

Jacqueline BECKERS

Professeur en sciences de l'éducation,
Université de Liège

ATTIRER, FORMER ET RETENIR DES ENSEIGNANTS DE QUALITÉ EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE Échos d'une enquête

Introduction

L'OCDE vient de clôturer une vaste enquête sur le thème « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » dans 25 pays membres (OCDE, 2004). Le but est d'aider ceux-ci à élaborer et mettre en œuvre des politiques destinées aux enseignants en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles. La Communauté française a participé activement à cette enquête sous la houlette de M. Dominique Barthélémy, directeur des relations internationales au ministère de la Communauté française et d'un Comité consultatif établi par le ministère.

La préparation du Rapport de base (BECKERS *et al.*, avril 2003) a été produite par une équipe de chercheurs du département Éducation et Formation de l'Université de Liège, sous la responsabilité de Jacqueline BECKERS. Ce rapport décrit, analyse et soulève les problèmes liés à la thématique dans notre Communauté française de Belgique. Il présente aussi le point de vue des principaux acteurs du système éducatif sur ces éléments de politique relative aux enseignants.

Une équipe d'examineurs comprenant un membre du secrétariat de l'OCDE, deux chercheurs et un responsable de l'éducation, provenant du Canada, de la Suisse et du Luxembourg s'est rendue en Communauté française de Belgique en juin 2003 et, après ana-

lyse du rapport de base, a rencontré un groupe diversifié d'acteurs de l'éducation en CFB : les ministres responsables, l'administration, des représentants des réseaux, des enseignants, des chefs d'établissement, des élèves, des formateurs d'enseignants, des futurs enseignants, des syndicats, des associations professionnelles d'enseignants, des parents d'élèves, des employeurs et des chercheurs. Elle s'est aussi rendue dans divers établissements d'enseignement primaire, secondaire et de promotion sociale, ainsi que dans une haute école et une université. Le rapport de ces experts a été publié en mars 2004 (LESSARD *et al.*).

Le 10 mai dernier a été organisé, aux amphithéâtres de l'Europe, un séminaire portant sur l'examen des recommandations de l'OCDE en fonction des priorités politiques actuelles, mais aussi en fonction des réalités vécues par les acteurs de l'enseignement ; il donnera sans doute lieu à une publication de synthèse.

Cet article a pour but, dans la perspective d'alimenter la réflexion sur la formation des enseignants de l'Université d'été d'août 2005, de glaner quelques éléments de l'enquête OCDE et de les mettre en regard avec les orientations de la politique de l'éducation en Communauté, notamment telles qu'elles apparaissent dans le projet de Contrat stratégique pour l'éducation (janvier 2005), clairement dérivé de la

Déclaration de politique communautaire.

L'objet de cette enquête d'envergure est justifié par un constat, étayé par les résultats des recherches sur les acquis des élèves : la qualité des enseignants constitue une ressource précieuse dans l'amélioration de ces acquis, d'autant plus essentielle qu'elle est susceptible de changements délibérés de la part des acteurs du système scolaire. « Les diverses études s'accordent sur l'idée que la qualité des enseignants comprend de nombreux aspects importants dont ne rendent pas compte les indicateurs couramment utilisés tels que les diplômes, l'expérience et l'évaluation des compétences théoriques. Parmi les caractéristiques des enseignants qu'il est plus difficile de mesurer mais qui peuvent être cruciales pour les acquis des élèves figurent l'aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents. » (OCDE, 2004, p. 3) « Le rôle qui est à présent dévolu aux enseignants est considéré comme étant de plus en plus étendu et couvre notamment le développement individuel des enfants et des jeunes gens, la gestion des processus d'apprentissage en

classe, la transformation de l'ensemble de l'établissement scolaire en une « communauté d'apprenants », ainsi que les liens avec les collectivités locales et le monde extérieur. » (OCDE, 2004, p. 4)

C'est la **formation** initiale et continuée des enseignants qui est aux premières loges ici.

Cependant, la qualité des enseignants ne peut s'évaluer dans l'absolu ; elle est aussi étroitement dépendante de la qualité des conditions de travail, autre variable sur laquelle les politiques éducatives ont pris. « Les politiques destinées à **attirer** et **retenir** des enseignants compétents doivent permettre de recruter des individus de valeur dans la profession, mais aussi d'assurer le soutien et les incitants indispensables au perfectionnement professionnel et à l'obtention constante de bons résultats. » (OCDE, 2004, p. 8)

Les trois défis évoqués dans le titre de l'étude OCDE seront développés successivement dans l'article.

Gérer la pénurie ou attirer dans le métier des enseignants de qualité ?

La pénurie d'enseignants en Communauté française est fréquemment évoquée dans la presse comme au Parlement.

On notera cependant que, malgré certaines fluctuations des inscriptions dans les filières de préparation à l'enseignement depuis 1991/92, la profession enseignante attire au moins autant de personnes qu'il y a une dizaine d'années. Les inscriptions dans les formations des enseignants du primaire et dans l'enseignement de promotion sociale ont augmenté significativement depuis 1991/92.

L'analyse de la situation telle qu'elle se présente sur le terrain montre que, si pénurie il y a, elle s'avère fortement tributaire du niveau d'enseignement, de la matière, de la région, de l'école ou du moment de l'année.

Le plan d'action en vue de lutter contre la pénurie, consécutif aux tables rondes du printemps 2002, admet qu'aucun indicateur n'existe sur cette question. Pour combler ce manque, le Gouvernement de la Communauté

française a décidé de créer une Cellule prospective de l'emploi dans l'enseignement afin de cibler les fonctions, les périodes de l'année scolaire, voire les établissements en difficulté touchés par la pénurie.

Le projet de Contrat stratégique reprend une série de mesures issues du plan d'action pénurie qui s'inscrivent dans les orientations présentées par les experts OCDE. En synthèse, elle devrait garantir plus de flexibilité à l'entrée dans la profession (mesures 1 et 2 du Contrat stratégique pp. 49-50) et plus de mobilité entre les enseignants de différents niveaux via la formation en cours de carrière (mesure 4).

Chez nous, l'accès à la profession emprunte majoritairement la voie de la formation initiale : peu d'enseignants accèdent à l'enseignement après une carrière dans une autre profession ; en effet, les conditions d'engagement sont peu avantageuses (statut temporaire, ancienneté professionnelle peu reconnue...). C'est davantage dans l'enseignement technique et professionnel que cette voie est exploitée, elle est rendue possible grâce au CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique), organisé par l'enseignement de promotion sociale. On notera que ce système de formation pédagogique est le seul à ne pas avoir été réformé lors de la législature précédente.

Selon les experts OCDE, le système éducatif gagnerait à l'extension de ces pratiques plus flexibles à d'autres secteurs, notamment ceux qui sont en pénurie.

En Communauté française de Belgique, il n'y a pas vraiment pénurie dans des postes vacants ; par contre, les remplacements en cours d'année, pour raison de maladie par exemple, sont plus problématiques. Le Contrat stratégique (mesures 5 et 6 – orientation 2.5 pp. 49 à 50) prévoit de confier à la Commission de pilotage l'étude de la possibilité de constituer des « équipes mobiles et pluridisciplinaires » pour assurer ces remplacements. Le système a fonctionné en Communauté flamande de Belgique : la mise sur pied de « pools » d'enseignants intérimaires mettait à la disposition des écoles d'une région un corps de jeunes enseignants obligés d'accepter les intérimaires dans

cette région mais à qui était garanti un contrat d'un an au moins. En cas d'interruption des intérimaires, d'autres tâches leur sont alors confiées. La formule présente un intérêt certain pour les écoles et pour les débutants à qui elles offrent une certaine stabilité. Cependant, loin de pallier les autres difficultés rencontrées en début de carrière relativement au morcellement des tâches, elle les institutionnalise au contraire... Les experts OCDE préconisent que les équipes d'enseignants débutants remplissent leurs fonctions au bénéfice de tous les réseaux (ce qui supposerait que l'on touche aux règles de calcul de l'ancienneté...) et soient encadrés par des enseignants chevronnés, ce qui leur permettrait de vivre leur insertion professionnelle sur un mode plus serein et mieux balisé.

L'analyse de la situation dans les différents pays participants « montre que les questions relatives à la quantité d'enseignants et celles qui ont trait à leur qualité sont manifestement liées. Pour réagir aux pénuries d'enseignants, les systèmes éducatifs ont souvent recours à une combinaison de mesures à court terme : ils peuvent abaisser le seuil des qualifications requises pour l'accès à la profession, affecter des enseignants à l'enseignement de matières pour lesquelles ils ne sont pas pleinement qualifiés, augmenter le nombre d'heures de cours allouées aux enseignants ou encore augmenter la taille des classes. De telles mesures, si elles permettent de veiller à ce qu'il n'y ait pas de classes laissées sans enseignant, de sorte que la pénurie n'est pas nécessairement manifeste, soulèvent cependant des questions quant à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » (OCDE, 2004, pp. 6-7).

On ne peut que souhaiter que cet avertissement soit pris au sérieux à l'occasion de la réforme des titres requis amorcée de longue date et sur laquelle revient le Contrat stratégique qui prévoit (orientation 2.5) l'uniformisation des titres entre réseaux pour réduire cette source d'inégalité de traitement entre enseignants.

À côté des phénomènes de pénurie, observés de manière conjoncturelle dans un certain nombre de pays (alors que dans d'autres comme la Grèce et

le Luxembourg, c'est à une pléthore d'enseignants que le pays doit faire face), le rapport des experts OCDE s'inquiète de signes d'un déclin à plus long terme du métier d'enseignants. L'attractivité de la profession enseignante diminue : elle n'est plus signe d'ascension sociale, elle ne garantit plus la sécurité d'emploi, ou alors pas avant longtemps¹, les rémunérations par rapport au privé sont peu tentantes², le corps enseignant s'est considérablement féminisé³ et devient aussi progressivement âgé⁴, l'image de la vie dans certaines écoles, relayée par les médias, effraie...

Le premier vrai défi à relever en Communauté française de Belgique est donc bien d'**attirer**, dans la profession enseignante, des individus compétents, maîtrisant les savoirs et les savoir-faire attendus d'eux dans les établissements scolaires, mais j'ajouterais volontiers, dotés d'une identité professionnelle positive et forte ainsi que le préconisent les décrets réformant la formation des enseignants (12 décembre 2000 pour l'enseignement fondamental et secondaire inférieur et 8 février 2001 pour l'enseignement secondaire supérieur).

Pour renforcer l'attractivité de la profession à plus long terme, quelques mesures sont évoquées dans le projet de Contrat stratégique :

- une deuxième campagne de valorisation du métier (mesure 3) ;
- la revalorisation financière du métier telle que prévue dans le cadre du refinancement de l'enseignement ;
- l'amélioration des situations statutaires (orientation 2.5) : outre l'uniformisation des titres déjà évoquée, un assouplissement des règles de priorité pour la nomination serait étudié. Il devrait permettre une augmentation de la mobilité interne au réseau, voire même inter-réseaux. Ces propositions « ne seraient plus tabou ». Pour le moment, les dispositions administratives n'encouragent pas cette mobilité ; en effet, l'ancienneté de service n'est pas « transportable » d'un réseau à l'autre, elle n'est même pas d'emblée valorisée d'un pouvoir organisateur à l'autre au sein du même réseau.

Former des enseignants de qualité

La formation initiale et la formation continuée, articulées l'une à l'autre au service d'un développement professionnel continu devrait doter les enseignants d'un profil de compétences, dérivé des objectifs retenus pour les élèves et en adéquation avec les besoins du terrain (OCDE, 2004, p. 12). Le projet de Contrat stratégique s'inscrit dans cet esprit lorsqu'il affirme (p. 57) « La formation initiale et continuée joue dans le système un rôle de régulation ». Sinon, les propositions relatives à la formation y sont éparses.

Relativement à la **formation initiale** et peut-être parce que les décrets la réformant pour qu'elle s'inscrive dans le mouvement général de la réforme sont récents (2000-2001), peu de choses sont précisées sinon qu'on annonce (p. 23 de la Déclaration de politique communautaire) qu'elle sera évaluée. En relation avec la recherche d'une plus grande équité du système éducatif, le projet de Contrat stratégique demande en outre d'« intégrer dans la formation initiale des cours spécifiques portant sur la remédiation et plus généralement sur la pratique d'une pédagogie différenciée » (p. 41 du Contrat stratégique).

Porte d'entrée essentielle dans le métier d'enseignant, la formation initiale joue un rôle d'autant plus considérable qu'un grand nombre d'enseignants recrutés lors de la grande période d'expansion des années 1960 et 1970 approchent de l'âge de la retraite et devront donc être remplacés. Certes, le départ massif d'enseignants chevronnés signifie la perte pour le système d'un capital important d'expérience ; par ailleurs, l'occasion est ainsi offerte de réformer le corps enseignant en profondeur. En outre, l'existence d'un corps enseignant plus jeune, allégeant les contraintes budgétaires, pourrait libérer des ressources pour le perfectionnement et pour des mesures favorisant l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.

À propos de l'agrégation, les experts soulignent toute l'importance d'avoir initié une réforme à ce niveau tant le contexte la rend difficile « étant donné

la multiplicité des acteurs en cause, les fortes traditions disciplinaires et l'autonomie universitaire » (LESSARD *et al.*, mars 2003, p. 22). À leur avis, « la réforme de l'agrégation est un début prometteur ; elle doit se poursuivre en matière de stages dont on pourrait augmenter les heures, d'interdisciplinarité et de polyvalence, de présence des sciences de l'éducation, et de coordination inter universitaire afin d'assurer une certaine harmonisation des programmes. Il serait souhaitable aussi d'y augmenter les activités communes à tous les futurs enseignants de sorte qu'une identité professionnelle puisse se développer » (LESSARD *et al.*, mars 2003, p. 33).

Relativement à la **formation continuée**, le projet de Contrat stratégique prévoit de légiférer désormais via un seul décret et de « recentrer la formation en cours de carrière sur les besoins majeurs » (p. 59), il propose notamment deux mesures :

- Articuler la formation inter-réseaux sur les priorités définies dans le présent contrat... et sur l'appropriation des objectifs et priorités du décret-missions.
- Fusionner les actuels niveaux de formation « réseau » et « établissement »... pour atteindre les objectifs d'efficacité et d'équité au niveau local (pouvoir organisateur ou établissement).

Retenir dans les classes les enseignants de qualité

La réflexion passe ici par l'analyse des conditions de travail.

L'observation des migrations dans le métier identifie deux moments critiques de sortie : à l'entrée et en fin de carrière. Pour ce dernier cas de figure, la mesure 7 du Contrat stratégique prévoit que les « DPPR », c'est-à-dire les mises en disponibilité précédant la pension de retraite, puissent être plus dégressives : elles ne se feraient pas nécessairement à temps plein pour garder dans le métier au moins à temps partiel des enseignants chevronnés.

Nous nous attarderons davantage sur les mesures en faveur des enseignants débutants. Les visites et entretiens des experts OCDE en Communauté française de Belgique confirment les données de la recherche Insert'prof (BECKERS *et al.*, 2003). Celle-ci a décrit les conditions particulièrement difficiles dans

lesquelles certains enseignants temporaires, la plupart débutants, exercent leur métier (morcellement de la charge entre différents établissements, changements d'école au gré des intérimis, parfois plusieurs dans la même année, affectation aux tâches restantes, aux classes difficiles...). La précarité de ces conditions est la contrepartie de la protection statutaire des enseignants nommés. Le projet de Contrat stratégique ne propose aucune mesure à ce sujet. Par ailleurs, les experts notent aussi : « Les conditions d'une insertion professionnelle véritablement soutenue et encadrée semblent variables suivant les écoles et les acteurs (direction et collègues enseignants). Il ne semble pas y avoir en cette matière de pratiques fortement institutionnalisées et suffisamment répandues pour que l'on soit rassuré sur les conditions d'insertion dans le métier des jeunes enseignants » (LESSARD *et al.*, mars 2004, p. 24).

Le projet de Contrat stratégique prévoit dans l'orientation 2.6 deux mesures pour accompagner le début de l'exercice du métier :

- le tutorat par des enseignants chevronnés (mesure 8) ;
- le retour des débutants vers le centre de formation initiale pour y réfléchir et y rechercher des solutions aux difficultés rencontrées ; ces moments seraient prévus dans la charge (mesure 9).

On trouve là une proposition, peu habituelle dans notre culture, de différenciation positive au service d'une catégorie spécifique d'enseignants : ceux qui débutent dans le métier. Ces mesures différenciées sont plébiscitées par les experts OCDE. Certaines peuvent heurter les valeurs d'une logique civique fondée sur la stricte égalité de traitement des usagers, principe très largement défendu par les partenaires sociaux.

On a déjà consenti, dans notre système éducatif, à des entorses au principe de l'égalité de traitement des usagers pour compenser des inégalités avérées : c'est le cas par exemple pour les mesures de discrimination positives (décret du 30 juin 1998) en faveur des écoles accueillant massivement des élèves particulièrement défavorisés. Ce principe recueilli désormais une large ad-

hésion. À noter qu'une suggestion de l'équipe des experts prenant place dans le même contexte pourrait peut-être venir compléter l'éventail des mesures déjà prévues par ce décret : l'octroi de primes pour les enseignants qui travaillent dans ces écoles ou l'application d'une autre manière de définir leur charge (moins d'heures de présence face aux élèves et plus de temps de concertation, de formation spécifique...).

Personnellement, je plaide en tout cas pour que le pas de la discrimination positive soit aussi franchi à l'égard des enseignants débutants qui ont objectivement des investissements beaucoup plus considérables à consentir pour mener à bien les diverses tâches de leur métier et vis-à-vis de qui les pratiques le plus souvent en vigueur font au contraire figure de discriminations négatives (les horaires et les classes difficiles, le morcellement des tâches, l'éclatement sur plusieurs établissements... En dehors des mesures relatives à la fin et à l'entrée dans la carrière, le projet de Contrat stratégique prévoit-il des mesures de nature à retenir dans le métier des individus compétents ?

Au détour d'une phrase, p. 49, il reconnaît qu'il faut permettre aux enseignants « une réappropriation de leur métier ». Cet enjeu me paraît primordial. À son service, il faudrait sans doute, ainsi que le suggèrent les conclusions de l'enquête internationale, les associer à l'élaboration des politiques et à leur mise en œuvre (OCDE, 2004, p. 14). Le Contrat stratégique partage cette volonté :

- il est alimenté par les consultations d'enseignants (du primaire, du secondaire, du spécialisé) et a été soumis à leur discussion ;
- dans le nouveau modèle de gouvernance « Régulation – Responsabilisation – Évaluation » sont reconnues l'autonomie des acteurs (dont les enseignants) et leur auto-évaluation (p. 6 du Contrat stratégique).

Néanmoins, il paraît en rester davantage au niveau des intentions que de proposer des mesures concrètes. On retiendra cependant une forme de « reconnaissance » des mérites : une réaffectation des moyens de manière tangible aux opérateurs des actions ef-

ficientes (p. 56 du Contrat stratégique) ; cette nouveauté dans le fonctionnement me paraît digne d'intérêt. La volonté de réduire la mobilité des élèves d'une école à l'autre pour stabiliser les équipes (p. 40 du Contrat stratégique) peut aussi apparaître comme une condition indispensable au fonctionnement de l'école comme une organisation apprenante.

L'enjeu majeur est cependant de valoriser les tâches spécifiques du métier d'enseignants.

« On peut, sans risque de se tromper, tirer de l'étude la conclusion que les enseignants sont extrêmement motivés par les avantages intrinsèques de l'activité enseignante (travailler avec des enfants et des jeunes gens, les aider à se former et ainsi apporter une contribution à la société) et que les structures du système et les environnements de travail doivent permettre aux enseignants de se concentrer sur ces tâches... Peut-être emploierait-on moins d'enseignants mais davantage d'autres personnes pour accomplir les tâches qui relèvent actuellement de la responsabilité des enseignants sans pour autant faire appel à leurs compétences professionnelles spécifiques [activités pour recueillir des fonds, travaux administratifs ou surveillances d'élèves mais aussi rôles d'assistant social, de psychologue ou d'animateur socio-culturel]. On pourrait alors rémunérer les enseignants nettement mieux pour attirer et conserver les meilleurs candidats possibles. » (OCDE, 2004, p. 12) Parmi les 92 800 postes équivalents temps plein que comptent les écoles de la Communauté française de Belgique, 84,8 % sont des enseignants, ce qui donne déjà une idée de la faible possibilité de prise en charge de certaines tâches par d'autres types de personnel...

Par ailleurs, la Communauté française de Belgique est un des systèmes éducatifs européens où la flexibilité requise des enseignants dans l'exercice de leur travail est une des plus basses (Eurydice 2003). Trois facteurs de flexibilité ont été analysés dans cette étude : le descriptif des tâches (inexistant en Communauté française de Belgique), la ventilation des heures de travail entre heures d'enseignement et

heures consacrées à d'autres activités (flexibilité minimale en Communauté française de Belgique : le temps de travail des enseignants est toujours défini essentiellement en nombre d'heures d'enseignement en classe ; le temps global de travail, le temps de présence à l'école, ou le temps pour d'autres tâches que l'enseignement ne sont pas réglementés, sinon le temps de concertation des enseignants du primaire) et la possibilité d'extension de la charge de cours (possible en cas de besoin mais sans rémunération complémentaire en Communauté française de Belgique).

Les opportunités de diversification des tâches des enseignants sont limitées en Communauté française de Belgique : postes de direction, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, maître de stage et parfois coordinateurs de niveaux ou de stages dans les sections qualifiantes. Dans les hautes écoles pédagogiques, la fonction de maître de formation pratique a été créée avec la réforme. Le projet de Contrat stratégique propose la création de la fonction de tuteur à l'égard des enseignants débutants. Par ailleurs, les enseignants ne disposent pas d'une infrastructure où le travail collectif puisse être productif. En conséquence, les enseignants ne restent généralement pas à l'école en dehors des heures de cours... (LESSARD

et al., mars 2004, p. 28)

À ce niveau d'une réappropriation potentielle par les enseignants des tâches spécifiques de leur métier, il reste donc pas mal de travail à faire... On se rappellera que les deux mesures qui vont dans ce sens avaient été suggérées par l'étude *Insert'prof* au bénéfice des enseignants débutants et sont reprises dans le projet de Contrat stratégique.

« Il arrive que des réformes nombreuses et d'envergure engendrent chez celles et ceux qui doivent les implanter des réactions de diverse nature, malgré le temps consacré aux consultations préalables avec des acteurs du système éducatif représentatifs des grandes catégories d'intérêts : difficulté de compréhension du sens du changement, sentiment d'incompétence pour sa mise en œuvre, essoufflement face au rythme d'implantation, critique notamment de la faiblesse ou de l'absence des moyens, sentiment de dépossession et de contrôle externe accru, résistance et retrait, etc. Cela est peut-être en partie inévitable. Mais il s'avère essentiel de prendre acte de cette problématique et d'y répondre d'une manière pertinente. À cette fin, ce rapport souligne l'importance de la formation continue des enseignants, des dispositifs facilitant le travail concerté des enseignants à l'école, et des rôles de relais devant être assumés en

période de changement par les directions d'école, par l'inspection et par les conseillers pédagogiques. » (LESSARD *et al.*, mars 2004, p. 40)

Bibliographie

- BECKERS, J., JARDON, D., JASPAR, S., & MATHIEU, C. (2003, juin). Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Recherche commanditée par Mme la Ministre Dupuis en charge de l'Enseignement supérieur. Liège : Service de Didactique professionnelle et Formation des Enseignants de l'Université de Liège.
- BECKERS, J., JASPAR, S., & VOOS, M-C. (2003, avril). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- LESSARD, Cl., SANTIAGO, P., HANSEN, J., & KUCERA, K.M. (2004, mars). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Note de synthèse : Communauté française de Belgique*. OCDÉ (2004, novembre). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer former et retenir des enseignants de qualité : Résumé analytique*.
- VANDEBERGHE, V. (1996). In *Tableau de bord de l'enseignement*. *

Notes

1 L'accès à la nomination a tendance à se produire à un âge plus avancé. Cette évolution vaut pour l'ensemble du système. Alors qu'en 1981, les enseignants temporaires n'étaient majoritaires que jusqu'à 27 ans, ils le sont jusqu'à 29 ans en 1993. Parmi les enseignants ayant 34 ans en 1993, environ 30 % ont un statut d'agent temporaire, alors qu'ils n'étaient que 13 % en 1981. L'opposition entre la précarité du temporaire et la stabilité de l'enseignant définitif tend donc à se renforcer (Vandenberghe, 1996, pp. 24-25).

2 Comparés à d'autres pays de l'OCDE, les salaires des enseignants en Communauté française de Belgique sont relativement élevés, en particulier dans le secondaire supérieur. Même si les salaires sont souvent en dessous des niveaux pratiqués dans le secteur privé, d'autres avantages tels qu'un nombre de jours de vacances plus élevé et un niveau accru de sécurité de l'emploi pour les enseignants définitifs assurent que le métier d'enseignant reste compétitif. Toutefois, il faut noter que l'on a assisté à une perte du pouvoir d'achat des salariés aux cours des dernières années, ce qui suscite bien des préoccupations. Les éléments déterminant le niveau de rémunération des enseignants sont limités et comprennent le niveau des qualifications, le niveau d'enseignement et l'ancienneté. Le système ne prend donc pas en compte d'autres dimensions importantes : (1) la qualité de la prestation professionnelle des enseignants ; (2) les tâches complémentaires que les enseignants assument ; (3) les nouvelles compétences acquises au long de leur carrière ; et (4) le contexte dans lequel les enseignants exercent leur métier (par exemple, pour tenir compte des écoles se trouvant dans des zones difficiles). Cf. graphique 2 p. 7 du résumé analytique.

3 La proportion de femmes est de 83,5 % dans le fondamental, 58,3 % dans le secondaire et de 63,4 % dans le spécial. Parmi celles-ci, une partie significative (26,6 %) travaille à temps partiel.

4 En 2002, la proportion d'enseignants de 50 ans et plus était de 22,8 % dans le fondamental, de 36 % dans le secondaire et de 31,4 % dans le spécial, des chiffres en permanente hausse depuis au moins 1992 (valeurs respectives de 13,3 %, 23 % et 16,8 %).