éducation et de la Culture.

La République de Chypre a signé et ratifié (21/11/2001) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants.

5. République tchèque

Le tchèque n'est pas exigé pour les candidats à un emploi qui donneront des cours dans une école dont la langue d'instruction n'est pas le tchèque ou qui enseigneront une langue étrangère à l'école.

Les écoles privées peuvent avoir leurs propres règles, de sorte qu'elles déterminent librement les critères de leurs recrutements.

La République tchèque a signé et ratifié (15/12/1999) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

La République tchèque a également signé des accords bilatéraux de reconnaissance mutuelle des qualifications avec la Bulgarie, la Slovaquie, la Pologne, la Slovaquie et la Hongrie.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il ne serait pas facile de trouver un candidat adéquat pour me remplacer » : plus du quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, pourcentage largement supérieur à la moyenne totale (11 %).

« La direction de mon établissement ne serait pas d'accord » : plus du quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, pourcentage largement supérieur à la moyenne totale (12 %).

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants (44 %).

6. Danemark

La connaissance du danois est une condition indispensable pour postuler dans une école danoise, sauf si le profil du professeur répond aux besoins spécifiques de l'école et à condition que sa ou ses langues puissent être utiles dans le contexte danois et qu'il s'agisse d'un emploi à durée déterminée. En outre, dans le cas des employés sous contrat à durée déterminée, la décision sur la compétence linguistique incombe entièrement aux écoles et aux conseils d'établissement. Les professeurs titulaires qui parlent une langue scandinave

peuvent être recrutés directement sans avoir à passer d'épreuve de langue, à condition de réussir le test dans les deux premières années.⁷²

Aucune distinction n'est faite entre l'école primaire et le secondaire inférieur, de sorte que les professeurs reçoivent une formation leur permettant de donner des cours de niveau 1 à 10. Ce système diffère énormément des autres systèmes européens, dans lesquels les professeurs sont formés pour enseigner soit dans les écoles primaires, soit dans les écoles du secondaire inférieur/supérieur. Le fait qu'un professeur étranger soit qualifié pour enseigner aux niveaux 1-6 ou 7-12 peut poser un problème pour obtenir la reconnaissance des qualifications au Danemark, car cela implique qu'il manquera à ce professeur la formation pédagogique et didactique nécessaire pour enseigner aux niveaux inférieurs ou supérieurs, selon les cas. Néanmoins, si le profil du professeur intéresse l'école, cette circonstance peut ne pas faire obstacle à un recrutement temporaire. Par ailleurs, les professeurs qui sont qualifiés dans leur pays pour les niveaux 1-6 peuvent être reconnus automatiquement, s'ils peuvent prouver avoir déjà enseigné aux niveaux 7-9. Prochainement, le Parlement danois adoptera une réforme des programmes de formation des enseignants qui permettra la spécialisation en niveaux supérieurs ou inférieurs, ce qui pourra simplifier la reconnaissance des qualifications des professeurs étrangers.

Le recrutement temporaire d'un professeur au Danemark ne requiert pas l'autorisation des autorités compétentes. Un professeur peut demander directement un emploi à durée déterminée dans une école et ce sera à la direction et aux conseils d'établissement qu'il reviendra de prendre la décision de l'embaucher ou pas.

Les professeurs de langues qui voudraient accepter un emploi à durée déterminée au Danemark, peuvent le faire sans demander de reconnaissance professionnelle.

Un obstacle important est l'hébergement, car les logements sont chers et difficiles à trouver dans de nombreuses régions du Danemark.

Les écoles privées n'exigent pas de diplômes d'enseignant. Elles posent moins d'embûches et le recrutement de professeurs natifs ou de personnes compétentes dans une langue étrangère est une vieille tradition.

Les programmes de formation des professeurs de langues étrangères danois incluent un module obligatoire de traduction danois-langue étrangère. Sachant que la traduction danois-anglais, par exemple, ne fait évidemment pas partie des programmes de formation des autres pays, la plupart des professeurs de langues étrangères doivent compléter leurs qualifications en prenant des cours de traduction ou en passant une période d'adaptation supervisée dans une école danoise.

Le fait d'avoir été recruté temporairement pour enseigner au Danemark pourrait avoir un effet positif lors d'une demande ultérieure de permis pour avoir le statut de professeur permanent dans ce pays.

Un arrêté départemental (mars 2003) élimine tous les obstacles de type juridique/académique⁷³.

Le Danemark a signé et ratifié (20/3/2003) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Je ne saurais que faire de mon logement actuel » : plus du quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, pourcentage largement supérieur à la moyenne totale (16 %).

⁷² Source: *Teacher recognition within the Nordic countries*. P. 19.

http://www.norric.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=Files%2FFiler%2FNorric%2FTeacher_Recognition.pdf

⁷³ http://www.retsinfo.dk/_GETDOC/_/ACCN/B20030017705-REGL

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants (50 %).

Par contre, deux points ont été soulignés par moins de répondants au Danemark que dans l'ensemble :

« Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides » : seulement 9 % (contre 22 % pour l'ensemble) ont considéré que c'était « absolument » applicable à leur cas.

« La procédure de sélection des candidats qui postulent à la mobilité est plutôt floue » : seulement 12 % (contre 24 % pour l'ensemble) ont considéré que c'était « absolument » applicable à leur cas.

7. Estonie

Il y a un déficit de professeurs dans ce pays, aussi est-il probable que les professeurs qualifiés soient les bienvenus dans de nombreuses écoles. Le directeur de l'établissement demandera probablement des documents attestant les qualifications du professeur (diplôme ou certificat) et les enverra au réseau ENIC/NARIC pour les faire évaluer.

Les citoyens de l'UE et de l'Espace économique européen n'ont pas besoin de permis de travail mais doivent demander un permis de séjour une fois qu'ils sont en Estonie⁷⁴. Quant aux ressortissants de pays candidats (Bulgarie, Roumanie, Turquie), ils doivent demander un permis de travail, bien que les démarches à réaliser ne posent aucune difficulté.

En 2007, l'Estonie participera aux programmes Nordplus du Conseil des ministres nordique, qui peuvent offrir des services en rapport avec la mobilité des professeurs de langues étrangères (même s'il n'y a pas de programme spécifique pour eux).

L'Estonie a signé et ratifié (1/04/1998) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

L'estonien n'est pas exigé pour ceux qui travaillent temporairement en Estonie en qualité d'experts ou de spécialistes étrangers.

L'Estonie n'a pas signé d'accords bilatéraux de reconnaissance des qualifications des enseignants ou concernant l'échange de professeurs de langues étrangères.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : plus de la moitié considèrent que c'est absolument applicable à leur cas. Aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants.

8. Finlande

Le métier d'enseignant, qui est régi par le système d'enseignement public, est également réglementé dans les établissements privés qui ont été autorisés à fonctionner dans le cadre du système public (ce qui touche au moins 1 % des élèves de l'enseignement élémentaire et seulement 9 % des élèves du secondaire supérieur, qui étudient dans des écoles privées).

Il n'y a pas de différences d'obstacles pour les professeurs de matières non linguistiques, les professeurs de langues étrangères et les professeurs de matières dont l'enseignement est intégré à une langue étrangère (EMILE), même si un professeur, qui enseignera une langue étrangère faisant partie des modules de tronc commun en Finlande, trouvera plus facilement un emploi qu'un professeur enseignant une autre matière.

⁷⁴ http://www.mig.ee/eng/work/work_permit/

La Finlande a signé et ratifié (21/01/2004) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

La Déclaration des Pays nordiques sur la Reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur (2004) signée par le Danemark, la Suède, l'Islande, la Norvège et la Finlande facilite la mobilité du professorat entre ces pays.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants.

9. France

Les postes d'enseignants à temps complet, qui ont le statut de fonctionnaires publics, sont assujettis aux conditions d'accès à la fonction publique, c'est-à-dire qu'ils sont recrutés sur concours, lequel est convoqué en fonction du nombre de postes à pourvoir annoncés par l'État.

Pour les professeurs d'autres pays, cela représente un véritable obstacle car pour enseigner à temps complet, ils doivent être admis au concours et entrer dans la fonction publique.

Les professeurs étrangers peuvent trouver un emploi dans le système éducatif français sans avoir à passer le concours, mais dans ce cas ils auront un statut de professeur free-lance ou contractuel et ne pourront réclamer aucun avantage, notamment au niveau des rémunérations (en rapport avec le statut des fonctionnaires publics).

Aucune différence d'obstacles ne nous a été signalée, qu'il s'agisse d'écoles privées ou publiques, d'enseignement primaire ou secondaire.

Les pouvoirs publics ont prévu de créer des postes d'enseignants associés dans certaines écoles, ouverts aux professeurs de pays européens, avec une rémunération identique à celle des professeurs français et à temps complet. Ces professeurs pourront bénéficier d'un contrat de 3 ans reconductible.

La France a signé et ratifié (4/10/1999) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Nous n'avons pas trouvé de différences entre les conditions requises pour les contrats à durée déterminée et celles des contrats à durée indéterminée dans ce pays, excepté celles que nous avons signalées plus haut.

Des programmes d'échanges « poste pour poste », pouvant durer une année scolaire, ont été mis en place pour les professeurs de langues étrangères, sous contrat à durée indéterminée, de l'enseignement secondaire dans le système public et pour les professeurs des écoles privées et publiques, avec l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, l'Irlande et le Royaume-Uni.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides » : plus du tiers (contre 22 % de l'ensemble de l'échantillon) considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas.

« Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de famille » : plus du tiers considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, pourcentage largement supérieur à la moyenne totale (20 %).

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : plus de la moitié considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas. Aucun

autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants.

10. Allemagne

Le système éducatif est dirigé par les Länder. Dans les programmes d'échange « poste pour poste » qui fonctionnent, par exemple avec la France ou l'Espagne, les obstacles à la mobilité ont été levés. Les professeurs candidats à l'échange s'adressent au ministère de leur pays et une commission bilatérale du pays émetteur et du pays d'accueil essaie de trouver les meilleures « correspondances ». Les deux partenaires échangent leurs postes (et presque toujours, ils échangent aussi leurs logements) pendant un trimestre ou une année scolaire. Il n'y a pas d'autre obstacle. Le principal problème pour les professeurs allemands est le tout petit nombre de candidatures venues de France et d'Espagne. Le nombre d'heures de cours peut varier considérablement dans chaque pays.

De nombreux « accords culturels » entre l'Allemagne et d'autres pays incluent l'échange de professeurs de langues (et d'assistants). Des échanges de courte durée (1-2 mois) entre des écoles partenaires sont également promus. Le programme officiel d'échanges avec les Pays-Bas reçoit peu de candidatures. Certains Länder ont leurs propres programmes d'échanges, notamment avec les régions voisines.

Il y a également un système d'échanges qui s'adresse aux enseignants du primaire entre l'Allemagne et la France, organisé par la Deutsch-Französisches Jugendwerk et les ministères des Länder.

L'Allemagne a signé (11/4/1997) mais il n'a pas ratifié la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il ne serait pas facile de trouver un candidat adéquat pour me remplacer » : plus du quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, pourcentage largement supérieur à la moyenne totale (11 %).

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants.

11. Grèce

Un professeur de langues étrangères, candidat à un emploi dans une école publique, doit être admis aux examens du Conseil supérieur pour la sélection des employés du secteur public (ASEP), procédure de sélection qui s'applique aux licenciés grecs.

Une autre condition indispensable est d'être titulaire d'un certificat de compétence en grec.

Pour travailler dans une école privée, un professeur de langues étrangères doit avoir une licence d'enseignement délivrée par le ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses.

La Grèce n'a pas signé la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Nous n'avons pas trouvé de différences entre les conditions requises pour les contrats à durée déterminée et celles des contrats à durée indéterminée dans ce pays.

La Grèce a signé des accords bilatéraux ou multilatéraux, qui facilitent la mobilité des professeurs, avec l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, la France, l'Allemagne, l'Islande, l'Irlande, l'Italie, le Liechtenstein, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Norvège, le Portugal, l'Espagne, la Suède et le Royaume-Uni.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants (cinq sur huit).

12. Hongrie

Les visiteurs des pays de l'UE n'ont pas besoin de visa pour des séjours de 90 jours maximum. Au-delà, ils doivent adresser une demande de permis de séjour au ministère de l'Intérieur.

Les professeurs étrangers de l'enseignement primaire et secondaire doivent demander un permis de travail (le cas échéant) et obtenir la reconnaissance de leurs diplômes en Hongrie. Les professeurs amenés à travailler en Hongrie en vertu d'accords bilatéraux peuvent ne pas avoir à demander de permis de travail.

De source officielle, il n'y aurait pas de barrières juridiques à la mobilité des enseignants.

La nouvelle stratégie pour la mobilité du ministère de l'Éducation prévoit la création d'un « Centre de mobilité » chargé de gérer les bourses et les programmes de mobilité, en créant et en maintenant un système de contrôle de la mobilité, etc.

La Hongrie a signé et ratifié (04/02/2000) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Elle a également signé des accords bilatéraux avec l'Autriche, la Belgique (Flandres), la République tchèque, la Finlande, la France, l'Allemagne, la Grèce, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal, la Roumanie, la République slovaque, l'Espagne, la Turquie et le Royaume-Uni, dont plusieurs accords bilatéraux de coopération éducative.

Dans le cadre d'un sous-programme Langues du Monde, 24 professeurs stagiaires ou titulaires d'Autriche, d'Australie, d'Allemagne, d'Italie et d'Espagne participent à l'édition de l'année scolaire 2005/2006, qui sert de banc d'essais.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : seulement 3 personnes sur 10 (contre près de 40 % de l'échantillon) ont considéré que c'était « absolument » applicable à leur cas.

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants.

13. Islande

Pour être reconnu professeur qualifié dans l'enseignement primaire ou secondaire et pouvoir donner des cours, il faut être titulaire d'une licence délivrée par le ministère.

Selon une source officielle, aucune mesure spécifique n'a été prise pour modifier la législation actuelle, car jusqu'à présent aucun obstacle juridique à la mobilité n'a été détecté.

Il revient aux écoles de définir les conditions complémentaires que doivent remplir les professeurs qualifiés de l'EEE pour obtenir une licence d'enseignement. Par exemple, c'est à elles de décider s'ils doivent avoir des compétences linguistiques en islandais. C'est probablement l'ignorance de l'islandais qui fait sérieusement obstacle à la mobilité des professeurs de langues étrangères.

Le grand nombre de petites écoles serait un autre obstacle, puisque cet état de fait oblige à rechercher des professeurs capables d'enseigner plus d'une matière.

Envisager de recruter des professeurs supplémentaires de langues étrangères natifs pose des problèmes de financement, sauf pour certaines écoles privées.

L'Islande a signé et ratifié (21/03/2001) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Elle a également signé des accords bilatéraux ou multilatéraux avec d'autres pays européens, dont la Déclaration sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur (2004), signée par le Danemark, la Suède, l'Islande, la Norvège et la Finlande, qui facilite la mobilité entre ces pays.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré « absolument » applicable à leur cas dans une proportion aussi forte de répondants.

14. Irlande

Dans l'enseignement primaire, la connaissance de l'anglais est exigée de tous ceux qui font une demande de reconnaissance et dont la première langue n'est pas l'anglais ou dont les qualifications pour enseigner proviennent d'une juridiction qui n'a pas l'anglais comme première langue. Quant aux professeurs formés dans un autre État membre de l'UE, dont les qualifications auront été évaluées et admises par le département de l'Éducation et des Sciences, mais qui n'auront pas la qualification appropriée en irlandais, une reconnaissance provisoire, valable cinq ans, leur sera accordée et ils devront s'efforcer d'atteindre les niveaux de langue irlandaise fixés par le département.

Dans l'enseignement secondaire, les autorités scolaires sont compétentes pour sélectionner et recruter des professeurs sous contrat à durée indéterminée et à temps complet, des professeurs sous contrat à durée déterminée à temps complet et des professeurs à temps partiel. Une école peut employer sans difficulté un professeur d'un autre pays. Les candidats dont la langue maternelle est autre que l'anglais, doivent produire, en plus de la licence correspondante et d'une qualification d'enseignant reconnue, une documentation certifiée prouvant leur compétence linguistique pour enseigner en anglais une ou plusieurs matières.

Pour enseigner dans les écoles gaélicantes, c'est-à-dire de langue irlandaise exclusivement (les *gaelscoileanna*), et dans les écoles des zones de la communauté de langue irlandaise (Gaeltacht schools), les professeurs doivent être qualifiés en langue irlandaise.

Des différences de salaire ont été observées dans l'enseignement secondaire : si un professeur arrive d'un autre pays de l'UE avec un statut de professeur qualifié, il obtiendra une reconnaissance provisoire et percevra intégralement son salaire jusqu'à obtention de la reconnaissance définitive. Si un professeur est considéré non qualifié, son niveau salarial sera en rapport, c'est-à-dire celui d'un non qualifié.

Le fait que les langues étrangères ne fassent pas partie des études de tronc commun dans l'enseignement primaire est un obstacle important. La langue peut être enseignée par un professeur de l'école, un professeur visiteur ou, dans certains cas, un natif qualifié dans cette langue qui sera rémunéré à l'heure de cours. Dans l'enseignement secondaire, pour pouvoir donner des cours de langue, le professeur doit l'avoir étudiée comme matière obligatoire de son programme de licence, à raison de 30 % au moins de ses heures de cours sur une période de trois ans.

Les écoles privées ont généralement plus de moyens financiers pour employer des professeurs de manière privée.

L'Irlande a signé (8/3/2004) sans réserves la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Dans l'enseignement secondaire, un programme du département de l'Éducation et des Sciences permet chaque année aux professeurs de français et d'allemand sous contrat à durée indéterminée de se porter candidats à l'échange avec un professeur français ou allemand pendant un trimestre ou une année scolaire complète. Les fonds disponibles

peuvent financer plusieurs échanges par an, mais il y a peu de demandes. L'un des obstacles est que les professeurs du secondaire en Irlande enseignent souvent plus d'une matière, ce qui ne facilite pas la recherche d'un partenaire approprié.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : la moitié considèrent que c'est absolument applicable à leur cas. Aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants.

15. Italie

Les professeurs étrangers qui postulent pour l'Italie doivent passer des épreuves de sélection pour obtenir le permis appelé *abilitazione* qui leur permettra de travailler dans une école publique ou privée.

Si une école a les fonds suffisants, elle peut recruter un professeur supplémentaire sous contrat à durée déterminée, pour assister le professeur titulaire dans la transmission de compétences à l'oral.

Les professeurs ne peuvent pas quitter l'école et conserver leurs salaires, leurs plans de pensions, etc., pour étudier ou travailler à l'étranger.

Les autorités se disent préoccupées par le niveau de compétence (surtout à l'oral) de nombreux professeurs de langues étrangères dans la langue qu'ils enseignent.

Un autre problème important vient du manque de temps de contact, car très peu d'heures par semaine sont consacrées à l'enseignement/apprentissage de langues étrangères.

L'Italie a signé (27/7/1997) mais il n'a pas ratifié la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

L'Italie a signé un accord avec le Royaume-Uni sur l'échange de professeurs de langues étrangères dans l'enseignement primaire. Mais, pour le moment, il n'y a aucun programme « poste pour poste ».

Réponses significatives données par des enseignants qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il ne serait pas facile de trouver un candidat adéquat pour me remplacer » : seulement 5 % (contre 11 % de l'échantillon total) considèrent que c'est absolument applicable à leur cas.

« Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides » : près d'un tiers considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (22 %).

« La procédure de sélection des candidats qui postulent à la mobilité est plutôt floue » : plus d'un tiers considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (24 %).

« L'administration de mon pays ne me reconnaîtrait pas l'expérience acquise pendant mon séjour dans le pays de destination » : un quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (16 %).

« Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de famille » : un quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (20 %).

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (56 %), largement supérieure à la moyenne totale.

Par contre, un point a été souligné par moins de répondants en Italie que dans l'ensemble :

« Je ne saurais que faire de mon logement actuel » : seulement 8 % (contre 16 % de l'ensemble) considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas.

16. Lettonie

Les professeurs de l'UE, qui souhaitent obtenir une reconnaissance pour travailler temporairement en Lettonie, doivent s'adresser au Centre d'information académique (OCMA) qui, au vu des documents présentés, délivrera une autorisation d'exercer temporairement leur métier en Lettonie (un an maximum). Pour exercer plus d'un an, ils devront demander la reconnaissance de leurs qualifications professionnelles.

Les professeurs sous contrat de plus de 3 mois doivent demander un permis de séjour.

L'OCMA délivre un permis de travail pour six mois, selon la validité du visa et du permis de séjour provisoire, ce dernier pour une période de 90 jours maximum.

Pour travailler dans une école publique, tous les professeurs doivent passer par l'OCMA. Quant à ceux du secteur privé, ils doivent suivre la même procédure que les autres travailleurs étrangers.

La Lettonie a signé et ratifié (20/07/1999) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Elle a également signé des accords bilatéraux ou multilatéraux avec la Grèce, la République tchèque, la Lituanie, l'Estonie, la Pologne, le Portugal, etc., pour régler l'échange de professeurs, la reconnaissance de diplômes, etc.

En 2004, la Lettonie a délivré des permis de séjour à 9 professeurs de l'UE et à 52 en 2005. Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (35 %), bien qu'au-dessous de la moyenne de l'ensemble (50 %).

17. Liechtenstein

Pour enseigner temporairement dans une école, il faut que le Liechtenstein ait publié une offre d'emploi. Pour un contrat à durée indéterminée, le professeur doit vivre en Autriche ou en Suisse et franchir la frontière tous les jours.

Il n'y a pas d'obstacles ni de difficultés particulières pour être assistant en langues ou occuper un poste temporairement. Des permis de séjour d'un an maximum peuvent être obtenus.

Le Liechtenstein a signé (01/02/2000) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Il est également signataire d'accords bilatéraux ou multilatéraux avec l'Autriche et la Suisse, qui facilitent la mobilité des enseignants.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (50 %).

18. Lituanie

La procédure établie par le ministère de l'Éducation et des Sciences est la suivante : les qualifications académiques sont évaluées par le Centre d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur et les qualifications professionnelles des enseignants, par le ministère de l'Éducation et des Sciences.

Les professeurs doivent atteindre un certain niveau à l'épreuve de langue lituanienne pour travailler dans une école, quelle qu'elle soit, sauf s'ils postulent pour l'une des 32 écoles appliquant la méthode EMILE en anglais, en allemand ou en français.

Les citoyens de l'UE n'ont plus besoin de permis de travail pour s'installer en Lituanie.

La Lituanie a signé et ratifié (17/12/1998) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Elle a également signé des conventions spéciales avec la France, l'Allemagne et l'Italie, qui facilitent la mobilité des enseignants.

Réponses significatives données par des enseignants qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (48 %).

19. Luxembourg

L'information reçue des autorités luxembourgeoises est insuffisante pour informer sur les obstacles dans ce pays. Par ailleurs, les recherches de l'équipe sur Internet n'ont pas abouti et la plupart des informations pertinentes font défaut.

Le Luxembourg a signé et ratifié (04/10/2000) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Il a également signé un accord bilatéral avec la Grèce qui facilite la mobilité des enseignants.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays : l'échantillon est trop réduit pour pouvoir analyser les résultats.

20. Malte

Un professeur non natif qualifié (toutes disciplines confondues), souhaitant enseigner temporairement dans une école, doit posséder les qualifications et l'expérience requises pour répondre à la convocation et, en général, il doit passer un entretien de sélection.

Pour travailler dans une école publique, les professeurs doivent avoir une qualification de base et être capables de s'exprimer en maltais, outre des qualifications élémentaires en mathématiques et en anglais.

Les ressortissants de pays hors UE doivent obtenir un permis de travail.

Malte a signé et ratifié (16/11/2005) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (3 sur 5).

21. Pays-Bas

Le métier d'enseignant est protégé et réglementé aux Pays-Bas, de sorte que les professeurs étrangers titulaires d'un diplôme d'enseignement doivent demander la reconnaissance professionnelle officielle pour obtenir une qualification qui leur permettra d'enseigner dans ce pays. Quant aux citoyens d'un État membre de l'UE, qui ont obtenu une qualification d'enseignant dans l'un des États membres, la directive européenne sur la reconnaissance des qualifications professionnelles leur sera appliquée.

Une école, qui voudrait recruter un professeur citoyen de l'UE, n'a pas besoin d'en demander l'autorisation aux autorités, mais devra le faire si le professeur n'est pas ressortissant communautaire.

Avoir une bonne connaissance du néerlandais est une condition légale de l'exercice du métier d'enseignant.

Même si elle se réfère surtout à la mobilité de courte durée, une source officielle affirme : « Le principal obstacle à la mobilité internationale des enseignants est le manque de professeurs et les problèmes pour trouver des remplaçants. »

La plupart des écoles privées exigent aussi des professeurs certifiés, mais n'étant pas subventionnés par le ministère, ces professeurs n'ont pas à passer par une procédure d'accréditation.

À l'entrée en vigueur de la directive 2005/36/CE en 2007, un Centre d'information pour travailleurs migrants sera créé.

Les Pays-Bas ont signé (14/5/2002) mais ils n'ont pas ratifié la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (2 sur 5).

22. Norvège

Un professeur qualifié dans un autre pays de l'EEE peut demander à enseigner en Norvège. En 2002, la reconnaissance professionnelle des enseignants a été décentralisée ; aujourd'hui les propriétaires des écoles décident si le personnel est qualifié, compte tenu toutefois des directives de l'UE. Le plus gros problème est que certains propriétaires d'écoles ne sont pas familiarisés avec les conditions requises et les directives et peuvent interpréter les normes très différemment.

Une connaissance raisonnable du norvégien est généralement requise, mais n'est pas une condition linguistique formelle pour les professeurs de l'EEE bien que, dans la pratique, il faut que les professeurs puissent enseigner en norvégien, en suédois ou en danois. Peu d'écoles forment les élèves dans d'autres langues.

La Norvège a signé et ratifié (29/4/1999) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Plusieurs accords signés par les pays nordiques portent sur la reconnaissance des enseignants ; ils datent de 1982 et 1986 et sont en concordance avec la plupart des directives de l'UE.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (près de la moitié).

23. Pologne

L'information reçue des autorités polonaises est insuffisante pour informer sur les obstacles dans ce pays. Par ailleurs, les recherches de l'équipe sur Internet n'ont pas abouti et la plupart des informations pertinentes font défaut.

Les professeurs qui souhaiteraient se spécialiser dans une matière de l'enseignement général ou d'une filière professionnelle, dans le primaire ou le secondaire, doivent apprendre au moins une langue étrangère au niveau B2 et être admis aux examens correspondants avant d'obtenir le diplôme de fin d'études. Actuellement, selon une source officielle, les aptitudes linguistiques des professeurs polonais ne sont pas suffisantes pour enseigner une matière dans une autre langue à l'étranger.

La Pologne a signé et ratifié (17/03/2004) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Quant aux conditions non applicables aux professeurs candidats à l'enseignement d'une langue étrangère sur une durée déterminée dans ce pays, nos sources ne nous ont pas fourni l'information pertinente.

La Pologne a signé des accords bilatéraux avec la République tchèque et la Lettonie qui facilitent la mobilité des enseignants.

Pour l'année scolaire 2004-05, 712 professeurs étrangers ont enseigné une langue étrangère en Pologne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (3 sur 7).

Par contre un point a été souligné par moins de répondants en Pologne que dans l'ensemble :

« La procédure de sélection des candidats qui postulent à la mobilité est plutôt floue » : seulement 12 % (contre 24 % de l'ensemble) ont considéré que ce point était « absolument » applicable à leur cas.

24. Portugal

Pour enseigner dans une école au Portugal, sauf à être titulaire d'un diplôme d'enseignement, le professeur doit demander la reconnaissance de ses qualifications académiques par une université portugaise avant de postuler. Il doit passer un test de langue et, partir de là, il se trouve à égalité de conditions avec ses collègues portugais pour postuler à des postes vacants.

Les écoles privées peuvent recruter leurs propres professeurs, même si elles appliquent généralement la même normative que les écoles publiques.

Il n'y a pas de déficit de professeurs au Portugal, ce qui peut représenter un obstacle pour les professeurs étrangers qui voudraient enseigner dans ce pays.

Le Portugal a signé et ratifié (15/10/2001) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides » : Seulement 7 % considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas (contre 22 % de l'ensemble)

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (4 sur 9).

25. Roumanie

Un professeur étranger qualifié pour enseigner une langue étrangère peut le faire dans une école roumaine, à condition que son pays ait signé un accord spécifique avec la Roumanie.

Pour ce faire, il doit obtenir un permis de travail, un permis de séjour et un certificat des diplômes, délivré par le ministère roumain de l'Éducation et de la Recherche ; le professeur doit aussi fournir des informations sur l'école pour laquelle il postule.

Les formalités de certification des diplômes prennent habituellement beaucoup de temps.

Les salaires sont inférieurs à ceux de la plupart des pays européens.

Les écoles privées n'exigent d'un professeur étranger qualifié que le permis de travail et le permis de séjour.

Un rapport récent affirme que « le statut des enseignants⁷⁵ inclut des références à la formation à l'étranger (par exemple, le droit de ceux qui participent à des programmes de mobilité d'être rémunérés pendant la durée du programme ...). »

La Roumanie a signé et ratifié (12/01/1999) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Elle a également signé des accords bilatéraux avec la France, l'Espagne, le Portugal, la Suisse, le Luxembourg, la Belgique, le Royaume-Uni, l'Italie et l'Allemagne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me serait difficile d'obtenir la reconnaissance de mon statut professionnel dans le pays de destination » : plus du quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (16 %).

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (près de la moitié).

Par contre, un point a été souligné par moins de répondants en Roumanie que dans l'ensemble :

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : 23% (contre 40% de l'ensemble) ont considéré que ce point était « absolument » applicable à leur cas.

26. Slovaquie

Les professeurs étrangers d'États signataires avec la République slovaque d'un accord de reconnaissance mutuelle d'équivalence de documents du domaine éducatif peuvent s'adresser au ministère de l'Éducation slovaque. La Slovaquie a notamment signé des accords sur la reconnaissance de la formation acquise dans un autre État, avec l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, Chypre, la République tchèque, le Danemark, la Finlande, la France, l'Allemagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Norvège, le Portugal, la Roumanie, la Slovénie, l'Espagne, la Turquie et le Royaume-Uni. Dans les autres

⁷⁵ Loi 128/1997 sur le statut des enseignants

cas, les professeurs doivent demander la reconnaissance académique en s'adressant à une université ayant un programme d'études identique ou analogue.

Pour simplifier le processus de reconnaissance de la formation universitaire terminée à l'étranger, un Centre pour l'équivalence des documents du domaine éducatif a été créé ; il décide si les études universitaires peuvent être officiellement reconnues ou pas.

Pour enseigner en Slovaquie, la connaissance du slovaque est une valeur ajoutée, de même que la connaissance du contexte professionnel slovaque ainsi que des principes et des notions générales du système éducatif slovaque.

Les salaires des professeurs sont inférieurs à ceux d'autres États membres et cela peut constituer un obstacle. Néanmoins, la direction des écoles privées est généralement plus souple et peut offrir de meilleures rémunérations.

Le principal obstacle pour les citoyens des États membres est le manque d'intérêt pour enseigner en Slovaquie. Pour y remédier, des réformes devraient être entreprises dans le domaine formatif et scientifique.

La Slovaquie a signé et ratifié (13/07/1999) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (près de la moitié).

27. Slovénie

La connaissance du slovène est exigée (niveau A2 du CECR du Conseil de l'Europe) pour enseigner : la Constitution slovène établit que le slovène est la seule langue d'instruction (avec l'italien et le hongrois selon les régions).

Quant aux qualifications professionnelles, il n'y a pas d'obstacles si le professeur obtient le statut de « professeur visiteur ». Les salaires de cette catégorie d'enseignants sont versés par le ministère slovène de l'Éducation. Ces professeurs font généralement équipe avec des professeurs slovènes de langues étrangères.

Le professeur visiteur doit être qualifié pour enseigner dans les écoles publiques du secondaire inférieur et supérieur, avec de préférence une orientation linguistique, et doit avoir obtenu un certificat lui permettant d'enseigner sa langue natale comme langue étrangère.

La Slovénie a signé et ratifié (21/07/1999) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Nous n'avons pas observé de conditions différentes selon les contrats, à durée déterminée ou indéterminée, dans ce pays.

La Slovénie a signé des accords bilatéraux avec l'Autriche (pour les professeurs stagiaires) et avec la République tchèque et la Slovaquie (sur la reconnaissance mutuelle des qualifications).

Pendant l'année scolaire 2004/2005, et de nouveau en 2005/2006, les écoles slovènes avaient recruté 31 personnes entre assistants et professeurs de langues étrangères et professeurs visiteurs.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Je pourrais perdre mon emploi actuel si je partais travailler à l'étranger » : un tiers considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (18 %).

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (la moitié).

28. Espagne

Pour être recrutés sous contrat à durée indéterminée dans un établissement public, les professeurs doivent passer les épreuves de sélection en vue de leur admission officielle dans le corps enseignant.

Dans le programme « Puesto por puesto », le contractant continue à payer au professeur espagnol le salaire qu'il percevait en Espagne pendant toute la durée de l'échange. Le ministère espagnol de l'Éducation paie un supplément fixé par la loi (actuellement et selon la durée du séjour, il s'élève à environ 3000 € par trimestre).

Les professeurs espagnols qui travaillent au Royaume-Uni rencontrent des problèmes spécifiques. Dans ce pays, la vie est plus chère et la compensation économique est insuffisante. En outre, il peut leur être demandé d'enseigner des matières autres que l'espagnol, sans préavis ni qualifications spécifiques, généralement une combinaison d'espagnol et de français.

Dans les écoles privées ou conventionnées, les professeurs s'adressent au directeur, lequel se charge du recrutement et des contrats de travail.

L'Espagne n'a pas signé la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Elle a signé des accords bilatéraux, dans le cadre du programme d'échange « Puesto por puesto », avec la France, l'Allemagne, l'Irlande et le Royaume-Uni.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (la moitié).

29. Suède

D'après la législation de ce pays, la connaissance du suédois est nécessaire pour exercer dans l'enseignement supérieur. Pour un séjour de plus de 3 mois, un permis de travail est exigé. Il est possible de travailler dans les écoles suédoises sans certificat, mais dans ce cas, le professeur est recruté sous contrat à durée déterminée et n'est pas considéré « qualifié » (ce qui pourrait impliquer un salaire inférieur).

Il n'y a pas de différences d'obstacles pour travailler dans les écoles municipales ou privées. Dans les deux cas, elles doivent recruter des professeurs qualifiés.

La Suède a signé et ratifié (28/09/2001) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Les pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande et Norvège) ont signé des accords multilatéraux portant sur la reconnaissance mutuelle des qualifications des enseignants.

En outre, il existe des programmes de mobilité convenus avec la France, l'Allemagne et l'Espagne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Je ne saurais que faire de mon logement actuel » : un tiers considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (16 %).

« Il n'y a pas de services spécialisés pour les professeurs étrangers à leur arrivée dans le pays de destination » : plus du tiers considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (19 %).

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (3 sur 5).

30. Turquie

L'information reçue des autorités turques est insuffisante pour informer sur les obstacles dans ce pays. Par ailleurs, les recherches de l'équipe sur Internet n'ont pas abouti et la plupart des informations pertinentes font défaut.

La Turquie a signé (1/12/2004) mais il n'a pas ratifié la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Un accord bilatéral avec la Hongrie facilite la mobilité des enseignants et aide également à éviter la double imposition.

La Slovaquie a signé un accord bilatéral avec la Turquie en matière de reconnaissance mutuelle de la formation acquise dans chaque pays.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Je pourrais avoir des problèmes avec les droits de sécurité sociale et les frais médicaux dans le pays de destination » : un répondant sur cinq considère que c'est « absolument » applicable à son cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (11 %).

« Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité » : aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants (un peu plus du tiers), même si la moitié de l'échantillon total l'envisage ainsi.

Par contre, six points ont été soulignés par moins de répondants en Turquie que dans l'ensemble :

« Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides » : seulement 12 % (contre 22 % de l'ensemble) ont considéré que ce point était « absolument » applicable à leur cas.

« L'administration de mon pays ne me reconnaîtrait pas l'expérience acquise pendant mon séjour dans le pays de destination » : seulement 4 % (contre 16 % de l'ensemble) ont considéré que ce point était « absolument » applicable à leur cas.

« Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de couple » : seulement 9 % (contre 20 % de l'ensemble) ont considéré que ce point était « absolument » applicable à leur cas.

« Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de famille » : seulement 7 % (contre 20 % de l'ensemble) ont considéré que ce point était « absolument » applicable à leur cas.

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : seulement 22 % (contre 40 % de l'ensemble) ont considéré que ce point était « absolument » applicable à leur cas.

« Je ne saurais que faire de mon logement actuel » : seulement 6 % (contre 16 % de l'ensemble) ont considéré que ce point était « absolument » applicable à leur cas.

31 % de l'échantillon sont des hommes, alors qu'ils ne représentent que 17 % de l'ensemble des répondants. Cela peut expliquer qu'il y ait des différences considérables de perception

en rapport avec la famille, bien que des résultats similaires n'aient pas été observés dans des pays équivalents (Autriche, Allemagne, Royaume-Uni).

31. Royaume-Uni

L'application de la directive CEE sur la reconnaissance mutuelle des qualifications permet à l'Angleterre d'offrir une procédure assez simple aux citoyens de l'Union européenne. En Angleterre, le *General Teaching Council* (ou Conseil général de l'Éducation : GTC) reconnaît les qualifications et accorde un statut de professeur qualifié (QTS). Le GTC ne fait pas passer de tests pour évaluer la compétence orale du professeur en anglais.

Après avoir obtenu le QTS, le professeur peut présenter sa candidature dans les écoles publiques. Le potentiel contractant (école ou autorité locale) a la responsabilité de vérifier si le professeur a le profil attendu (y compris le niveau d'anglais exigé).

Les professeurs anglais intéressés par le programme *Teacher Exchange Europe* (pour des séjours de 6 semaines à une année scolaire complète) doivent avoir au moins deux ans d'expérience dans l'enseignement et travailler dans un établissement du secondaire. Ce programme existe avec la France, l'Allemagne et l'Espagne. Les échanges durent généralement moins d'un trimestre et il y en a rarement plus de cinq par an.

Un obstacle important est dû aux rares possibilités de travailler au Royaume-Uni pour les professeurs de langues étrangères : seulement 44 % des écoles du primaire offrent un type de formation en langues, tandis que, dans le secondaire, il n'est plus obligatoire d'apprendre une langue à partir de 14 ans.

Le Royaume-Uni a signé et ratifié (23/05/2003) la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

Réponses significatives données par des professeurs qui (normalement) travaillent dans ce pays :

« Il ne serait pas facile de trouver un candidat adéquat pour me remplacer » : plus du quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (11 %).

« La direction de mon établissement ne serait pas d'accord » : plus du quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (12 %).

« Je pourrais perdre des avantages en salaire et couverture sociale et des points de retraite, qui sont inhérents à mon poste actuel, si je m'absentais pour travailler dans un autre pays » : deux répondants sur cinq considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (21 %).

« Il me serait difficile d'obtenir la reconnaissance de mon statut professionnel dans le pays de destination » : plus du quart considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (16 %).

« Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel » : la moitié considèrent que c'est « absolument » applicable à leur cas, proportion largement supérieure à la moyenne totale (40 %). Aucun autre point n'est considéré absolument applicable à leur cas par une proportion aussi forte de répondants.

Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre que l'Union européenne et ses États membres ont progressé au sens où la mobilité est plus facile aujourd'hui en Europe. Plusieurs directives s'appliquent à des professions réglementées, dont le métier d'enseignant, du moins dans l'enseignement public et pour la plupart des pays, si ce n'est tous.

Néanmoins, la plupart des actions conçues pour promouvoir la mobilité dans le secteur éducatif concernent soit les étudiants, pour qu'ils puissent voyager librement tout en terminant leurs études dans l'enseignement supérieur, avec l'assurance que les études suivies à l'étranger leur seront reconnues, soit des échanges de courte durée entre professeurs (généralement, dans le cadre du programme Socrates). Par contre, peu de progrès ont été faits, s'il en est, pour encourager la mobilité sur des périodes allant d'un trimestre à plusieurs années et, dans la plupart des pays, aucune mesure n'a été prise pour exempter les candidats de certaines formalités applicables aux migrants de longue durée.

En outre, la confusion règne dans certains pays sur les mesures administratives à prendre. Par exemple, il est parfois exigé des enseignants de demander en même temps la reconnaissance de leurs qualifications académiques et de leurs qualifications professionnelles, alors que seules les dernières seraient nécessaires.

Par ailleurs, dans le cas spécifique des professeurs de langues étrangères, il n'y a pratiquement aucune mesure spécifique les concernant, à part quelques programmes d'échanges bilatéraux avec des pays dont, à quelques rares exceptions près, la langue (principale) est en rapport avec un marché d'apprentissage considérable dans le monde entier. La mobilité est plus importante (bien qu'encore limitée) chez les professeurs stagiaires, mais ce rapport s'intéresse principalement aux échanges entre professeurs titulaires.

Quelques pays exemptent les professeurs de langues étrangères, à la différence des autres professeurs, de certifier qu'ils maîtrisent la langue du pays d'accueil. Dans d'autres, par contre, le niveau d'exigence est plus élevé et il leur est demandé de réaliser des exercices de traduction en classe avec leurs élèves.

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

1. Introduction

L'enquête qui devait étayer l'étude a été structurée autour de plusieurs groupes de variables dépendantes : la volonté de travailler à l'étranger, la perception des avantages de la mobilité et la perception des obstacles qui l'entravent, et ce, en général et dans le cas particulier de chaque répondant. Les variables indépendantes ont occupé un lieu privilégié dans l'orientation théorique qui a servi à fonder l'étude, même s'il n'a pas été possible de compter sur un cadre d'échantillonnage proportionnel et représentatif pour la recherche menée à partir de l'enquête. La relation entre les variables dépendantes et indépendantes, dans la recherche de corrélations causales, constitue la base de l'analyse présentée dans ce chapitre. L'espace disponible ne nous permet pas de présenter une analyse minutieuse de la grande quantité d'informations collectées auprès de 6251 répondants, mais nous mettrons en relief les principaux résultats, au moins dans la mesure où ils conditionnent les recommandations faites dans le dernier chapitre. L'analyse se concentrera donc sur la variation détectée dans la relation entre les destinataires de toute politique, par groupes d'âge, sexes, catégories d'établissement, contextes politiques ou toute autre catégorie sociologique.

6251 personnes ont répondu à notre questionnaire, dans tous les États objet de l'étude.

Comme on pouvait s'y attendre, étant donné la prévalence de femmes dans l'enseignement, près de 83 % des répondants sont des femmes.

Le tableau 5.1. représente la distribution par groupes d'âge :

Tableau 5.1 : distribution de l'échantillon par âges

Groupe d'âge (années)	Cas	Pourcentage
<30	1105	17,7 %
30-40	1806	28,9 %
40-50	2036	32,6 %
>50	1304	20,9 %
Total	6251	

Guère plus de moitié des répondants sont mariés et près d'un tiers sont célibataires. Les trois quarts sont embauchés sous contrat à durée indéterminé et à temps complet. La plupart (82 %) travaillent dans l'enseignement public et 13 % dans le privé. Une fois de plus, comme on pouvait s'y attendre, plus de la moitié des répondants enseignent dans le secondaire, contre 20 % dans le primaire. Dans certains États, la formation des professeurs de langues leur permet d'enseigner d'autres matières à part les langues. Plus de 40 % des répondants font partie de cette catégorie.

2. L'offre et la demande

Avant de se pencher sur la relation entre la motivation et les obstacles d'une part, et les principales variables indépendantes d'autre part, examinons un facteur déterminant pour l'ensemble du débat : la relation entre les vœux des professeurs

potentiellement prêts à travailler à l'étranger et la demande de professeurs de langues visiteurs dans les États respectifs. Insister dans la défense de la diversité linguistique et situer cette notion dans le contexte de la demande de connaissances en langues sont deux questions bien différentes. Traditionnellement, c'est à l'État que reviennent la reproduction et, tout spécialement, la production de langues, mais l'influence de la mondialisation et l'émergence de la Nouvelle Économie sur les marchés de l'emploi nationaux et internationaux commencent à changer cette situation. Un groupe croissant de professionnels hautement qualifiés voyageant à l'étranger et utilisent habituellement un nombre limité de langues dans leur travail. En même temps, on observe des changements dans le prestige acquis par certaines langues, qui se traduisent par la consolidation progressive du prestige des *linguae francae* internationales pour certains segments du marché de l'emploi, ce qui apparaît dans les données obtenues à partir de notre enquête.

Près de 90 % des répondants au questionnaire (en général) vivent dans leur pays natal. Ce pourcentage diminue énormément pour les enseignants du Royaume-Uni, de France et d'Allemagne, ce qui ne surprend personne puisque l'enseignement des langues officielles de ces pays est très répandu à l'étranger.

Plus de 70 % des répondants étaient des professeurs d'anglais. Par ailleurs, 29 % des répondants ont affirmé que leur destination préférée pour travailler était l'un des trois pays qui ont l'anglais pour langue officielle. Sachant que ces pays représentent moins de 12 % de la population totale de tous les pays objet de l'enquête, deux questions se posent. Tout d'abord, quelles langues devraient enseigner ces professeurs - professeurs d'anglais pour la plupart - dans des États tels que le Royaume-Uni ou l'Irlande qui ne sont pas particulièrement demandeurs de langues étrangères à l'école et moins encore des langues maternelles d'un grand nombre de répondants ? Puis, sachant que les pays anglophones, de fait, ne peuvent pas absorber seuls la demande existante, dans quels autres pays européens ces professeurs pourraient-ils aller pour enseigner l'anglais ?

Les professeurs qui ont indiqué enseigner le français sont aussi nombreux que pour l'allemand (17,0 et 17,7 % respectivement), tandis que pour l'espagnol (6,6 %), l'italien (3,5 %) et le russe (1,7 %), ils se positionnent très loin derrière.

Il semble que les professeurs qualifiés d'espagnol, allemand, italien et français du Royaume-Uni ou d'Irlande qui souhaitent enseigner l'anglais à l'étranger ne devraient pas avoir de problèmes. De fait, il pourrait y avoir plus de demandes que d'offres pour les couvrir et ce déséquilibre est un problème important pour instaurer certaines politiques, notamment parce que tout programme en ce sens devra être volontaire. Au Royaume-Uni du moins, il existe des programmes d'échange poste pour poste avec l'Espagne, l'Allemagne, l'Italie et la France.

14 % de notre échantillon ont déclaré préférer travailler dans un pays germanophone, tandis que 11 % ont choisi la France et 10 % l'Espagne.

3. Motivation

Nous avons demandé aux enseignants s'ils accepteraient une proposition de départ à l'étranger l'an prochain, après avoir soupesé les avantages d'enseigner à l'étranger et les obstacles à surmonter. Une proportion remarquablement importante, 71,5 %, a répondu affirmativement. Il n'y a pas eu de différences importantes entre hommes et femmes. Pas de différences non plus entre ceux qui en avaient déjà fait l'expérience pendant leur formation et les autres, simplement les premiers (un répondant sur

neuf) étaient un peu mieux disposés que ceux qui n'avaient jamais travaillé à l'étranger. Le groupe le plus jeune est plus enclin à partir (79,9 %), de même que ceux qui vivent seuls (84,6 %).

Interrogés sur leurs préférences, presque tous ont affirmé qu'ils aimeraient enseigner leur langue maternelle (comme langue étrangère) (45,9 %) ou bien la langue étrangère qui correspond à leurs qualifications (43,8 %) ; quelques-uns seulement auraient préféré enseigner une autre matière dans une langue étrangère.

Quant à la durée du séjour à l'étranger, ceux qui préféreraient partir toute une année scolaire sont légèrement plus nombreux (44,8 %) que ceux qui se contenteraient d'un trimestre (40,5 %). Partir plus d'un an séduit moins d'enseignants.

Nous leur avons également demandé de donner deux bonnes raisons, parmi les six du tableau, de partir à l'étranger. Sur le tableau 5.2, nous indiquons les pourcentages de réponses affirmatives pour chaque facteur :

Tableau 5.2 : pourcentage de réponses affirmatives à des énoncés de motivation

MOTIVATION	% + ive
Amélioration de la connaissance de la langue qu'ils enseignent	86,3 %
Acquisition de connaissance sur la culture associée à la langue	68,9 %
Acquisition de connaissance sur le système éducatif et les pratiques pédagogiques de ce pays	32,3 %
Augmentation de leurs chances d'avancement dans leur pays d'origine	17,4 %
Échapper à la routine en optant pour un changement	13,3 %
Occasion donnée à leur famille d'apprendre la langue	7,6 %

Comme attendu, le principal intérêt tient à l'amélioration de la connaissance de la langue enseignée. Avec seulement 727 répondants sur 6251, c'est-à-dire 11,6 %, qui avaient déjà travaillé à l'étranger, dont certains n'avaient même séjourné un trimestre entier dans un pays parlant la langue correspondant à leurs qualifications, il n'est pas surprenant que la réponse puisse transmettre une certaine insécurité par rapport à la langue enseignée. Pour la plupart, le métier d'enseignant requiert des connaissances sur la culture associée à la langue étrangère et pas seulement des compétences purement linguistiques. Un troisième facteur - connaître le système éducatif et les pratiques pédagogiques du pays étranger - a été retenu par près du tiers des répondants. Les autres motivations ont eu relativement peu d'adeptes.

4. Obstacles

i. Applicabilité des obstacles

Nous leur avons ensuite demandé de cocher deux obstacles d'une liste de huit - sélectionnés à partir de recherches préliminaires - qui freinent le départ à l'étranger des enseignants. Il n'est pas surprenant de voir, comme nous venons de le faire, que les motivations sont généralement perçues de la même manière par les enseignants. Leur engagement vis-à-vis des principes de l'enseignement des langues et les rapports avec le contexte socioculturel le rendent inévitable. Par contre, l'analyse des obstacles perçus a révélé une plus grande variation par catégorie sociale.

En limitant le choix des obstacles, l'incidence des réponses a été relativement faible, car aucune n'a été retenue par plus de 53 % des répondants. Dans le tableau 5.3, nous avons représenté l'incidence des réponses pour les huit obstacles présentés.

Tableau 5.3 : incidence de la citation d'obstacles

OBSTACLES	% de citation
1. Leur absence poserait des problèmes à l'école	22,0 %
2. Les frais seraient trop importants	52,6 %
3. Leurs droits de sécurité sociale et de retraite seraient compromis	12,5 %
4. Ils ont peu ou aucune sécurité d'emploi dans leur pays	14,4 %
5. Cela n'améliorerait pas leurs attentes professionnelles	8,4 %
6. La situation éducative/professionnelle serait trop différente	5,4 %
7. Il y aurait interférence avec les responsabilités familiales	52,2 %
8. Le travail du conjoint/compagnon/compagne compliquerait les choses	32,3 %

Ces obstacles peuvent être rangés par catégories, à savoir ceux qui se réfèrent aux conditions de travail dans le pays d'origine (1, 3, 4, 5) ; ceux qui concernent les conditions dans le pays d'accueil (6) ; ceux en rapport avec la situation personnelle et familiale (7, 8) et les aspects financiers (2). Il est évident que le principal souci a trait au coût de l'initiative et au contexte familial. En comparaison, le milieu éducatif dans le pays d'accueil ne pose pas trop de problème. Nous allons examiner ces obstacles en prenant pour référence les catégories de base.

i. Conditions de travail dans le pays d'origine

L'incidence de citation de ces facteurs comme obstacles importants est largement inférieure à celle des obstacles relatifs à la situation personnelle du répondant. Le plus préoccupant a trait à l'influence de l'absence du professeur dans l'école où il travaillait. Une fois de plus, il n'y a pas une grande différence dans les pourcentages correspondant aux principales catégories sociales, bien que cet obstacle soit plus cité par les professeurs qui vivent seuls. C'est un peu difficile à expliquer, sauf à le mettre en rapport avec le fait que les moins de 30 ans citent généralement le manque de sécurité dans le pays d'origine comme obstacle principal. C'est tout à fait vrai dans le cas des répondants issus d'États où les implications contractuelles sont limitées. Là aussi, ce sont les jeunes qui vivent seuls qui expriment la plus forte préoccupation pour le manque de transférabilité des droits de sécurité sociale et de retraite.

ii. Conditions de travail dans le pays d'accueil

Seulement 5,4 % des répondants ont perçu la question des différences dans la situation éducative / professionnelle comme un obstacle.

Les seuls groupes à avoir choisi ce point dans une certaine mesure sont ceux qui vivent seuls (7,9 %) ou du moins qui ne vivent pas en couple et n'ont personne à leur charge mais peuvent vivre avec quelqu'un d'autre (7,2 %) Cette petite différence pourrait s'expliquer par le fait que, en moyenne, ces deux groupes peuvent être plus jeunes que les autres et le groupe d'âge le plus jeune choisit ce point un peu plus que les autres.

iii. Situation personnelle et familiale

Bien entendu les professeurs jeunes et célibataires qui vivent seuls sont aussi moins préoccupés par l'influence de leur absence sur leurs responsabilités familiales immédiates, ce qui s'applique aussi à ceux qui vivent avec quelqu'un mais pas en couple. Par contre, ceux qui ont des relations stables sont beaucoup plus préoccupés

par la capacité du conjoint, du compagnon ou de la compagne qui travaille de les accompagner. Mais, y compris parmi les répondants de ces catégories, plus de la moitié affirment que ce n'est pas un obstacle significatif.

iv. Aspects financiers

Bien que la plupart des répondants de toutes les catégories d'âge envisagent le coût de la mobilité proposée comme un obstacle, les moins de 30 ans sont les plus préoccupés par cet aspect. Les moins préoccupés sont ceux qui vivent en couple car, peut-on penser, l'économie familiale ne dépend pas intégralement des revenus du répondant.

ii. Applicabilité personnelle des obstacles

Après avoir répondu à toutes ces questions, la question suivante leur a été posée : «
Pouvons-nous considérer plus en détail les obstacles identifiés ? Veuillez identifier jusqu'à quel point chacun des énoncés suivants s'applique à votre situation actuelle. »

Nous pouvons surtout relever la forte incidence de la réponse « ne sais pas » pour un grand nombre de ces points (tableau 5.4) :

Tableau 5.4. Pourcentage de professeurs qui ont répondu « ne sais pas ») aux énoncés relatifs à différents obstacles

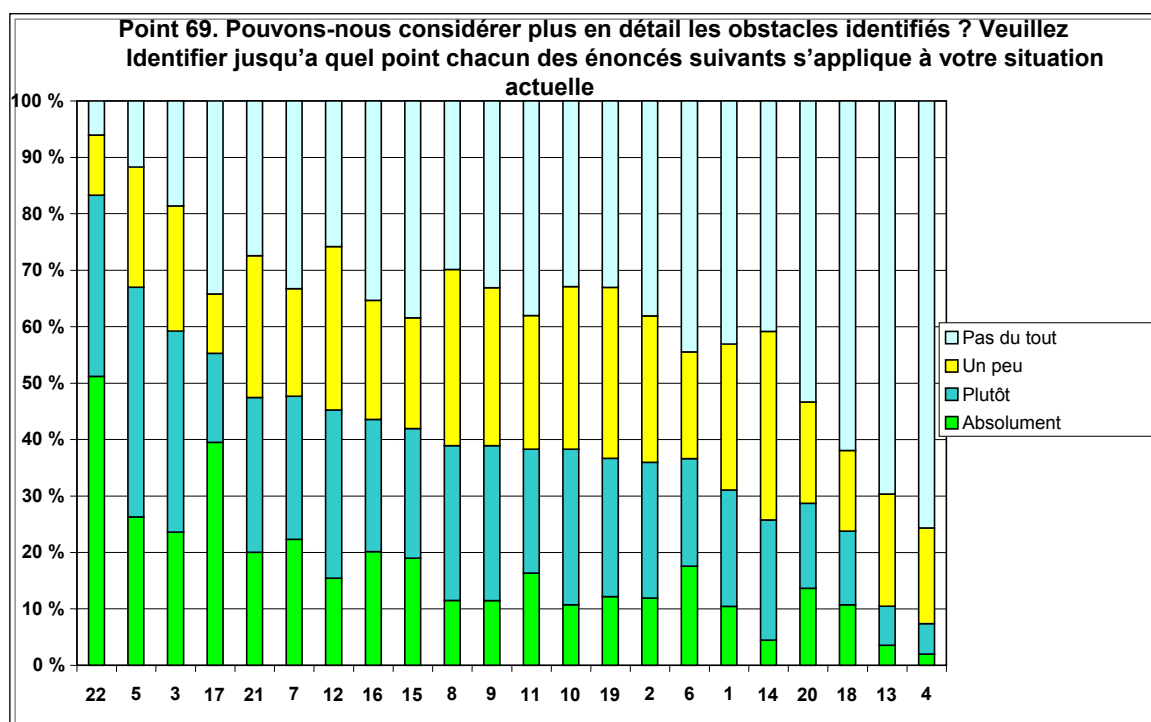
		« ne sais pas »
21	Il n'y a pas de services spécialisés pour les professeurs étrangers à leur arrivée dans le pays de destination	60,6 %
5	La procédure de sélection des candidats qui postulent à la mobilité est plutôt floue	37,9 %
12	Il me serait difficile d'obtenir la reconnaissance de mon statut professionnel dans le pays de destination	34,7 %
3	Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides	33,8 %
7	Je pourrais perdre des avantages en salaire et couverture sociale et des points de retraite, qui sont inhérents à mon poste actuel, si je m'absentais pour travailler dans un autre pays	33,1 %
10	Je pourrais avoir des problèmes d'assurance dans le pays d'accueil	32,7 %
9	Je pourrais avoir des problèmes avec les droits de sécurité sociale et les frais médicaux dans le pays de destination	29,8 %
11	L'administration de mon pays ne me reconnaîtrait pas l'expérience acquise pendant mon séjour dans le pays de destination	28,1 %
22	Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité	25,6 %
19	J'aurais du mal à trouver un logement dans le pays de destination	24,5 %
8	J'aurais des difficultés à obtenir l'information nécessaire sur les conditions légales et de couverture sociale rattachées à un emploi dans le pays de destination	20,7 %
18	J'aurais du mal à trouver une école (ou une crèche) pour les enfants	19,1 %

2	La direction de mon établissement ne serait pas d'accord	15,5 %
13	L'expérience pourrait me faire perdre de l'avancement	12,7 %
6	Je pourrais perdre mon emploi actuel si je partais travailler à l'étranger	12,6 %
17	Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel	10,7 %
1	Il ne serait pas facile de trouver un candidat adéquat pour me remplacer	10,0 %
14	Je pourrais avoir des problèmes d'adaptation par rapport au système d'enseignement et aux pratiques éducatives du pays de destination	9,6 %
15	Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de couple	7,5 %
4	À mon retour, les relations avec mes collègues pourraient empirer	7,0 %
20	Je ne saurais que faire de mon logement actuel	6,3 %
16	Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de famille	5,1 %

Certains points ont été cochés par un tiers ou plus de répondants. L'incidence la plus forte concerne la connaissance ou l'information sur la procédure de mobilité aussi bien dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. Cela transmet l'image d'une profession très fermée qui ne dispose d'aucun organisme efficace voué à promouvoir la mobilité des enseignants. Ce qui précède contraste sur la grande valeur accordée à la mobilité par les répondants. À ce sujet, il est également évident que les répondants ont une vision positive de leur capacité d'affronter le contexte professionnel de la mobilité. Les obstacles relatifs aux conditions de travail dans le pays d'origine et la situation personnelle entraînent bien moins souvent ce genre de réponse.

En poursuivant l'analyse de cette question, nous avons isolé les « ne sais pas » de ceux qui ont donné une réponse affirmative. Après avoir recalculé les pourcentages sans les « ne sais pas », nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau 5.1 :

Fig. 5.1 : obstacles personnels par niveau d'applicabilité



L'analyse de l'incidence de ces réponses par tranches d'âge et selon d'autres variables fait apparaître des résultats intéressants. Nous pouvons distinguer de nouveau entre les réponses relatives aux obstacles personnels et familiaux et celles qui concernent les conditions professionnelles ; celles qui impliquent une connaissance des institutions et de la société du pays d'accueil et celles qui impliquent une connaissance des services assignés à la mobilité.

i. Conditions dans le pays d'origine

Dans le tableau 5.5, nous avons indiqué les huit points qui correspondent à ce facteur général et les réponses correspondantes.

Tableau 5.5 : niveaux de préoccupation pour les effets de la mobilité sur les conditions de travail dans le pays d'origine

POINT	HA	SA	NRA	NA
7 Je pourrais perdre des avantages en salaire et couverture sociale et des points de retraite, qui sont inhérents à mon poste actuel, si je m'absentais pour travailler dans un autre pays	22,3%	25,4%	19,1%	33,3%
11 L'administration de mon pays ne me reconnaîtrait pas l'expérience acquise pendant mon séjour dans le pays de destination	16,3%	21,9%	23,7	38,1%
2 La direction de mon établissement ne serait pas d'accord	11,9%	24,1%	26,0%	38,1%
6 Je pourrais perdre mon emploi actuel si je partais travailler à l'étranger	17,6%	19,0%	18,9%	44,5%
1 Il ne serait pas facile de trouver un candidat adéquat pour me remplacer	10,4%	20,6%	25,9%	43,1%

14	Je pourrais avoir des problèmes d'adaptation par rapport au système d'enseignement et aux pratiques éducatives du pays de destination	4,5%	21,3%	33,4%	40,8%
13	L'expérience pourrait me faire perdre de l'avancement	3,5%	6,9%	19,9%	69,7%
4	À mon retour, les relations avec mes collègues pourraient empirer	2,0%	5,4%	16,9%	75,7%

HA = Highly applicable (absolument applicable); SA= Somewhat applicable (plutôt applicable); NRA= Not really applicable (un peu applicable); NA= not at all applicable (pas du tout applicable)

Bien entendu, la principale préoccupation est suscitée par la perte des droits salariaux et des points de retraite pendant l'absence de l'enseignant, deux tiers des répondants s'étant déclarés préoccupés par cet aspect. Les plus jeunes se sont montrés plus soucieux que leurs aînés qui ont très probablement un emploi plus stable et sont peut-être même titulaires de leur poste. Ainsi, près des trois quarts des moins de 30 ans ont-ils affirmé être préoccupés par cet aspect contre seulement 62 % des plus de 40 ans.

La préoccupation concerne aussi le fait que les autorités de leur pays pourraient ne pas reconnaître les acquis de l'expérience à l'étranger. Un peu moins des deux tiers des répondants se sont déclarés préoccupés par cet aspect.

Trois questions sont liées à l'impression d'insécurité associée à l'emploi actuel des répondants. Près des deux tiers ont manifesté un certain niveau de préoccupation pour l'obtention de l'avis favorable de leurs supérieurs, tandis que plus de la moitié étaient également préoccupés par la conservation de leur poste après un séjour à l'étranger. Ce dernier point a été davantage souligné par les répondants les plus jeunes, qui sont bien entendu les plus touchés par le manque de sécurité de l'emploi. Plus de 53 % des moins de 30 ans ont affirmé que ce point était « absolument ou plutôt » applicable à leur cas, contre seulement un tiers dans la tranche d'âge de 40 à 50 ans. Ce problème serait atténué si le candidat à la mobilité avait un remplaçant adéquat, mais là encore plus de la moitié des répondants ont déclaré que cet énoncé s'appliquait à leur situation.

Finalement, la capacité d'adaptation au contexte éducatif « étranger » préoccupe peu d'enseignants, puisque moins de 5 % ont affirmé que ce point était « absolument » applicable à leur cas. Comme on pouvait s'y attendre, ceux qui avaient déjà fait l'expérience d'un séjour prolongé à l'étranger étaient les moins préoccupés par cette question. L'effet de l'expérience sur la situation personnelle ou les relations avec les collègues ne suscitent guère de préoccupation.

ii. Conditions dans le pays d'accueil

Dans le tableau 5.6 nous indiquons les sept points correspondant à ce facteur général et les réponses qu'ils ont suscitées.

Tableau 5.6 : degrés de préoccupation pour les conditions du pays d'accueil

	POINT	HA	SA	NRA	NAA
8	J'aurais des difficultés à obtenir l'information nécessaire sur les conditions légales et de couverture sociale rattachées à un emploi dans le pays de destination	11,5%	27,4%	31,2%	29,9%

9	Je pourrais avoir des problèmes avec les droits de sécurité sociale et les frais médicaux dans le pays de destination	11,5%	27,5%	28,0%	33,1%
12	Il me serait difficile d'obtenir la reconnaissance de mon statut professionnel dans le pays de destination	15,4%	29,8%	29,0%	25,8%
10	Je pourrais avoir des problèmes d'assurance dans le pays d'accueil	10,7%	27,6%	28,8%	32,9%
19	J'aurais du mal à trouver un logement dans le pays de destination	12,1%	24,5%	30,3%	33,1%
18	J'aurais du mal à trouver une école (ou une crèche) pour les enfants	10,7%	13,0%	14,3%	61,9%

HA = Highly applicable (absolument applicable); SA= Somewhat applicable (plutôt applicable); NRA= Not really applicable (un peu applicable); NA= Not at all applicable (pas du tout applicable)

Bien entendu, ces préoccupations n'étaient pas prioritaires pour la plupart des répondants. Néanmoins près des deux tiers ont exprimé un certain degré de préoccupation pour la plupart de ces questions. Le souci mineur était la nécessité de trouver une école pour les enfants, ce qui traduit simplement le fait les répondants sont peu nombreux à avoir des enfants en âge scolaire. Il y a également une corrélation évidente entre la durée de l'expérience d'un séjour à l'étranger et le souci de bien s'informer sur les aspects juridiques et les droits de sécurité sociale, souci que n'ont pas manifesté un grand nombre de ceux qui ont passé le plus de temps à l'étranger. Ceux qui ont séjourné à l'étranger dans le cadre de leur formation étaient également moins soucieux d'être couverts par une assurance. Il est évident que, tout en étant indépendants, ces points sont liés ; ils transmettent des images différentes de plusieurs catégories de répondants et sont en rapport avec leur expérience préalable.

iii. Situation personnelle et familiale

Dans le tableau 5.7, nous indiquons les quatre points qui correspondent à ce facteur général et les réponses qu'ils ont suscitées.

Tableau 5.7 : degrés de préoccupation pour des obstacles relatifs à la situation personnelle et familiale

	POINT	HA	SA	NRA	NAA
17	Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel	39,5%	15,8%	10,5%	34,2%
16	Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de famille	20,1%	23,4%	21,1%	35,3%
15	Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de couple	19,0%	23,0%	19,6%	38,4%
20	Je ne saurais que faire de mon logement actuel	13,6%	15,1%	17,9%	53,4%

HA = Highly applicable (absolument applicable); SA= Somewhat applicable (plutôt applicable); NRA= Not really applicable (un peu applicable); NA= Not at all applicable (pas du tout applicable)

Les enseignants sont très préoccupés par les implications que la mobilité pourrait avoir sur l'emploi du conjoint, compagnon, compagne. Ces considérations matérielles

sont suivies d'une préoccupation pour les relations familiales. En comparaison, les soucis de la résidence familiale ont peu de poids.

Comme on pouvait s'y attendre, ces préoccupations varient en fonction des facteurs qui pèsent sur la responsabilité familiale : âge, état civil, situation familiale... Ainsi, bien qu'environ la moitié des répondants vivant en couple aient déclaré que la préoccupation pour l'emploi du conjoint/ compagnon/ compagne était « absolument » applicable à leur cas, ce pourcentage a été considérablement inférieur (environ 15 %) pour ceux qui vivent seuls ou avec « des personnes à charge ». De même, le risque d'interférence avec les relations familiales est l'obstacle qui préoccupe le plus la tranche d'âge des 30-50 ans, surtout s'ils sont mariés ou ont une relation sentimentale stable. Néanmoins, dans aucune de ces catégories il n'y a eu une majorité de répondants exprimant de fortes craintes à ce sujet. Ce n'est qu'après avoir isolé les enseignants vivant en couple, que nous avons pu observé une grande variation. En effet, près de la moitié de ces derniers ont affirmé que ce point était absolument applicable à leur cas, contre moins d'un tiers pour les autres catégories.

iv. Aspects financiers

Dans le tableau 5.8, nous avons repris le point qui correspond à ce facteur général et les réponses obtenues.

Tableau 5.8 : degrés de préoccupation pour des obstacles relatifs aux aspects financiers

	POINT	HA	SA	NRA	NAA
22	Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité	51,2%	32,1%	10,7%	6,0%

HA = Highly applicable (absolument applicable); SA= Somewhat applicable (plutôt applicable); NRA= Not really applicable (un peu applicable); NA= Not at all applicable (pas du tout applicable)

Cet obstacle, qui implique la crainte d'avoir à payer la visite ou, du moins, à assumer une partie des coûts, a été le plus important sur 22 points. Il a été considéré absolument applicable par plus de la moitié des répondants et pratiquement un tiers de plus l'ont jugé « plutôt » applicable à leur cas.

v. Services de mobilité

Dans le tableau 5.9, nous avons repris les trois points qui correspondent à ce facteur général et les réponses qu'ils ont suscitées. La variation entre ces réponses est très importante.

Tableau 5.9 : degrés de préoccupation pour les obstacles relatifs aux services de mobilité

	POINT	HA	SA	NRA	NAA
5	La procédure de sélection des candidats qui postulent à la mobilité est plutôt floue	26,3%	40,7%	21,3%	11,7%

3	Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides	23,6%	35,6%	22,2%	18,6%
21	Il n'y a pas de services spécialisés pour les professeurs étrangers à leur arrivée dans le pays de destination	20,0%	27,4%	25,1%	27,4%

HA = Highly applicable (absolument); SA= Somewhat applicable (plutôt); NRA= Not really applicable (un peu); NA= Not at all applicable (pas du tout)

En ce qui concerne la procédure de sélection, la préoccupation est considérable quant à l'information disponible ainsi qu'aux institutions impliquées dans la sélection des candidats. Plus des deux tiers des répondants ont considéré « absolument ou plutôt » applicable à leur contexte particulier l'énoncé selon lequel l'information sur la procédure de sélection était « flou », ce qui est peu surprenant connaissant la quantité limitée de projets de mobilité dans les États respectifs. Le type d'obstacles fait apparaître que la mobilité exige un haut niveau de flexibilité. Du point de vue du professeur de langue, il semble que le besoin d'une telle flexibilité pèse entièrement sur ses épaules ou sur leurs familles et leurs collègues, sans qu'il y ait réciprocité de la part des institutions responsables de la gestion des programmes.

Quant à la disponibilité de services spécialisés, destinés aux professeurs dans le pays d'accueil, près des deux tiers de ceux qui n'ont jamais séjourné à l'étranger ou dont le séjour n'a jamais dépassé trois mois pendant leur formation, ont répondu qu'ils ne savaient pas s'il y avait des services spécialisés pour les professeurs. Le pourcentage baisse (56,3 %), tout en restant encore élevé, parmi ceux qui ont passé au moins un an à l'étranger. En outre, seulement 25,6 % de ceux qui n'ont jamais séjourné à l'étranger ou seulement pour une période de trois mois maximum, pendant leur formation, ont considéré que le manque de services spécialisés ne s'appliquait « pas du tout » à leur cas, contre 34,7 % de ceux qui avaient passé au moins un an à l'étranger. Autrement dit, l'expérience à l'étranger ne garantit pas que le professeur de langue ait connaissance de ces services, ce qui signifie probablement que, de fait, il y en a peu.

5. Variation par États

Bien que l'analyse précédente se soit centrée sur la relation entre les catégories sociales et l'incidence des réponses à plusieurs énoncés sur divers obstacles, il est également clair que, étant donné la variation dans la structure des systèmes éducatifs et le contexte social et politique associé, traité au chapitre 3, nous observerons une variation considérable entre les différents États.

i. Séjours obligatoires

Une bonne manière de commencer est de considérer la variation existant entre les États en prenant pour référence ceux qui exigent des stages à l'étranger comme élément central de leur licence de langues ou de leur DEA ou de la formation des enseignants. Nous avons demandé aux professeurs si leur formation avait compris un séjour obligatoire dans un pays étranger. Les réponses ont été filtrées par rapport au lieu de naissance des répondants et au pays dans lequel ils travaillent habituellement. Dans quatre pays seulement, une proportion substantielle de répondants a affirmé que leur formation avait requis un séjour de ce type : le Liechtenstein avec 91 %, la Finlande avec 88 %, le Royaume-Uni avec 69 % et l'Irlande avec 48 % des répondants, qui ont déclaré que c'était effectivement leur cas. En ce

qui concerne le Liechtenstein, tous les professeurs nés dans ce pays ayant été obligés de faire leurs études supérieures à l'étranger, ce séjour était inévitable. Il semble ironique que, dans deux des pays dans lesquels les professeurs de langues sont le moins demandés - Royaume-Uni et Irlande -, des séjours à l'étranger leur soient exigés dans le cadre de leur apprentissage/formation. Par ailleurs, cette pratique émane d'une revalorisation du point de vue pédagogique et, en raison de la faible demande de professeurs de langues, ces séjours sont probablement plus faciles à financer.

Dans six autres pays, entre le tiers et le cinquième des répondants ont affirmé avoir séjourné à l'étranger : Pays-Bas (32,4 %), Allemagne (27,6 %), Suède (27,3 %), Hongrie (23,9 %), France (23,2 %) et Slovaquie (20,5 %). Ces pays incluent les deux langues - le français et l'allemand - qui constituent les deux principaux marchés de langues à part l'anglais.

À l'autre extrémité du spectre, nous avons les pays pour lesquels un séjour obligatoire à l'étranger a été à peine mentionné : Lituanie (9,0 %), Lettonie (8,6 %), Turquie (8,0 %), Italie (7,1 %), Grèce (5,4 %), Malte (4,4 %) et Slovénie (0,8 %).

ii. Variation quant à la motivation

Bien qu'il n'y ait pas de variation à grande échelle dans la représentation générale des perceptions des facteurs de motivation présentés aux répondants, certaines variations intéressantes sont apparues dans le détail. Nous avons à nouveau divisé les six énoncés sur la motivation en trois catégories : enseignants, système éducatif et motivations non éducatives. En isolant les cinq États qui présentaient les plus forts pourcentages et les cinq États qui avaient les plus bas, puis en regroupant les États en fonction de leur adhésion à l'UE, nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau 5.10.

Tableau 5.10 : comparaison des cinq pourcentages les plus forts et des cinq pourcentages les plus bas de réponses données pour les six indices de motivation, par États regroupés en fonction de leur adhésion à l'UE

	Variable	1. Amélioration de la connaissance de la langue qu'ils enseignent	2. Acquisition de connaissance sur la culture associée à la langue	3. Acquisition de connaissance sur le système éducatif et les pratiques pédagogiques de ce pays	4. Augmentation de leurs chances d'avancement dans leur pays d'origine	5. Échapper à la routine en optant pour un changement	6. Occasion donnée à leur famille d'apprendre la langue
5 plus forts	UE15	5	3	1	1	3	2
	UE+10	0	0	1	2	2	2
	EEE+ États candidats	0	2	3	2	0	1
5 plus bas	UE15	2	2	2	2	2	3
	UE+10	1	3	1	1	1	1
	EEE+États candidats	2	0	2	2	2	1

De toute évidence, les professeurs de langues des États les plus anciens de l'UE sont ceux qui citent le plus les deux facteurs linguistiques - améliorer la langue et la compétence en matière culturelle. De fait, les cinq réponses les plus massives pour la première variable provenaient toutes de professeurs de ces États. Par ailleurs, les professeurs d'États qui étaient soit membres de l'EEE, soit candidats à l'adhésion à

l'UE, appréciaient davantage le contact avec différents systèmes éducatifs, mais aussi le fait d'encourager la mobilité du corps enseignant. Étant donné que les États de ces trois groupes sont au nombre de ceux qui enregistrent les pourcentages les plus forts ou les plus bas pour ces indicateurs, nous devons être conscients qu'il y a une variation considérable entre les catégories et que les résultats que nous présentons ici sont très généralisés. Nous suspectons que l'un des facteurs principaux est celui qui concerne la nature du système éducatif de chaque État et la manière dont ces systèmes varient par rapport à des facteurs tels que la sécurité de l'emploi, les structures de promotion, etc.

iii. Variation concernant les obstacles

En poursuivant notre analyse, nous avons de nouveau divisé les États en trois groupes : les 15 États membres les plus anciens, les 10 nouveaux États membres et les États candidats. Ici, le raisonnement met davantage en cause la mobilité sociale et personnelle que les systèmes éducatifs. C'est-à-dire que les meilleurs salaires et le meilleur statut éducatif perçus dans les États membres les plus anciens sont considérés comme deux facteurs qui pourraient expliquer des variations dans l'interprétation des variables concernant les obstacles. Cela a donné lieu à des résultats intéressants.

Nous avons établi un barème pour faciliter les comparaisons : à HA (Highly applicable / absolument applicable) nous avons assigné une valeur de 3 ; à SA (Somewhat applicable / plutôt applicable) une valeur de 2 ; à NRA (Not really applicable / un peu applicable) une valeur de 1 ; puis nous en avons tiré la moyenne.

i. Conditions de travail dans le pays d'origine

Tableau 5.11 : incidence des réponses sur la considération des obstacles associés aux conditions de travail dans le pays d'origine par contexte politique

	Point	15 États membres	10 nouveaux États membres	EEE / Candidats
7	Je pourrais perdre des avantages en salaire et couverture sociale et des points de retraite, qui sont inhérents à mon poste actuel, si je m'absentais pour travailler dans un autre pays	1.36	1.31	1.27
11	L'administration de mon pays ne me reconnaîtrait pas l'expérience acquise pendant mon séjour dans le pays de destination.	1.22	1.00	0.91
2	La direction de mon établissement ne serait pas d'accord.	0.99	1.49	1.03
6	Je pourrais perdre mon emploi actuel si je partais travailler à l'étranger.	1.02	1.58	1.00
1	Il ne serait pas facile de trouver un candidat adéquat pour me remplacer.	0.89	1.36	1.16
13	L'expérience pourrait me faire perdre de l'avancement.	0.50	0.65	0.43
4	À mon retour, les relations avec mes collègues pourraient empirer.	0.30	0.50	0.33

Le contraste est intéressant entre les professeurs des États membres les plus anciens et les autres. Ceux des 15 premiers États membres ont eu davantage tendance à ne considérer qu'une de ces variables absolument applicable que les professeurs des autres catégories : la préoccupation pour la non-reconnaissance par les autorités de la valeur de leur expérience par rapport à leur statut professionnel. De même, la réponse « ne s'applique pas du tout » à leur situation personnelle a été plus généralisée pour quatre variables : difficulté à trouver un remplaçant, désapprobation de leurs supérieurs, influence par rapport à leurs collègues et risque de perdre leur poste actuel à leur retour. Cela contrastait avec les professeurs des nouveaux États membres, qui ont eu tendance à écarter la possibilité d'une perte d'avantages dans leur statut professionnel ou le risque de voir leurs relations avec les collègues se dégrader, tandis qu'ils se sont montrés plus préoccupés par la réaction de leurs supérieurs, le risque de perdre leur poste à leur retour et la possibilité de trouver un remplaçant. En revanche, ils ne semblaient pas trop préoccupés par la possibilité de la non-reconnaissance dans leur pays de l'expérience professionnelle acquise à l'étranger.

La seule différence significative dans les réponses des professeurs de l'EEE et des États candidats a été qu'ils étaient nombreux à écarter les questions relatives à l'obtention de la reconnaissance dans leur pays de l'expérience professionnelle acquise à l'étranger et à la possibilité de perdre leur poste actuel à leur retour. Néanmoins, il est important de reconnaître la nature diverse de ce groupe d'États, qui inclut des États aussi différents que la Norvège et l'Islande d'une part, et la Bulgarie et la Turquie de l'autre.

ii. Conditions dans le pays d'accueil

Tableau 5.12 : incidence des réponses sur la perception des obstacles associés aux conditions de travail dans le pays d'accueil par contexte politique

Point	15 États membres de l'UE	10 nouveaux États membres de l'UE	EEE / Candidats
8 J'aurais des difficultés à obtenir l'information nécessaire sur les conditions légales et de couverture sociale rattachées à un emploi dans le pays de destination.	1-13	1-21	1-26
9 Je pourrais avoir des problèmes avec les droits de sécurité sociale et les frais médicaux dans le pays de destination	1-05	1-36	1-42
12 Il me serait difficile d'obtenir la reconnaissance de mon statut professionnel dans le pays de destination.	1-27	1-49	1-48
10 Je pourrais avoir des problèmes d'assurance dans le pays d'accueil.	1-03	1-24	1-40
14 Je pourrais avoir des problèmes d'adaptation par rapport au système d'enseignement et aux pratiques éducatives du pays de destination	0-80	0-94	0-91
19 J'aurais du mal à trouver un logement dans le pays de destination.	1-07	1-23	1-11
18 J'aurais du mal à trouver une école (ou une crèche) pour les enfants.	0-74	0-71	0-61

Une fois de plus, nous rencontrons des différences significatives entre les professeurs des États membres les plus anciens et les professeurs des nouveaux États membres. Dans cette catégorie, les répondants des UE-15 semblent plus confiants et moins préoccupés par les obstacles. En revanche, les répondants des 10 nouveaux États membres se sont montrés beaucoup plus préoccupés (dit autrement, peu de répondants ont affirmé que les points n'étaient « pas du tout » applicables à leur cas) par les problèmes associés aux droits de sécurité sociale et aux coûts médicaux dans le pays d'accueil ; par des problèmes avec la couverture de l'assurance dans le pays d'accueil ; par l'obtention de la reconnaissance de leur statut professionnel dans le pays d'accueil (ce point est à l'origine d'une grande préoccupation pour les répondants bulgares) ; par des problèmes d'adaptation par rapport au système éducatif du pays d'accueil et par des problèmes pour trouver un logement.

iii. Situation personnelle et familiale

Tableau 5.13 : incidence des réponses sur la perception des obstacles associés à la situation personnelle et familiale par contexte politique

	Point	15 États membres de l'UE	10 nouveaux États membres de l'UE	EEE / Candidats
17	Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel	1,74	1,50	1,18
16	Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de famille	1,42	1,05	0,87
15	Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de couple	1,34	1,14	0,88
20	Je ne saurais que faire de mon logement actuel.	1,07	0,82	0,66

Ici aussi le contraste est important entre les professeurs des États membres les plus anciens et ceux des nouveaux membres, bien qu'à l'opposé, ceux des membres les plus anciens aient affirmé, plus que les professeurs des deux autres catégories, que ces quatre facteurs étaient « absolument » applicable à leur situation personnelle.

Par contre, les professeurs des nouveaux États membres, de l'EEE et des pays candidats (notamment les derniers) ont affirmé beaucoup plus que les professeurs des États membres les plus anciens que ces facteurs constituaient des obstacles moins importants. Nous pouvons y voir une comparaison relative des divers avantages et inconvénients associés à la mobilité, puisque ces professeurs jugent positivement l'expérience lorsqu'ils la comparent aux sacrifices personnels nécessaires pour la vivre.

iv. Aspects financiers

Tableau 5.14 : incidence des réponses sur la perception des obstacles associés à la situation personnelle et familiale par contexte politique

	Point	15 États membres	10 nouveaux États	EEE / Candidats
--	-------	------------------	-------------------	-----------------

	de l'UE	membres de l'UE	
Il me faudrait prendre en charge une partie des frais associés à la mobilité	2,30	2,18	2,16

Il n'y a pas eu de différences significatives entre les trois catégories. C'est l'une des principales préoccupations des enseignants interrogés partout en Europe.

v. Services de mobilité

Tableau 5.15 : incidence des réponses sur la perception des obstacles associés aux services de mobilité par contexte politique

Point	15 États membres de l'UE	10 nouveaux États membres de l'UE	EEE / Candidats
5 La procédure de sélection des candidats qui postulent à la mobilité est plutôt floue.	1,82	1,64	1,67
3 Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides.	1,58	1,66	1,49
21 Il n'y a pas de services spécialisés pour les professeurs étrangers à leur arrivée dans le pays de destination	1,37	1,39	1,25

Ici, il y a eu beaucoup moins de différences entre les différentes catégories d'États. De fait, la seule différence significative a été que peu de professeurs des nouveaux États membres ont perçu les problèmes dans la sélection des candidats comme « absolument » applicables à leur situation personnelle.

6. Conclusion

Dans les limites de cette publication, nous ne pouvons pousser plus loin l'analyse des nombreuses données tirées de l'enquête. Néanmoins, ce que nous venons d'exposer a permis d'ébaucher les principales variations. Bien que les professeurs de langues, surtout les jeunes, soient fortement motivés pour faire l'expérience d'un séjour à l'étranger qui améliorera leur compétence linguistique et leur connaissance de la culture correspondante, il y a un problème évident du fait de la différence entre l'énorme demande potentielle de séjours à l'étranger et les possibilités très limitées susceptibles d'exister dans les quelques États membres où la plupart des candidats aspirent à travailler pendant un certain temps. En particulier, il se peut qu'il existe une demande excessive émanant de professeurs d'anglais. Ce fait peut très bien mitiger une partie de la motivation.

Au nombre des principaux obstacles, nous trouvons le coût financier potentiel et les problèmes liés aux responsabilités familiales, auxquels les enseignants sont particulièrement sensibles, probablement du fait de la forte proportion de femmes dans l'enseignement des langues. Néanmoins, il serait erroné de penser que ce sont les seuls facteurs importants. La plupart des professeurs doivent affronter une série d'obstacles, le manque généralisé d'information sur les possibilités de mobilité (voir plus bas) n'étant pas des moindres. L'importance que leur accordent les différentes catégories sociales est très variable, mais cela ne nous autorise pas à trop simplifier la complexité du problème.

Il y a une grande insécurité associée aux conséquences de toute migration sur la situation personnelle et professionnelle. Cela englobe une série de questions telles que la transférabilité des retraites, les augmentations de salaires et la conservation de l'emploi. Sur ces questions, l'enquête a mis en évidence des variations d'un État à l'autre ainsi que d'une catégorie sociale à une autre. Nul doute que les enseignants des États membres les plus anciens évaluent les obstacles et leurs rapports d'une manière assez différente de leurs collègues, ressortissants des nouveaux États membres, de l'EEE et des États candidats à l'adhésion.

L'absence d'information pertinente est une autre évidence qui ne nous surprend pas forcément, vu le manque apparent de structure associé au nombre limité de possibilités de migration. Malgré tout, c'est un aspect qui devra retenir notre attention.

CHAPITRE 6 : RÉSULTATS DES GROUPES DE DISCUSSION DES PARTIES PRENANTES

Ce chapitre a pour objet de présenter les opinions recueillies dans le cadre des groupes de discussion, organisés dans le déroulement du projet, pour comprendre l'importance accordée aux différents facteurs principaux associés à la mobilité par les syndicats d'enseignants, les directeurs d'établissements, les organismes politiques responsables, les centres de formation des enseignants, les universités, etc.

Ces réunions ont été organisées dans quatre pays sur la base de deux hypothèses de travail : (1) les États qui allaient probablement perdre du personnel après l'amélioration de la mobilité auraient des points de vue différents de ceux qui étaient supposés en gagner et (2) les États centralisés filtreraient la responsabilité de la mobilité des enseignants de manière différente que les systèmes politiques décentralisés.

En appliquant ce raisonnement et ses différentes possibilités et combinaisons, les villes retenues pour les quatre séances de travail des groupes de discussion ont été Barcelone (Catalogne, ES), Sofia (BG), Dublin (IE) et Riga (LV).

Nous présentons ci-après un résumé des principales préoccupations et des conclusions relatives aux obstacles à la mobilité, structuré comme suit :

- a. Introduction
- b. Bénéficiaires
- c. Obstacles
- d. Stimulations
- e. Structure et mobilité
- f. Conclusion

Introduction

À part les pouvoirs publics et les enseignants eux-mêmes, un autre groupe est intéressé par ces questions. Les parties prenantes de ce groupe ne forment pas un groupe intégré, en termes institutionnels, mais partagent le même intérêt pour la mobilité des enseignants et représentent des catégories très diverses : leaders syndicaux, leaders d'associations de professeurs de langues, représentants d'organismes publics comme les inspecteurs, formateurs de professeurs, etc. La plupart sont ou ont été professeurs de langues. Il était important de recueillir leurs points de vue et leurs opinions sur le sujet, ce que nous avons fait en organisant quatre réunions de groupes de discussion dans différents États membres. Bien entendu, le nombre volontairement limité de réunions impliquait que, pour nous, les postes ou les catégories d'où émanaient leurs déclarations étaient sensiblement uniformes, indépendamment du lieu de réunion. Autrement dit, représentant des groupes d'intérêt particuliers, ils devaient avoir de nombreux points en commun. Néanmoins, en sélectionnant les quatre lieux de réunion, nous avons cherché à repérer toute variation potentielle. À ce sujet, deux facteurs sont à relever. En premier lieu, les langues officielles des pays sélectionnés. Dans deux d'entre eux - l'Irlande et l'Espagne -, certaines de leurs langues officielles sont probablement au nombre des *linguae francae* les plus en vue du marché unique, en vif contraste avec les deux autres langues officielles, à savoir le letton et le bulgare. En second lieu, un clivage similaire est apparu entre les États qui seront amenés à perdre des

enseignants dans le cadre d'une structure de mobilité améliorée et ceux qui en gagneront probablement. Finalement, les lieux retenus représentent aussi des situations dans lesquelles les langues dites régionales ou minoritaires jouent un rôle dans l'enseignement.

Nous avons également jugé souhaitable que les quatre groupes de discussion aient des points communs, mais sans vouloir que cette caractéristique soit rigide au point de s'interposer dans les débats conduits par chaque groupe. Par conséquent, nous avons décidé de nous pencher sur sept sujets importants et de les présenter en guise d'énoncés destinés à guider la discussion postérieure. Chaque groupe de discussion comprenait douze participants maximum et durait deux heures au plus. Avec le consentement des parties prenantes, les interventions ont été enregistrées, transcrites et analysées séparément.

Par conséquent, dans un certain sens, bien que les participants aient pu faire appel à leurs expériences personnelles, sachant qu'elles représentent divers organismes, leurs commentaires tendront à exprimer des généralisations sur les professeurs de langues impliquant un important niveau de réflexion. Les commentaires sont *per se* qualitativement différents des informations collectées lors de l'enquête. De ces discussions, il ressort clairement que le problème est complexe. De fait, de nombreuses solutions apparentes, apportées à des problèmes identifiés, ne seraient absolument pas faciles à mettre en place et se traduiraient simplement par de nouvelles difficultés. La conclusion à en tirer inévitablement est que toute solution doit forcément impliquer l'Europe dans sa totalité et doit se concevoir à l'échelle européenne, avec très certainement l'apparition de nouveaux contextes institutionnels.

Bénéficiaires

La mobilité des enseignants a suscité partout un grand enthousiasme et la reconnaissance de sa valeur est une réaction très répandue. Un professeur irlandais l'a résumé succinctement en commentant que cela impliquait l'amour des langues et la passion de la fluidité. Tout le monde admet qu'une expérience de ce type devrait être au programme de la formation de tous les professeurs de langues et qu'elle serait d'une aide précieuse sur de nombreux marchés de l'emploi. Même si un professeur peut enseigner une langue, la fluidité est un plus nécessaire pour qu'il devienne un bon professeur de langues. La valeur acquise en séjournant dans un pays parlant la langue enseignée implique, au-delà de la connaissance d'une langue précise, la connaissance des habitants et de leur culture, ce qui pourrait être transmis aux élèves. Les parties prenantes lettones et bulgares ont accordé une importance considérable aux échanges culturels et ont considéré qu'elles vivraient ainsi une expérience tout à fait nouvelle. En outre, elles ont toutes noté un nouvel avantage, à savoir que le professeur serait plus motivé et qu'il améliorerait ses aptitudes, ce qui aurait des effets positifs sur la motivation des élèves. Par ailleurs, l'école profiterait elle aussi des visites et des échanges. Le professeur serait plus compétent non seulement par rapport à la langue enseignée, mais aussi par rapport à la connaissance de nouvelles aptitudes pédagogiques. En ce sens, l'échange tournerait à l'avantage de tous les professeurs dans la mesure où les professeurs de l'établissement d'accueil et le visiteur travailleraient coude à coude. Un dialogue professionnel de ce type serait fortement apprécié. L'enthousiasme résultant d'un tel contexte dynamique se propagerait automatiquement et gagnerait les élèves.

Les parties prenantes lettones et bulgares ont souligné avec insistance que l'expérience rendrait le professeur et ses collègues plus confiants, ce qui contribuerait à revaloriser le statut de l'enseignant, dont l'expérience à l'étranger donnerait une dimension internationale au métier. Cela pourrait s'étendre aux syndicats et aux associations de professeurs, voire à l'État, qui profiteraient tous de l'expérience de leurs professeurs à l'étranger. Sous certains aspects, le nouveau contexte de l'enseignement des langues crée un sentiment d'insécurité, alors que la valeur des périodes investies à l'étranger est pourtant reconnue. Les deux États manquent de professeurs de langues pour couvrir la nouvelle gamme des langues les plus demandées. Les parties prenantes ont ainsi pensé que le professeur en visite dans l'un des deux États apporterait beaucoup à un ensemble bien plus vaste de professeurs de langues que ceux de l'établissement d'accueil.

Il est probable que cette évaluation globalement positive de la valeur de l'expérience et de la manière dont elle dépasse le participant, constitue un idéal. En effet, dans tous les cas, l'enthousiasme et le soutien apporté ne sont pas ceux que nous serions en droit d'attendre, compte tenu de l'évaluation initiale.

Obstacles

Sous certains aspects, les affirmations concernant les bénéficiaires potentiels ont été démenties dans le débat sur les obstacles. Tout en reconnaissant que leurs pairs profiteront de l'expérience des candidats à la mobilité, les parties prenantes pensent aussi qu'ils feront souvent des envieux. Ainsi un participant irlandais expliquait-il que les échanges étaient considérés comme une formidable occasion de séjourner dans un pays chaud. Dans un autre registre, la capacité et la volonté des écoles de trouver des remplaçants appropriés pendant leur absence font l'objet d'une sérieuse préoccupation. Dans des États comme l'Irlande où le directeur d'établissement est le principal responsable du recrutement du personnel, les représentants syndicaux sont préoccupés par l'ampleur de son pouvoir et la manière dont il pourrait s'opposer à la présentation des candidatures des professeurs intéressés par un emploi à l'étranger. Les représentants bulgares partagent aussi cette préoccupation générale ; ils ont expliqué que les directeurs d'établissement n'encourageaient pas les candidatures en ce sens par crainte de perdre des professeurs. C'est pourquoi, d'après les parties prenantes, les syndicats d'enseignants devraient être impliqués dans la procédure.

Nous avons également relevé une préoccupation générale pour la sécurité de l'emploi dans le pays d'origine. À ce sujet, quelques parties prenantes ont déclaré que certains professeurs n'imaginaient pas que les autorités puissent reconnaître la sécurité de leur emploi. Cette observation a notamment été exprimée par les Bulgares. En Irlande, les structures éducatives et administratives de l'enseignement secondaire incluent des possibilités d'avancement vers des « postes à responsabilité », qui sont convenues avec les syndicats. Les séjours à l'étranger pèseraient sur les attentes des professeurs de langues, qui seraient défavorisés par rapport à ceux qui n'auraient pas pris une telle initiative. La promotion tient compte de l'ancienneté et la seule mobilité d'une école à l'autre est accordée à haut niveau, par exemple aux directeurs principaux et adjoints. Par ailleurs, les professeurs peuvent solliciter une mise en disponibilité offrant sécurité et opportunité, mais il arrive que les demandes soient laissées à la discrétion du directeur d'établissement. Tout le monde a la conviction qu'il faudrait garantir intégralement l'ancienneté dans le métier et que l'expérience devrait représenter une valeur ajoutée, au lieu d'être pénalisée.

La non-transférabilité des retraites est un autre sujet de préoccupation. Cet aspect s'ajoute simplement à d'autres pour nourrir la conviction générale que quiconque part travailler un certain temps à l'étranger, y perd financièrement. Cela est particulièrement vrai dans le cas de ceux qui ont pour destination un pays dont le niveau de vie est supérieur à celui du pays d'origine. Tandis que les professeurs espagnols et irlandais ont droit à une compensation économique, ce n'est pas le cas des Lettons ni celui des Bulgares. Les parties prenantes de ces États considèrent néanmoins que l'expérience est suffisamment intéressante pour admettre qu'elle vaut bien quelque sacrifice. Maintenir un niveau de vie spécifique ne les préoccupe pas exagérément ; ils sont simplement attachés à « gagner de quoi vivre ».

En Irlande aussi, il a été fait allusion aux difficultés liées au fait d'enseigner dans des contextes pédagogiques et culturels différents. Le professeur visiteur doit savoir se tirer d'affaire en faisant la classe et cela demande d'être familiarisé avec la culture du pays d'accueil, notamment pour susciter l'intérêt d'élèves qui, *a priori*, ne sont pas forcément motivés. En Espagne, cette question a été traitée de manière détournée en expliquant que les professeurs natifs d'une langue étrangère, qui séjournent temporairement en Espagne, ne donnent généralement pas vraiment satisfaction car le professeur recruté n'est pas familiarisé avec la culture de l'établissement et de ses élèves et n'est pas suffisamment impliqué dans son travail. Réussir à enseigner une langue va au-delà de la compétence linguistique que chacun détient dans sa langue maternelle. Pour les parties prenantes, il serait souhaitable que les échanges impliquent un certain niveau d'induction et de préparation. Un programme mal défini et mal implanté se traduira par de l'incertitude.

Tout le monde a reconnu l'influence des aspects personnels dans l'enseignement. Ainsi, les jeunes professeurs sans enfant profitent-ils davantage de n'importe quelle occasion pour partir. Les professeurs plus âgés dont les enfants ont déjà quitté le domicile familial seraient eux aussi des candidats potentiels à la mobilité. Hypothèques à payer, responsabilités familiales, éducation des enfants et emploi du conjoint sont sans cesse identifiés comme des obstacles. La plupart pensent que toute stratégie future devrait trouver la manière d'enrayer ces préoccupations.

Quelques participants bulgares ont fait allusion au sentiment exprimé par les professeurs selon lequel postuler pour un poste à l'étranger n'a pas de sens, par manque de confiance dans l'objectivité de la procédure de sélection. Ce fait contribuerait à susciter l'indifférence, le manque d'initiative et d'implication personnelle dû à l'incrédulité sur le résultat positif des efforts. Le processus politique souffre d'un manque de transparence et de bons circuits d'information actualisés font souvent défaut. Un professeur à la recherche d'un emploi en Bulgarie est obligé d'obtenir un permis de travail, ce qui demande beaucoup de temps et oblige l'école demandeuse de prouver son incapacité à trouver un candidat bulgare. En ce qui concerne la Lettonie, c'est un peu moins compliqué, mais les bas salaires ne sont guère alléchants, ce qui ne tourne pas à l'avantage de la mobilité.

Stimulations

En Irlande, l'État a pris des mesures visant à limiter les effets des obstacles. Il est aujourd'hui possible d'obtenir une mise en disponibilité de cinq ans sans pénalisation. Par ailleurs, deux programmes ont été mis en place pour offrir des avantages économiques aux professeurs d'allemand et de français qui souhaiteraient travailler à l'étranger pendant un trimestre. Malgré la création de douze postes de ces caractéristiques, un professeur de français seulement a profité de l'occasion. On ne

sait pas si ce piètre résultat est dû au manque de diffusion de l'information ou à une autre combinaison de causes, aussi variables qu'il y avait de candidats potentiels. Quant aux parties prenantes lettones, elles sont persuadées que l'État est lent à fournir des informations sur les conditions de vie et de travail à l'étranger et sur la validité des qualifications des enseignants. Or, elles ont besoin de garanties quant à la sécurité de leur emploi. En même temps, elles ont reconnu qu'un grand nombre d'initiatives éducatives, prises après l'indépendance, ont eu pour objectif la mobilité des professeurs de langues. Toutes les parties prenantes pensent qu'il est plus facile aux professeurs de langues de partir à l'étranger, grâce à l'avantage de connaître une autre langue. Néanmoins, il faut savoir que dans les États où il y a une compétence généralisée dans une *lingua franca*, les professeurs d'autres matières peuvent avoir les mêmes chances d'être retenus.

Mais la principale stimulation mentionnée a fait écho aux affirmations sur la valeur de l'expérience, à savoir que le bénéfice obtenu devrait être une stimulation suffisante. Le groupe catalan a mentionné, avec une pointe d'envie, l'année sabbatique qui est accordée à cet effet aux professeurs de langues du Pays basque. L'expérience irlandaise suggère aussi que de nombreux professeurs ne voudront pas se déplacer pour la seule raison qu'ils reconnaissent la valeur de l'expérience. Nous avons observé une tendance à responsabiliser l'État, en soutenant que « vouloir, c'est pouvoir ». Les Bulgares ont suggéré que les écoles qui encourageraient les échanges, devraient être récompensées et qu'une expérience de ce type devrait aussi se traduire par une sorte de récompense pour le professeur, peut-être sous la forme de son implication au sein de comités ou pour l'aider à obtenir une mutation conforme à ses vœux.

En Bulgarie il semble que les professeurs qui ont le moins investi dans le système éducatif sont ceux qui s'intéressent le plus à la mobilité. Ceux qui travaillent sous contrat à durée déterminée, souhaitent profiter de l'occasion puisqu'ils n'ont pas grand chose à perdre. Les professeurs de TEFL sont eux aussi candidats car ils auront toujours du travail au retour, compte tenu de la forte demande existante dans leur segment. Par ailleurs, l'introduction d'un apprentissage précoce d'une langue étrangère au niveau 2 de l'enseignement primaire a entraîné l'accroissement de la demande de professeurs de langues qualifiés.

Les professeurs bulgares s'intéressent à l'Europe, aux États-Unis, au Canada, à l'Australie et à la Nouvelle-Zélande, qui offriraient de meilleures conditions de travail, de salaires, des avantages sociaux et un meilleur standing de vie. En Bulgarie, les enseignants sont mal payés, raison pour laquelle ils ont souvent recours à la traduction qui semble mieux payée. Les professeurs sans emploi, ceux qui enseignent le russe par exemple, envisagent le départ à l'étranger comme une nouvelle chance d'insertion professionnelle. Certains partent au Royaume-Uni ou en Irlande et exercent en tant qu'interprètes juridiques en intervenant tout spécialement dans des procédures en rapport avec l'immigration. De toute évidence, la motivation pour la mobilité des enseignants dans des pays comme la Bulgarie où les salaires sont relativement bas, est assez différente de celle qui concerne exclusivement le métier d'enseignant. Les stimulations font apparaître des conceptions différentes de mobilité.

Structure et mobilité

Les parties prenantes ont exprimé leur grand intérêt pour les structures destinées à standardiser l'enseignement partout en Europe. Les Irlandais ont exprimé leur désir

de standardiser des méthodes pédagogiques et des structures d'apprentissage, notamment en ce qui concerne le temps assigné à l'apprentissage des langues, aspect qui n'est pas sans rapport avec la nécessité de tenir compte des langues actuellement enseignées. La place de l'anglais dans les sociétés européennes permet de caser facilement son enseignement dans les écoles, ce qui veut dire que les professeurs de langues issus de pays où l'anglais est l'une des langues officielles, considèrent être désavantagés s'ils enseignent d'autres langues que l'anglais. Ils se sont également montrés préoccupés par le manque d'uniformité concernant les postes nécessaires à l'étranger pour les formateurs des enseignants. Les parties prenantes bulgares et lettones ont déclaré que le manque de professeurs de langues expliquait le manque d'enthousiasme pour les programmes de mobilité de la part des autorités. Par conséquent, on laissait à chaque individu le soin de chercher son propre emploi à l'étranger.

Cette préoccupation s'est étendue à la nécessité d'essayer de structurer une programmation, de sorte qu'aucun changement ne puisse interrompre les relations professeur/élève à l'école d'origine. Il a été admis que ce ne serait pas facile, mais que ce n'était pas non plus impossible. En Irlande, la mauvaise gestion par le système des problèmes posés par la mobilité est due, en partie, au fait que la plupart des professeurs de langues enseignent aussi une autre matière et que les écoles ne sont pas administrées en cloisonnant les matières enseignées. De leur côté, les parties prenantes espagnoles se sont essentiellement intéressées à la programmation d'échanges, en affirmant que plus les séjours étaient longs, moins cela posait de problèmes d'organisation, à condition que l'ensemble du processus soit canalisé à travers une procédure structurée assurant que les profils des personnes impliquées correspondent aux besoins des postes à pourvoir. La situation pourrait s'améliorer en organisant des échanges poste pour poste et en intégrant les professeurs visiteurs dans le régime scolaire, comme cela se fait dans l'enseignement supérieur.

De même, nous pouvons observer des différences dans la perception de la valeur et de la faisabilité de l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE). Cette modalité n'est pas très répandue dans les États de nos groupes de discussion, sauf dans certains établissements internationaux où elle fonctionne depuis longtemps, bien avant que la théorie et la pratique pédagogiques mettent l'accent sur son importance. Le principal obstacle détecté fait référence aux examens, dans la mesure où les élèves seront notés compte tenu de leur connaissance de la matière plus que de la langue dans laquelle elle leur aura été enseignée. Tandis que dans la plupart des États, la langue utilisée est l'anglais, en Irlande d'autres langues sont utilisées, d'où le traditionnel problème du manque de manuels scolaires adaptés. Les parties prenantes bulgares ont également soulevé cette question. En Lettonie et en Bulgarie, le manque de professeurs linguistiquement compétents pose d'autres problèmes. Néanmoins, l'enseignement EMILE a semblé susciter un plus grand enthousiasme en Lettonie qu'ailleurs, en partie parce que la connaissance de l'anglais facilite, dans d'autres pays, l'admission dans l'enseignement supérieur. Curieusement, la référence à EMILE dans le groupe de discussion letton était axée sur son utilisation pour enseigner le letton à des élèves ne parlant que le russe.

Conclusion

Malgré la tendance à percevoir le problème de la même manière aux quatre endroits choisis pour réunir les groupes de discussion, il y a eu des différences perceptibles. Tout le monde a reconnu la nature des obstacles à la mobilité, ainsi que l'intérêt de

l'expérience et l'identité des bénéficiaires hypothétiques. Les différences ont porté sur le niveau de motivation perçue d'un pays à l'autre.

Les parties prenantes lettones ont exploré une nouvelle direction avec grand enthousiasme. Leur engagement envers la mobilité est très sérieux et elles sont franchement enthousiasmées par l'apprentissage des langues. Il semble également clair qu'elles souhaiteraient que les opérations soient placées sous la direction d'un organisme. Elles accepteraient aussi de contribuer au coût de l'expérience, bien plus semble-t-il que les Irlandais et les Espagnols semblent disposés à le faire. Leurs besoins sont évalués dans les termes suivants : « gagner de quoi vivre », plutôt que « maintenir un niveau salarial ». Quant à la Bulgarie, le sentiment d'isolement est similaire, tout comme le manque de confiance. Les Bulgares reconnaissent la valeur de la mobilité ; ils considèrent aussi que c'est l'occasion de trouver un emploi stable ailleurs, ce qui rejoint et confirme la crainte de perdre des professeurs qui a été exprimée par les autorités de leur pays. Les principales plaintes ont néanmoins versé sur le manque d'information offerte par ceux qui y ont accès et sur leur impuissance à faire respecter le calendrier des actions convenues. Les parties prenantes des deux États reconnaissent que de nombreux problèmes sont associés à la transformation politique vécue récemment, avec la nuance que la Bulgarie semble analyser la situation, ancrée dans le passé, alors que la Lettonie y voit un profond changement beaucoup plus positif. Autrement dit, l'évolution politique est différente dans chaque État.

Les participants d'Irlande semblent beaucoup plus axées sur le manque d'initiatives en faveur de la mobilité des enseignants dans le système irlandais. Elles ont indiqué la précarité de l'emploi, le manque d'intégration de l'expérience de la mobilité professionnelle dans la carrière de l'enseignant et comment leurs pairs voyaient l'expérience, à tous les niveaux hiérarchiques. Sachant que l'État s'est efforcé de faire des prévisions de mobilité, la faible acceptation veut probablement dire que les obstacles personnels et professionnels empêchent les professeurs de s'impliquer dans l'expérience.

Se demander comment mettre en marche un système approprié pour surmonter les principaux obstacles à la mobilité a davantage attiré l'attention du groupe espagnol. Les parties prenantes ont réclamé un programme dont la coordination serait centralisée au lieu d'être confiée aux gouvernements nationaux ou régionaux. Un organisme d'envergure européenne, chargé de gérer le programme de mobilité, éviterait le manque de coordination, le favoritisme et la prolifération de solutions ad hoc. Il faudrait ensuite associer le programme à l'actualisation des connaissances des professeurs de langues étrangères en l'adaptant aux besoins, aux lacunes et aux circonstances personnelles et familiales des enseignants. Cet organisme devrait éviter le risque de manquer de coordination par rapport à la philosophie, à l'échelle de valeurs et à la méthodologie pédagogique de l'école d'accueil, en filtrant les candidats à la lecture des profils demandés, ce qui garantirait un accueil chaleureux de la part de l'école tout en informant le professeur de ce que l'on attend de lui. L'objectif final serait d'ouvrir des marchés de l'emploi, sans entraves bureaucratiques, en permettant à tous de travailler et de vivre dans un environnement multiculturel.

Une autre question constamment citée est celle de la prédominance de l'anglais et de la pertinence d'arriver à une bonne maîtrise de cette langue. Les parties prenantes de Lettonie, de Bulgarie et d'Espagne ont partagé cette préoccupation, autour de laquelle se sont articulées implicitement de nombreuses discussions. Les parties prenantes bulgares ont déclaré que les professeurs d'anglais, d'allemand et

de français peuvent trouver du travail, tandis que les professeurs d'espagnol et d'italien ont plus de difficultés. Ceux qui enseignent d'autres langues ont d'énormes difficultés à trouver un emploi. En Irlande, la question a été traitée un peu différemment, car le point de référence était les professeurs irlandais de langues étrangères. La prédominance de l'anglais en tant que *lingua franca* internationale serait une menace qui s'opposerait à la volonté des natifs de langue anglaise d'apprendre d'autres langues. Mais la présence de 400 000 émigrés dans un État si petit a donné un éclairage différent à l'importance de l'anglais. Finalement, nous avons également relevé une certaine préoccupation pour la manière dont la prédominance de l'anglais risque de jouer sur la conservation de la diversité culturelle et linguistique, notamment compte tenu de la pléthore de langues minoritaires en Europe.

CHAPITRE 7 - CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

0. Introduction

Avant d'aborder les aspects techniques de nos conclusions, nous tenons à relever l'excellente réponse que la communauté des professeurs de langues étrangères a donnée à cette étude et à notre demande de participation. Plus de 6250 professeurs ont rempli notre questionnaire, ce qui est déjà, en soi, un indicateur du haut niveau de motivation des professeurs par rapport aux perspectives de mobilité, lequel justifie d'ailleurs la décision de la Commission d'approfondir davantage le sujet.

L'intérêt de la Commission est loin d'être nouveau. Même s'il ne fait pas explicitement référence à la mobilité des professeurs de langues étrangères, l'article 7.1 d'un document de travail récent de la Commission indiquait :

Le rapport provisoire conjoint de 2004 a mis en évidence que la promotion de la mobilité est une priorité clé en vue d'actions futures, notamment en ce qui concerne l'application de la recommandation de 2001 du Parlement européen et du Conseil⁷⁶. Le rapport provisoire signale que des obstacles administratifs et juridiques persistent quant à la reconnaissance des compétences et des qualifications, ainsi qu'au fait de considérer la mobilité des enseignants, partie intégrante de leur carrière. Les rapports nationaux de 2004, envoyés dans le cadre de l'application de la recommandation en matière de mobilité, illustrent les efforts réalisés par certains pays pour encourager la mobilité et lever des obstacles juridiques et administratifs. Mais seuls quelques États membres ont clairement défini des stratégies de mobilité ou des structures de coordination. L'analyse des rapports nationaux de 2005 sur l'Éducation et la Formation 2010 n'annonce pas d'améliorations significatives.⁷⁷

L'article 7.1.4 de ce même document indiquait que « ... la mobilité des enseignants qui partent est supérieure à celle des enseignants qui arrivent (contrairement aux tendances observées chez les étudiants). » Il semble en outre que « ...la mobilité, partie prenante de la formation continue des professeurs ou des formateurs, est plus développée que celle des stagiaires. La recherche documentaire réalisée dans le cadre de ce projet indique que ce développement, lié à la mobilité de courte durée, est canalisé principalement par des programmes mis en place dans l'UE. Néanmoins, certaines sources⁷⁸ informent aussi de mesures d'encouragement à la mobilité nationales, bilatérales, transnationales ou inter-institutionnelles, qui incluent des échanges « poste pour poste » et l'amélioration des capacités linguistiques. Quelques États ont institué la mobilité obligatoire en cours de carrière pour les professeurs/formateurs, avec des périodes d'études et d'enseignement à l'étranger

⁷⁶ Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 10 juillet 2001 relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs (2001/613/CE; OJEC L 215 du 9/8/2001).

http://europa.eu.int/eur-lex/pri/fr/oj/dat/2001/L_215/L_21520010809fr00300037.pdf

⁷⁷ Résumé (p. 52) de : COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Bruxelles, 10.11.2005. SEC(2005) 1415. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Annexe à la : COMMUNICATION FROM THE COMMISSION: *Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe. Draft 2006 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* {COM(2005) 549 final}.

<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/report06staff.pdf>

⁷⁸ Elles citent l'Autriche, Chypre, l'Allemagne, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, la Norvège et la Suède, bien que notre étude porte aussi sur la mobilité entre d'autres pays nordiques et entre l'Espagne et le Royaume-Uni.

pour les professeurs stagiaires ainsi que dans le cadre de la formation continue⁷⁹. Le rapport de la Commission regrette que la plupart des États n'aient informé que de la mobilité de départ des professeurs et des formateurs, la seule mobilité d'entrée citée étant celle afférente à la réciprocité de l'échange.

En rédigeant ce rapport, nous sommes conscients que l'ouverture d'un segment déterminé du corps enseignant (les professeurs de langues étrangères) requiert bien plus qu'une simple déclaration d'intention de la part de l'État. Pour beaucoup, le système scolaire est un bastion, en ce qu'il est le principal agent de socialisation ; et à ce titre, nous pouvons douter de la volonté des pouvoirs publics d'ouvrir une brèche dans une structure si soigneusement construite durant plus de cent ans.

Pour revenir au point de vue des professeurs, les obstacles à la mobilité peuvent aller dans deux directions. D'une part, il peut s'avérer compliqué de s'introduire dans le système éducatif d'un autre pays ; d'autre part, il peut être difficile d'abandonner - même provisoirement - le système éducatif de son propre pays et d'y revenir ensuite, sans sacrifice.

Compte tenu des variations considérables dans la manière de percevoir les divers obstacles, il semble clair que des groupes sociaux différents, voire des États différents, exigent des orientations différentes dans les politiques à instaurer. Nous allons essayer de relever les facteurs que la mise en place de toute politique devrait prendre en considération. En même temps, nous indiquerons comment il conviendrait de relier, un à un, les résultats de ces politiques aux différents groupes sociaux et aux organismes politiques. Nous rappelons au lecteur l'existence, par exemple, de différentes perceptions quant aux obstacles, mises en évidence dans les pages de ce rapport, notamment dans le cas des professeurs d'États d'Europe de l'Est ou de professeurs ayant des obligations familiales.

1. Possibilités de mobilité des professeurs de langues étrangères

a. Déséquilibres structurels

L'étude a servi à construire une image de la nature structurelle de toute mobilité potentielle, même si cette image est davantage le produit d'aspirations que de la pratique réelle. Cela nous a permis de faire apparaître un sérieux déséquilibre structurel en ce qui concerne l'offre et la demande de professeurs de langues étrangères, candidats au départ à l'étranger pour enseigner dans des établissements du primaire et du secondaire ou dans des écoles de formation professionnelle. Partout en Europe, les professeurs d'anglais sont nombreux à postuler pour un emploi d'un an ou deux au Royaume-Uni ou en Irlande, mais ils ont peu de chance d'être pris puisque ces pays ne sont pas très demandeurs de cours de langues étrangères. Nous suspectons qu'une bonne partie de cette demande concerne la mobilité en dehors du métier et qu'elle est liée à la demande croissante de connaissance de l'anglais sur les marchés de l'emploi nationaux et internationaux, à mesure que la mondialisation s'intensifie. Quoi qu'il en soit, cela ne réfute pas l'existence d'un déséquilibre structurel.

- Une manière d'atténuer ce déséquilibre serait d'organiser des échanges de professeurs qui iraient travailler dans ces deux pays (le Royaume-Uni et l'Irlande), en provenance d'autres pays d'Europe, et ce, durant en général un seul trimestre, peut-être deux. Cela

⁷⁹ Allemagne, Lituanie, Portugal, Pologne, Roumanie et Slovaquie.

engendrerait néanmoins de sérieux problèmes d'organisation pour la gestion des écoles d'accueil.

b. Accords d'échanges bilatéraux et multilatéraux

Le nombre et la gamme d'accords bilatéraux et multilatéraux, qui concernent spécifiquement la mobilité des professeurs de langues étrangères, sont très limités. Ces accords ont un avantage supplémentaire dans la mesure où ils évitent aux professeurs d'avoir à passer par la procédure décourageante de faire reconnaître leurs qualifications professionnelles dans le pays d'accueil avant de pouvoir y travailler légalement.

- La Commission pourrait encourager les États membres à augmenter le nombre et la gamme des possibilités d'échange spécifiquement destinées aux professeurs de langues étrangères, en incluant les programmes actuels (*Puesto por puesto*⁸⁰, *Teacher exchange Europa*⁸¹, etc.). Il faudrait inclure spécifiquement des pays tiers : des pays dans lesquels les professeurs invités n'enseigneraient pas leur langue maternelle, mais la langue étudiée dans le cadre de leur formation d'enseignant, laquelle ne devrait pas être non plus une langue officielle du pays d'accueil.

Quant à la procédure de sélection employée, notre orientation théorique annonçait plusieurs occasions dans le cycle vital individuel, familial et professionnel, plus appropriées que d'autres pour envisager un poste à l'étranger. Ce sont généralement des moments de la vie où les obstacles semblent moins lourds ou, au moins, où les bénéfices de l'opération sont supérieurs au coût estimé en termes d'obstacles à surmonter. Un moment de ce genre se présente quand on est jeune et sans compromis familiaux, sans enfants ni parents âgés à notre charge. Ainsi les jeunes enseignants (et pas seulement les femmes) sont-ils plus disposés à partir ; on peut également s'attendre à une sorte de réinvestissement, sur une période prolongée et avec une plus grande flexibilité, dans la rénovation de pratiques pédagogiques très enracinées. Mais par ailleurs, ils ne sont pas bien placés pour rivaliser avec des professeurs plus âgés et mieux qualifiés, également candidats aux échanges organisés.

Une très bonne maîtrise de la langue étudiée dans le cadre de leur formation est également très appréciée, bien que cela ne représente qu'un avantage en classe, pendant leur séjour à l'étranger, si ces professeurs vont dans un pays tiers, c'est-à-dire, y enseigner une langue qu'ils ont étudiée au lieu de leur langue maternelle.

- La procédure de sélection des candidats à la mobilité organisée à partir d'échanges (*Puesto por puesto*⁸², *Teacher exchange Europa*⁸³, etc.) devrait reconsidérer ses clauses. En particulier :
 - Il faudrait accorder moins de valeur à l'étendue de l'expérience et davantage à la jeunesse et à l'enthousiasme, ainsi qu'à la capacité d'innover au retour.

⁸⁰ <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=puesto>

⁸¹ <http://www.britishcouncil.org/learning-teach-in-a-european-school.htm>

⁸² <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=puesto>

⁸³ <http://www.britishcouncil.org/learning-teach-in-a-european-school.htm>

- Il faudrait accorder moins de valeur à la maîtrise que les professeurs ont de la langue étrangère qu'ils enseignent normalement, car, sauf à visiter un pays tiers, il leur est demandé d'enseigner leur langue maternelle. En outre, une partie de l'objectif du séjour à l'étranger est d'améliorer leurs compétences linguistiques dans la langue étudiée.⁸⁴
- Il faudrait accorder la priorité aux professeurs qui pourraient démontrer leur volonté de tirer parti de l'expérience d'un séjour au sein d'une autre culture.⁸⁵
- Il faudrait valoriser le niveau d'engagement vis-à-vis du projet de mobilité, démontré par l'institution réceptrice et ses enseignants.
- Dans les cas où les gouvernements considèrent que les programmes de mobilité temporaire transnationale de professeurs de langues étrangères peuvent aboutir à une migration permanente, la procédure de sélection pourrait inclure l'acceptation par les candidats d'une clause d'engagement de retour au pays.

c. Procédure en vue de la reconnaissance des qualifications professionnelles des professeurs de langues étrangères

À part la mobilité organisée dans le cadre d'accords d'échange entre pays, nous pouvons affirmer que certains pays semblent confondre reconnaissance professionnelle et reconnaissance académique. La reconnaissance académique prend généralement beaucoup de temps, alors que la reconnaissance professionnelle, suffisante pour la mobilité à moyen terme objet de notre étude, peut être, à notre avis, considérablement simplifiée. Ce processus pourrait s'améliorer si les institutions de formation des enseignants collaboraient plus étroitement entre elles (voir plus loin). Néanmoins, d'après la directive de 2005⁸⁶, la reconnaissance professionnelle ne serait plus exigée dans le cas des candidats à un travail temporaire à l'étranger.

- Un groupe de travail pourrait étudier comment simplifier la procédure de reconnaissance des qualifications professionnelles des professeurs de langues étrangères en activité, afin de lever un des obstacles qui freine la mobilité organisée en marge des accords bilatéraux.
- La Commission pourrait inviter les États membres à simplifier la procédure nécessaire, en marge des programmes d'échange, pour les professeurs de langues étrangères qualifiés qui souhaitent travailler temporairement, disons pour une période ne dépassant pas trois ans dans le pays d'accueil.

⁸⁴ Ceci n'est pas possible si la maîtrise de la langue correspondant à leurs qualifications est parfaite ; une partie de l'objectif de l'exercice serait alors frustrée.

⁸⁵ Dans notre étude, les professeurs ont insisté sur la familiarisation avec la culture comme condition préalable à l'enseignement effectif de la langue correspondante.

⁸⁶ Directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles. JO L 255 du 30.9.2005, p. 22-142. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2005/L_255/L_25520050930fr00220142.pdf

2. Information sur les perspectives de mobilité des professeurs de langues étrangères

L'étude a détecté, au moins dans certains pays, un haut niveau de frustration chez les candidats potentiels à la mobilité, qui sont informés trop tard des convocations annoncées par les pouvoirs publics. Ils sont également nombreux à se plaindre du manque de professionnalisme et d'une procédure qui reste floue dans sa totalité ; ils ne croient pas davantage à la transparence de la procédure de sélection.

- Les pouvoirs publics devraient améliorer considérablement la diffusion de l'information sur les convocations. En outre, certains pays devraient s'efforcer de rendre l'ensemble du processus plus transparent et plus professionnel.

Les professeurs de langues étrangères, à la recherche d'un emploi dans un autre pays sans le soutien des autorités, doivent faire face à une tâche plutôt ardue et ce, à divers titres. Le commentaire cité il y a dix ans dans le Livre vert de 1996 *Les Obstacles à la mobilité transnationale*⁸⁷ s'applique tout à fait à cette situation : « Il faut souligner que les obstacles à la mobilité sont plus ardues à surmonter pour les personnes qui entendent "spontanément" suivre une formation dans un autre État membre. » (page 5).

- Les professeurs, notamment s'ils cherchent un emploi en dehors des circuits officiels prévus pour les programmes d'échange, ne savent à qui s'adresser pour se renseigner sur les offres de contrats à durée déterminée dans les écoles d'Europe. Un modèle qui pourrait être utile serait celui du portail européen en faveur de la mobilité des chercheurs⁸⁸ sur le site d'Europa, une initiative conjointe de la Commission européenne et des 33 pays qui ont participé au sixième programme-cadre de recherche de l'UE.⁸⁹

Plusieurs sites web, excellents semble-t-il, ont été conçus, en particulier pour les professeurs à la recherche d'un emploi. Si des versions dans les langues les plus répandues y étaient introduites, ils pourraient servir à encourager la mobilité internationale (y compris si la connaissance de la ou des langues du pays destinataire était une condition indispensable) ; c'est le cas, par exemple, du Danemark⁹⁰.

- La Commission pourrait considérer la mise en place d'une stratégie de mobilité spécifique aux professeurs de langues étrangères, laquelle inclurait la création par la Commission, ou à son initiative, d'un Centre d'échange, non seulement pour annoncer les offres d'emploi sur ce portail, mais peut-être en assumant aussi la responsabilité directe (bien entendu avec le consentement et la participation des États membres) de pourvoir les postes vacants.

⁸⁷ Commission européenne, Education - Formation - Recherche. *Les Obstacles à la mobilité transnationale*. Livre vert. COM(96) 462, octobre 1996.

<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lvert/lvfr.pdf>

⁸⁸ <http://europa.eu.int/eracareers/>

⁸⁹ L'objectif de ce portail est de créer un environnement plus favorable à l'emploi et à l'évolution de la carrière des chercheurs dans l'Espace de la recherche européenne, en fournissant l'information nécessaire de manière structurée, comme le proposait la communication de la Commission de 2001 "A Mobility Strategy for the European Research Area".

http://europa.eu.int/eracareers/docs/Com_2001_331_en.pdf

⁹⁰ "Folkeskolen": <http://www.folkeskolenjob.dk/index.jsp?userId=0>

3. Situation personnelle

Les réponses à l'enquête et les statistiques de plusieurs pays font apparaître que l'immense majorité des professeurs de langues étrangères en Europe sont des femmes ; c'est le cas de 83 % des répondants au questionnaire. Les statistiques de certains États révèlent aussi que le pourcentage de femmes dans l'enseignement des langues étrangères est supérieur à celui de leur présence dans toutes, ou presque toutes, les autres matières de l'enseignement secondaire.

Il est évident que certains obstacles touchent différemment les femmes et les hommes. Certains sont perçus par de nombreuses femmes comme personnels et familiaux. Ces obstacles, alliés à la crainte d'avoir à financer soi-même la mobilité, ont été les plus cités par les répondants.

- Se reporter aux recommandations sur la « Procédure de sélection ».
- La Commission pourrait envisager des avantages compensatoires spécifiques pour les femmes ayant des responsabilités familiales ; cela les aiderait à atténuer l'impact financier et social de certains obstacles (aides pour rendre visite à la famille les week-ends, etc.).

4. Aspects financiers

Les différences de salaires, de cotisations retraite et d'imposition sont depuis toujours un problème et un obstacle potentiel, notamment après l'élargissement de l'UE. En effet, dans de nombreux pays incorporés récemment, les différences de salaires sont importantes. Vu les déséquilibres socioéconomiques entre les anciens blocs de l'Est et de l'Ouest, les citoyens des pays d'Europe de l'Est peuvent très bien considérer la mobilité comme un investissement du point de vue personnel et professionnel (malgré les difficultés relevées dans le présent rapport). Inversement, c'est-à-dire des pays riches envers ceux qui viennent d'adhérer pleinement à l'économie de libre marché, l'attraction n'est pas si puissante.

Le commentaire suivant date de 1996 : « Les enseignants rencontrent certains obstacles fiscaux lorsqu'ils effectuent une mobilité de longue durée. Des études menées par le Comité de liaison des conférences des recteurs en 1993⁹¹ ont montré les difficultés engendrées par les différences substantielles de revenu net dues à la diversité des législations nationales. »⁹²

Actuellement de nombreux pays, pour ne pas dire la plupart, ont signé des accords pour éviter la double imposition. La Hongrie, par exemple, a signé des dizaines d'accords de cette nature.⁹³

- Nous suggérons que le financement de la mobilité de longue durée, canalisé à travers la Commission, serve à compenser les écarts de salaires là où ce serait nécessaire.
- Nous suggérons aussi que les États membres conviennent d'instaurer (et de diffuser correctement dans le milieu enseignant) des systèmes

⁹¹ Conférence des recteurs, Comité de liaison des conférences des recteurs, Bruxelles, 1993.

⁹² Commission européenne. Education - Formation - Recherche. *Les Obstacles à la mobilité transnationale*. Livre vert. COM(96)462. Octobre 1996. Page 14.

<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lvert/lvfr.pdf>

⁹³ <http://eracareers-hungary.tpf.hu/index.php?page=elibrary&Itemid=&func=selectfolder&filecatid=4>

destinés à garantir que le paiement des retraites et la part des cotisations soient valables partout en Europe, notamment pour le type et la durée de la mobilité envisagée dans ce rapport.

5. Aides à la mobilité des professeurs de langues étrangères

a. Conditions spécifiques pour les professeurs de langues étrangères

Dans le cours de notre étude, nous avons trouvé peu d'obstacles associés spécifiquement aux professeurs de langues étrangères. En effet, la plupart sont communs à tous les enseignants, indépendamment de la matière enseignée. Dans quelques cas seulement, les pays n'exigent pas des professeurs de langues étrangères -à la différence des autres enseignants- qu'ils maîtrisent correctement la ou les langues d'instruction, du moins quand il s'agit de contrats à durée déterminée. Néanmoins, dans un cas au moins, il était demandé au professeur de langue étrangère d'être capable d'enseigner aux élèves à traduire d'une langue à l'autre (langue officielle et langue d'instruction), ce qui requiert évidemment de bonnes compétences linguistiques.

- La Commission pourrait inviter les autorités éducatives de chaque pays à étudier la manière de lever les obstacles soulignés par les professeurs de langues étrangères qui souhaitent enseigner dans leur pays ou partir un certain temps enseigner à l'étranger.

b. Promotion professionnelle

Un obstacle sérieux dans certains pays semble être le fait que l'expérience professionnelle à l'étranger ne soit reconnue dans le pays d'origine que dans certaines circonstances, par exemple en cas d'accords d'échange bilatéraux formels, quand il s'agit de postuler pour obtenir un avancement ou d'être titularisé. Paradoxalement et assez souvent, ce qui du point de vue de l'enseignant est important en tant qu'expérience professionnelle, a la valeur d'une parenthèse dans la carrière d'un professeur, aux yeux des autorités.

- La Commission pourrait soumettre aux autorités éducatives de chaque pays la mise en place d'un système (dans certains cas, en envisageant de modifier leur législation) conçu pour que l'expérience de l'enseignement des langues à l'étranger (au moins dans les écoles publiques) soit comparable à celle acquise en travaillant dans le pays d'origine.
- La Commission pourrait aussi recommander aux États membres de prendre des mesures en faveur de la reconnaissance du travail des professeurs à l'étranger, en tant qu'actif tangible et quantifiable, à prendre en considération pour examiner les perspectives de promotion professionnelle.

c. Formation des enseignants

Nous assistons à de rapides changements en Europe, aussi bien en termes de demande de langues et de méthodes d'enseignement, qu'en terme de demande d'enseignement de matières à partir d'une langue étrangère. Ces changements n'ont pas encore eu de répercussion sur la formation initiale des enseignants et la prévision d'une formation continue n'est pas encore généralisée. Si, conformément à l'esprit de l'EHEA (Espace européen de l'enseignement supérieur) et de la déclaration de Bologne⁹⁴, la formation universitaire des professeurs de langues étrangères converge

⁹⁴ http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

vers des niveaux minimaux généralement acceptés en Europe, les possibilités de mobilité et, de fait, la migration s'amélioreront très certainement dans la mesure où les obstacles administratifs seront réduits ou, au moins, simplifiés.

- La Commission pourrait étudier des lignes de travail destinées à obtenir un consensus partout en Europe sur les compétences des futurs professeurs de langues étrangères, dans le contexte de la déclaration de Bologne et dans l'esprit du CEFRL. Ce consensus simplifierait largement la procédure de reconnaissance.
- Par ailleurs, la formation continue, qui semble faire de plus en plus d'adeptes, serait amplement stimulée si la Commission organisait et soutenait des ateliers internationaux et des visites de travail *in situ*.

Conclusion

Dans certains cas et malgré les mesures favorables déjà prises par la Commission européenne, il semble que l'enthousiasme manifesté au sujet de la mobilité des professeurs de langues par quelques États membres soit, dans le meilleur des cas, plutôt tiède. Cela contraste avec l'enthousiasme manifesté par l'immense majorité de ceux qui ont participé à l'enquête. Ce pourrait bien être la conséquence d'un manque de compréhension de la nature du « nouvel apprentissage » et du rôle primordial de la diversité linguistique au regard de l'économie de la connaissance. Or, il ne manque pas d'arguments convaincants sur la manière dont le fait de travailler dans plus d'une langue implique un haut degré de réflexivité dans l'apprentissage, ce qui, allié à l'importance de l'apprentissage pour l'avenir de l'économie de la connaissance, en créant des flux de travail au sein de réseaux transnationaux, met tout spécialement l'accent sur le rôle de la diversité linguistique dans les activités économiques de tous les États. En outre, la nature mobile des grandes corporations multinationales qui chercheront des compétences linguistiques spécifiques exige que les États accordent une attention particulière au rôle des langues dans leurs programmes scolaires. Nous imaginons que c'est seulement lorsque tous les États seront conscients de l'importance de ces facteurs pour leurs économies respectives, qu'ils adopteront une attitude plus positive à l'égard de l'enseignement des langues et de la nécessité de promouvoir la mobilité des professeurs de langues étrangères.