

Organisation de Coopération et de Développement Economiques
Direction de l'éducation
Division des politiques de l'éducation et de la formation

Attirer, former et retenir des enseignants de qualité

Note de synthèse :

Communauté française de Belgique

Claude Lessard, Paulo Santiago, Jeannot Hansen et Karin Müller Kucera

Mars 2004

Ce rapport est basé sur une visite d'étude en Communauté française de Belgique en juin 2003, et sur des documents de base préparés en support de la visite. Par conséquent, le rapport se réfère à la situation à cette période.

Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'OCDE ni celles des gouvernements des pays membres.

TABLE OF CONTENTS

1: INTRODUCTION	4
1.1 Objectifs de l'examen de l'OCDE.....	4
1.2 La participation de la Communauté française de Belgique	5
1.3 La structure de la Note de synthèse	6
2: LE CONTEXTE ET LES CARACTÉRISTIQUES DES POLITIQUES SUR LES ENSEIGNANTS.....	7
2.1 La structure du Gouvernement	7
2.2 Le contexte économique et social.....	7
2.3 Le système scolaire	8
2.4 La formation initiale des enseignants	10
2.5 La formation continue des enseignants	13
2.6 Le marché du travail des enseignants	13
2.7 Carrière des enseignants et système d'incitations	15
2.8 Les enseignants sur le lieu de travail.....	16
2.9 Gestion des établissements, évaluation et responsabilisation.....	18
3: POINTS FORTS ET DEFIS A RELEVER DE LA POLITIQUE SUR LES ENSEIGNANTS	21
3.1 La gouvernance du système d'éducation.....	21
3.2 La formation initiale des enseignants	23
3.3 La formation continue des enseignants et l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.....	24
3.4 Le marché du travail des enseignants	26
3.5 La structure de la carrière et le système d'incitations	28
3.6 Les enseignants sur le lieu de travail.....	28
3.7 La direction et la gestion des écoles	30
3.8 Evaluation et responsabilisation	31
4: PRIORITES POUR LE DEVELOPPEMENT DE POLITIQUES	32
4.1 Améliorer la coordination et assurer la mise en pratique des réformes.....	33
4.2 Concrétiser la réforme de la formation des enseignants.....	33
4.3 Diversifier la carrière et rendre le marché du travail des enseignants plus flexible	36
4.4 Encadrer la profession enseignante et favoriser le travail concerté des enseignants.....	38
4.5 Soutenir le pilotage et consolider une culture d'évaluation	40
5: REMARQUES FINALES	41
REFERENCES	42
ANNEXE 1 : L'EQUIPE D'EXAMINATEURS DE L'OCDE	43
ANNEXE 2 : COORDINATEUR EN COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE, COMITE CONSULTATIF ET AUTEURS DU RAPPORT DE BASE.....	44

ANNEXE 3 : PROGRAMME DE LA VISITE..... 45

ANNEXE 4 : INDICATEURS COMPARATIFS CONCERNANT LES ENSEIGNANTS..... 47

1: INTRODUCTION

1.1 Objectifs de l'examen de l'OCDE

1. Le présent rapport, relatif à la Communauté française de Belgique, s'inscrit dans l'activité de l'OCDE sur les politiques nationales concernant les enseignants : *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Cette activité, réalisée en collaboration avec les pays participants, a pour but d'aider ceux-ci à élaborer et mettre en oeuvre des politiques destinées aux enseignants en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles.

2. Cette activité a été initiée par le Comité de l'éducation de l'OCDE en avril 2002. Dans leur communiqué *Investir dans les compétences pour tous* (2001), les ministres de l'Éducation de l'OCDE ont accordé une grande importance aux enseignants, établissant un lien fort entre les défis auxquels l'école doit répondre et la nécessité d'attirer et de retenir des enseignants et des chefs d'établissement de qualité.

3. Les objectifs, le cadre conceptuel et la méthodologie de l'activité sont décrits dans OCDE (2002a)¹. Les principaux objectifs sont de :

- faire la synthèse de la recherche portant sur les questions liées aux politiques visant à attirer, former, recruter et retenir des enseignants de qualité ;
- identifier des initiatives et des pratiques innovantes et réussies ;
- faciliter l'échange entre pays d'expériences et de bilans ;
- dégager des options d'intervention pour les pouvoirs publics.

4. L'activité porte sur les enseignants de l'enseignement primaire et secondaire. Elle englobe celles et ceux qui oeuvrent dans les programmes professionnels destinés à des élèves du secondaire, ainsi que dans les programmes d'éducation spéciale pour des élèves de ces niveaux d'enseignement. Quoique l'accent soit ici prioritairement mis sur les enseignants, les autres acteurs de l'école sont aussi pris en compte, ainsi que leurs interactions avec les enseignants dans le cadre de l'accomplissement de leur tâche éducative.

5. Le projet comporte deux volets complémentaires : un examen analytique et une étude thématique nationale. L'examen analytique s'appuie sur plusieurs outils : rapports de base nationaux, différents articles scientifiques, des analyses de données et des documents commissionnés ; il cherche à identifier et analyser les divers facteurs qui influent sur la capacité d'attirer, de former, de retenir et de développer professionnellement des enseignants de qualité, ainsi que les réponses politiques possibles. Vingt-cinq pays participent à ce premier volet. De plus, parmi ceux-ci, dix ont choisi de prendre part au second volet : l'étude thématique nationale, réalisée par des équipes externes séjournant quelque temps dans le pays, y visitant des établissements et diverses organisations, et développant un regard externe sur les politiques sur les enseignants.

¹ Plusieurs rapports ainsi que diverses informations détaillées sur l'activité sont disponibles sur internet à l'adresse : www.oecd.org/edu/teacherpolicy

6. La Communauté française de Belgique a décidé de participer au volet thématique et a reçu l'équipe d'examineurs en juin 2003. Cette équipe comprenait un membre du secrétariat de l'OCDE, deux chercheurs et un responsable de l'éducation, provenant du Canada, de la Suisse et du Luxembourg (voir annexe 1).

1.2 La participation de la Communauté française de Belgique

7. La participation de la Communauté française de Belgique (CFB) à l'activité de l'OCDE a été organisée par le coordinateur local, M. Dominique Barthélémy, directeur des relations internationales, ministère de la Communauté française et un Comité consultatif établi par le ministère (voir annexe 2).

8. Une partie importante de la participation de la CFB a été la préparation d'un Rapport de base portant sur les politiques relatives aux enseignants. Ce Rapport a été produit par une équipe de chercheurs du département Education et Formation de l'Université de Liège, sous la responsabilité de Mme. le professeur Jacqueline Beckers (voir annexe 2).

9. Le Rapport de base, d'une grande qualité, décrit, analyse et soulève les problèmes sur les aspects suivants : le contexte national, le système scolaire et le corps enseignant, attirer des individus capables dans la profession enseignante, former, perfectionner et certifier des enseignants, recruter, sélectionner et affecter les enseignants, retenir les enseignants de qualité dans les établissements. Il présente aussi le point de vue des principaux acteurs du système éducatif sur ces éléments de politique relative aux enseignants.

10. Le Rapport de base est un important produit de l'activité de l'OCDE ainsi qu'une ressource importante pour l'équipe d'examineurs. Les analyses et questions présentées dans le Rapport de base sont fréquemment citées dans cette Note de synthèse². Il est suggéré au lecteur de faire une lecture conjointe de la Note de synthèse et du Rapport de base, ces deux documents se complétant mutuellement.

11. Après une analyse du Rapport de base et de la documentation disponible, l'équipe d'examineurs a procédé à la visite de la Communauté française de Belgique du 9 au 17 juin 2003. La visite a été co-organisée par l'OCDE en consultation avec le coordinateur local et le Comité consultatif. Le programme de la visite (voir annexe 3) a été riche et dense. Les examineurs ont pu rencontrer, dans les régions de Bruxelles et Namur, un groupe diversifié d'acteurs de l'éducation en CFB : les ministres responsables des politiques portant sur les enseignants, l'administration de l'éducation, des représentants des réseaux, des enseignants, des chefs d'établissement, des élèves, des formateurs d'enseignants, des enseignants étudiants, des syndicats, des associations professionnelles d'enseignants, des parents d'élèves, des employeurs et des chercheurs. L'équipe d'examineurs s'est aussi rendue dans divers établissements d'enseignement primaire, secondaire et de promotion sociale, ainsi que dans une haute école et une université.

12. Cette Note de synthèse réunit les observations de l'équipe d'examineurs et l'ensemble des matériaux pertinents mis à sa disposition, dont principalement le Rapport de base produit par la CFB. La visite n'a pas constitué un examen du système éducatif de la CFB comme un tout mais une analyse des questions liées aux politiques sur les enseignants dans les écoles primaires et secondaires³. Elle constitue un matériau pour le rapport final de l'OCDE sur les politiques relatives aux enseignants. Il est souhaitable qu'elle alimente les discussions au sein de la CFB portant sur le rôle et la place des enseignants dans le

² Les données fournies dans ce rapport sont extraites du Rapport de base de la Communauté française de Belgique sauf si une note indique une source différente.

³ Les enseignants du secteur pré-primaire ont été pris en compte par une autre activité récente de l'OCDE (voir Bennett *et al.*, 2000).

système éducatif, et qu'elle contribue à mieux informer la communauté éducative internationale à propos des initiatives politiques de la CFB, potentiellement utiles pour d'autres systèmes éducatifs.

13. L'équipe d'examineurs a beaucoup apprécié l'accueil et le sens de l'hospitalité des responsables de la visite et de l'ensemble des personnes rencontrées, par ailleurs fort occupées à cette période de l'année. Il est apparu clairement que les acteurs de l'éducation accordaient une grande importance à l'objet de la visite et au regard externe porté par l'équipe des examineurs. D'ailleurs, les échanges ont été ouverts et riches d'informations et d'analyses. La qualité de la documentation mise à sa disposition a aussi été grandement appréciée.

14. Cette Note de synthèse est le fruit des discussions au sein de l'équipe d'examineurs. Celle-ci en assume donc l'entière responsabilité, y compris des possibles erreurs de fait ou d'interprétation qui lui auraient malencontreusement échappées.

1.3 La structure de la Note de synthèse

15. Outre l'introduction, cette Note de synthèse comprend quatre parties. Tout d'abord, dans la section 2, nous présentons le contexte politique, social, économique et scolaire qui contribue à la structuration du travail enseignant et à la carrière enseignante en CFB. Aussi, dans cette section, nous tentons de cerner les spécificités des politiques de la CFB relatives aux enseignants. Ensuite, dans la section 3, nous identifions ce qui nous apparaît être les principaux points forts des politiques de la CFB, ainsi que les défis auxquels le système éducatif de la CFB doit répondre en matière d'enseignement et de carrière enseignante. Sont alors abordées les questions suivantes : la gouvernance du système ; la formation initiale des enseignants ; la formation continue des enseignants ; le marché du travail des enseignants ; la structure de la carrière et le système d'incitations ; les enseignants sur le lieu de travail ; la gestion des écoles, l'évaluation et la responsabilisation. Dans la section 4, nous proposons des priorités pour le développement de politiques relatives aux enseignants. Ces propositions s'appuient fortement, quoique non exclusivement, sur des initiatives observées au cours de la visite et sur des projets que plusieurs acteurs appellent de leurs vœux. Dans la section 5, quelques remarques en conclusion sont formulées.

16. D'entrée de jeu, il importe de reconnaître que le système éducatif en CFB connaît, depuis le décret-Missions du 24 juillet 1997, un ensemble de réformes d'envergure. Le système est donc bel et bien en mouvement et en transformation. Cela témoigne d'une réelle volonté politique d'amélioration de l'éducation dispensée et de l'apprentissage des élèves. Nos propositions prennent acte de cette mouvance, en reconnaissent la valeur et la pertinence, et cherchent à la soutenir et l'étayer davantage. En même temps, il nous est impossible d'évaluer les effets des changements en cours : d'une part, les processus d'implantation dans bien des cas sont en cours, les élèves et les étudiants n'ont pas encore terminé les nouveaux parcours de formation, et d'autre part, des données évaluatives systématiques, du processus comme des résultats, ne sont pas disponibles. Sur ce dernier point, nous reviendrons plus avant dans cette note.

17. Nous sommes conscients aussi de la difficulté pour tout groupe externe – quelles que soient la qualité et l'étendue de l'information fournie – à comprendre dans sa totalité la complexité structurelle de l'éducation en CFB et l'ensemble des facteurs qu'il importe de prendre en compte dans l'élaboration des politiques relatives aux enseignants, pertinentes et prometteuses. Les analyses, questions et suggestions proposées dans cette note sont donc soumises aux limites propres à la méthode utilisée. Elles constituent néanmoins une contribution intéressante, grâce aux efforts conjoints d'explicitation et de prise de recul des acteurs locaux, d'une part, et des regards externes et croisés des examineurs, d'autre part.

2: LE CONTEXTE ET LES CARACTÉRISTIQUES DES POLITIQUES SUR LES ENSEIGNANTS

2.1 La structure du Gouvernement

18. Depuis 1970, la Belgique a engagé un processus de fédéralisation. Sa structure fédérale est double, combinant des régions et des communautés. En effet, à côté de l'autorité fédérale, il existe trois régions : la Région flamande (divisée en 5 provinces), la Région wallonne (elle aussi divisée en 5 provinces) et la Région Bruxelles-Capitale. Il existe aussi trois communautés, organisées sur une base linguistique : le néerlandais au nord (Communauté flamande, d'environ 6 millions de personnes), le français au sud (Communauté française, d'environ 4 millions de personnes) et l'allemand à l'est (Communauté germanophone – 70 000 personnes).

19. Tout comme l'autorité fédérale, les régions et les communautés disposent de compétences propres et de pouvoirs spécifiques, qui ont été formulés et répartis de manière à ne pas se chevaucher. Soulignons aussi qu'une cour d'arbitrage a le pouvoir de statuer en cas de conflits de compétence entre l'autorité fédérale, les communautés et les régions. Les communautés et les régions ont, tout comme l'autorité fédérale, un gouvernement et un parlement qui promulgue des « décrets » (le parlement fédéral votant des « lois »). L'autorité fédérale a des pouvoirs dans les domaines des relations internationales, de la défense et de la justice. Pour leur part, les communautés ont pleine autonomie pour tout ce qui est considéré comme « matières personnalisables », c'est-à-dire : la culture, l'enseignement, la santé, l'aide sociale, la politique familiale et de l'enfance ainsi que la coopération entre les communautés. Enfin, les régions sont compétentes en matière d'économie, d'emploi, d'agriculture, de politique de l'eau, de logement, de travaux publics, d'énergie, de transport, d'environnement, d'aménagement du territoire et d'urbanisme, de rénovation rurale, de conservation de la nature, de crédit, de commerce extérieur, de tutelle sur les provinces, les communes et les intercommunales.

20. Notons que l'autorité fédérale intervient en matière d'éducation, mais d'une manière très circonscrite : elle fixe le début et la fin de la scolarisation obligatoire, les conditions minimales pour la délivrance des diplômes et le régime des pensions des enseignants. Outre les niveaux de pouvoir fédéral, communautaire et régional, la structure politique belge se caractérise par 10 provinces et 589 municipalités. Parmi cet ensemble, la Communauté française de Belgique compte 5 provinces et environ 300 municipalités, elles aussi avec des compétences en matière d'éducation.

2.2 Le contexte économique et social

21. Concentrée autour des grands centres urbains tels que Bruxelles, Charleroi, Liège et Namur, la population de la Communauté française de Belgique, suivant les projections démographiques, demeurera relativement stable dans les décennies qui viennent. Comme dans le reste de l'Europe, la tendance est au vieillissement de la population, liée à un taux de natalité à peine plus élevé que le taux de mortalité. Si la structure de la population poursuit comme dans le reste de l'Europe son inversion, l'immigration contribue à ralentir quelque peu ce processus.

22. C'est ainsi que la population scolaire de l'enseignement obligatoire de la CFB comprend 12,2% d'élèves de nationalités étrangères. Ce pourcentage a baissé au cours de la dernière décennie, en grande partie à cause des naturalisations. La Région de Bruxelles-Capitale accueille près de 30% des élèves de nationalités étrangères, alors que la Wallonie n'en intègre que 7,6%. Cette population est diversifiée : si

près de la moitié provient de pays de l'Union européenne, les autres élèves de nationalités étrangères proviennent du Maghreb (20%), du reste de l'Afrique (11%), de la Turquie (8%) et du reste de l'Europe (9,5%).

23. La Belgique est un pays relativement prospère. En effet, en 2000, son Produit intérieur brut par habitant avoisinait les 26 400 \$, soit le 11^e plus élevé des 30 pays membres de l'OCDE⁴. La Belgique est une « petite économie ouverte », c'est-à-dire qu'elle est marquée par l'étroitesse de ses marchés internes, ainsi que par des exportations et des importations considérables relativement à sa taille. D'une manière générale, la situation économique est caractérisée par le ralentissement économique qui persiste globalement depuis 2000. Les principales prévisions économiques pour la Belgique annoncent une reprise faible avec une croissance entre 1 et 1,3% pour 2003 et entre 1,8 et 2,3% pour 2004⁵. Par rapport à la CFB, on constate un taux de croissance annuel au cours des quarante dernières années de 2,2%, inférieur à celui observé en Flandres (3,5%) (Vandenberghe, 2002 : 87).

24. D'une manière plus structurelle, l'économie belge fait face à deux problèmes majeurs : le chômage et le déficit public. Le taux de chômage est à un niveau élevé, 11,5% pour le deuxième quart de 2003. Il concerne davantage les femmes et les jeunes, et frappe plutôt en Wallonie et à Bruxelles qu'en Flandres. Selon Vandenberghe, parmi les jeunes de moins de 25 ans, le taux de chômage des individus peu qualifiés s'est au cours des dernières années graduellement accentué (Vandenberghe, 2002 : 11). Quant au déficit public, il était très élevé jusqu'en 1993. À la suite d'importants plans d'assainissement des finances publiques, l'équilibre budgétaire a été atteint en 2002.

25. L'économie et l'emploi en Région wallonne sont caractérisés par une forte tertiarisation s'élevant en 1998 à 73,5% des emplois en Wallonie. À elle seule, l'éducation représente 10% de l'emploi intérieur.

2.3 Le système scolaire

26. L'article 24 de la Constitution de la Communauté française de Belgique prévoit notamment que « L'enseignement est libre (...) », que « La communauté assure le libre choix des parents », que « La communauté organise un enseignement qui est neutre ... » respectant les « ... conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves » et que « L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire ». Il en découle un système scolaire qui garantit un haut degré de liberté. Toutefois, afin de garantir une certaine homogénéité du système, des mécanismes de guidance et de contrôle ont dû être mis en place en ce qui concerne la gestion des établissements et la liberté pédagogique des enseignants.

27. Les parents sont libres de choisir l'école qui, à leur avis, convient le mieux à leurs enfants. Il est donc compréhensible que, face à une demande très diversifiée, l'offre ait suivi la demande, et qu'une vaste panoplie d'établissements scolaires de tout genre, dépendant d'instances diverses, soit à la disposition des parents.

28. Les écoles sont organisées et gérées par différentes instances, appelées « pouvoirs organisateurs » (POs). Il s'agit soit du Gouvernement de la Communauté, soit d'entités légales publiques ou privées. Un pouvoir organisateur est « l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui assument la responsabilité d'un établissement scolaire ». Dans la mesure où un PO respecte les normes et les règles

⁴ Produit intérieur brut par habitant en équivalent dollars EU convertis à l'aide des parités de pouvoir d'achat (OCDE, 2003).

⁵ Voir « Évolution et perspectives de l'économie belge », Service public fédéral Economie, PME, Classes moyennes et Énergie, http://mineco.fgov.be/homepull_fr.htm

auxquelles il est assujéti, il peut déterminer ses programmes d'enseignement, sous réserve d'approbation ministérielle, ainsi que ses méthodes pédagogiques et son organisation.

29. Un regroupement a eu lieu dans différents réseaux, dont les trois les plus importants sont :

- le réseau d'enseignement de la Communauté française ;
- le réseau d'enseignement officiel subventionné (les municipalités, les provinces) ;
- le réseau d'enseignement libre subventionné (entités privées confessionnelles et non confessionnelles).

30. Afin de pouvoir garantir la gratuité de l'enseignement, y compris dans le secteur privé, la Communauté française subventionne les établissements des différents réseaux en prenant en charge les traitements du personnel et en accordant des budgets de fonctionnement et de construction. Toutefois, pour que les subventions soient accordées, il faut que les établissements des différents réseaux se soumettent à certaines conditions, notamment celles de respecter un programme conforme aux prescriptions des décrets, d'avoir par classe le minimum d'élèves requis et de se soumettre au contrôle de l'Inspection ainsi que du Service de vérification.

31. La multiplicité des pouvoirs organisateurs conduit à une grande variation dans les programmes et les méthodes d'enseignement. Il n'existe ni un programme commun ni des manuels obligatoires prescrits, et l'idée d'un baccalauréat central, tel qu'il est organisé en France, est une idée qui suscite très peu d'enthousiasme auprès des enseignants et des parents. Il s'ensuit le risque que la disparité entre les niveaux atteints par les différents établissements soit trop grande. Cela semble être la situation, si l'on tient compte des résultats pour la CFB du programme PISA⁶ (OCDE, 2002b). Pour corriger cet état de fait, le Gouvernement de la Communauté française a pris plusieurs mesures pour assurer une certaine uniformisation dans les programmes et pour réduire ainsi l'inégalité entre les établissements.

32. Parmi ces mesures, la plus importante est le Décret-missions (27 juillet 1997) qui oblige les écoles à développer chez les élèves des compétences et à en certifier la maîtrise suffisante à des moments-clés du parcours scolaire. Ainsi, depuis 1999, ont été définis :

- des Socles de compétences pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire ;
- des Compétences terminales et des savoirs requis pour les élèves des humanités générales et technologiques ainsi que pour les élèves des humanités techniques et professionnelles ;
- des Profils de formation pour les élèves de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel.

33. Plusieurs Commissions ont été créées pour mettre en œuvre le Décret-missions et pour garantir un meilleur pilotage du système scolaire :

- la Commission de pilotage du système éducatif de la Communauté française (décret du 27 mars 2002, M.B. du 17 mai 2002), composée de représentants des différentes instances responsables en matière d'enseignement ;

⁶ Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

- les Groupes de travail chargés d’élaborer les référentiels (socles de compétences, compétences terminales, profils de qualification) ;
- les Commissions de programmes dont le rôle consiste à vérifier la conformité des programmes aux prescriptions décrétales ;
- les Commissions d’outils d’évaluation qui ont pour mission d’élaborer des matrices d’évaluation ainsi que des épreuves certificatives.

34. Le pilotage du système éducatif est accompagné d’un mécanisme de contrôle, qui peut être : soit un contrôle interne qui incombe au directeur qui doit s’assurer de la conformité des apprentissages aux référentiels ainsi que de la bonne organisation des évaluations certificatives, une fois qu’elles auront été élaborées ; soit un contrôle externe par l’inspectorat, dont l’une des missions consiste – quel que soit le réseau – à vérifier la réalisation des programmes et le niveau des études.

35. Par ailleurs, il existe également une Commission d’homologation qui examine, d’une façon purement formelle, si les prescriptions légales et réglementaires ont été respectées. Cette Commission a comme mission principale d’homologuer les Certificats de l’enseignement secondaire supérieur (C.E.S.S.).

36. Outre le Décret-missions, le Gouvernement de la Communauté française a élaboré une Charte d’avenir pour la Communauté Wallonie-Bruxelles, adoptée le 26 septembre 2001, visant une politique de développement de la société de la connaissance, et dont l’objectif est d’ « élever le niveau de connaissance de l’ensemble de la population ». Cette Charte d’avenir est accompagnée d’un plan d’action comportant 17 priorités et actions complémentaires portant plus particulièrement sur l’enseignement et les enseignants (voir Beckers *et al.*, 2003).

37. Sur le plan du rendement éducatif, la CFB se caractérise par un taux de participation dans l’enseignement supérieur parmi les plus élevés au monde et une part importante de diplômés de ce niveau d’enseignement (plus de 30%, contre 26% en France et 24% aux Pays-Bas). Par contre, le système éducatif est relativement moins performant en ce qui concerne l’accès aux diplômes d’enseignement secondaire supérieur : moins de 40% en CFB, contre 49% en France, 50% aux Pays-Bas et 65% en Allemagne (Vandenberghe, 2002). Les jeunes de la CFB sont donc plus nombreux à sortir du système d’éducation avec un diplôme de plus faible niveau, soit celui de l’enseignement secondaire inférieur.

38. La seconde caractéristique du système éducatif de la CFB, au plan des résultats, est sa décevante performance aux évaluations internationales des acquis des élèves. En effet, tant les données du cycle d’évaluation de 1995 que celle du PISA de 2000 révèlent que le niveau moyen des acquis des élèves de 14-15 ans de la CFB en langue maternelle, mathématiques et sciences est en deçà de la moyenne des élèves des pays participants. Elles révèlent aussi un problème d’équité, en ce sens que les résultats varient beaucoup et plus fortement qu’ailleurs en fonction de l’origine socio-économique des élèves.

2.4 La formation initiale des enseignants

39. La formation initiale des enseignants en Belgique francophone a connu, au cours de la dernière décennie, des évolutions qui traduisent à la fois la prise en compte de certaines traditions et de certaines contraintes (notamment financières), et aussi une réelle volonté politique d’opérer des changements en harmonie avec la dynamique d’ensemble du système éducatif (Décret-Missions et nouveaux programmes d’enseignement) et avec les tendances internationales en matière de formation initiale des enseignants.

40. Historiquement, le système de formation des enseignants belges est structurellement double et relève de deux institutions de formation distinctes : un modèle de formation dit successif à l’université

pour les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et un modèle dit concomitant dans le tertiaire court (départements pédagogiques des hautes écoles) pour les instituteurs préscolaires et primaires et les régents de l'enseignement secondaire inférieur. À cette structure double, même s'il est moins important numériquement, il faut aussi ajouter et prendre en compte le secteur de la promotion sociale pour la formation des enseignants des cours techniques et de pratique professionnelle. Cette dernière, cependant, n'a pas été touchée par les décrets récents (12 décembre 2000 et 8 février 2001) portant sur la formation des enseignants.

41. Les tendances internationales sont à l'universitarisation de la formation de tous les enseignants du primaire et du secondaire et à la professionnalisation de la formation et du métier. Cependant, dans la récente réforme de la formation initiale des enseignants, pour diverses raisons, la CFB a maintenu sa double structure de formation et n'a pas procédé à l'universitarisation de toute la formation initiale. Même s'il n'est jamais facile d'unifier des structures longtemps séparées et dotées de cultures et de pratiques propres, il semblerait qu'en définitive des considérations financières ont été déterminantes et empêchent l'intégration de l'ensemble des formations au sein de l'université.

42. La CFB a donc tenté d'évoluer vers une forme d'unification et d'articulation de la formation par d'autres voies que par celle des structures institutionnelles. C'est ainsi que toutes les formations ont été revues en fonction d'un référentiel de 13 compétences communes à tous les enseignants, ainsi qu'à la lumière de six axes ou figures du métier (acteur social, chercheur, maître instruit, personne en relation, pédagogue et praticien). Le tableau 1 résume l'articulation de la formation initiale dans les hautes écoles pédagogiques et dans l'université en fonction des six axes retenus.

Tableau 1 : Organisation de la formation initiale des enseignants

Axe	Haute école (département pédagogique) Modèle concomitant	Université Modèle successif	
	Graduat 3 ans	Candidature et Licence 4 ans	Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) 300h
Acteur social	<i>Connaissances socio-culturelles spécifiques à l'exercice du métier</i> 165h		<i>Connaissances socio-culturelles spécifiques à l'exercice du métier</i> 30h
Chercheur	<i>Démarche scientifique et attitudes de recherche</i> 60h		<i>Connaissances pédagogiques</i> 60h
Pédagogue	<i>Connaissances pédagogiques</i> 160h		<i>Connaissances socio-affectives et relationnelles</i> 30h
Personne sociale	<i>Connaissances socio-affectives et relationnelles</i> 120h		<i>Savoir-faire</i> 90h
Praticien	<i>Savoir-faire</i> 690h		<i>Connaissances disciplinaires et interdisciplinaires</i> 2000h en moyenne
Maître instruit	<i>Connaissances disciplinaires et interdisciplinaires</i> 880h (savoirs disciplinaires et didactiques) 165h (utilisation des TIC, maîtrise de la langue)		
	<i>Activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle</i> 120h		
	<i>Autonomie</i> De 100 à 346h		<i>Autonomie</i> 90h
Total	Entre 2465 et 2711h	Approximativement 2300h	

Source: Beckers et al., p. 54.

43. La nouvelle formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur, animée par les départements pédagogiques des hautes écoles, demeure organisée en trois années. Qu'elle vise la formation des instituteurs préscolaires ou primaires ou celle des régents, la formation en haute école comporte le même niveau d'exigence et le même volume horaire. Le nombre d'heures consacrées à la formation pédagogique est identique. Aussi, afin de contribuer à la construction d'une identité professionnelle commune, certains enseignements regroupent désormais tous les étudiants des trois sections. Les ateliers de formation professionnelle et la participation de maîtres de formation pratique à ces ateliers⁷, une nouvelle articulation plus progressive des stages, la rémunération des maîtres de stages⁸ (si insuffisante soit-elle) et des accords de collaboration entre la haute école et l'école d'accueil des stagiaires, témoignent de l'importance du développement de compétences professionnelles et d'un regard réflexif dans le cadre de la formation initiale. En matière de contenus de la formation, le décret prévoit une augmentation du nombre d'heures de français, afin de renforcer la maîtrise du français chez les enseignants, des heures consacrées à la didactique, distinctes de celles consacrées à la connaissance de la matière, et de nouveaux enseignements pédagogiques obligatoires pour tous, portant sur les technologies de l'éducation, les techniques de gestion de classe, la diversité culturelle, la recherche en éducation et l'identité professionnelle.

44. La formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur demeure universitaire et selon un modèle consécutif. On a cependant allongé la formation et accentué la composante stage. Les stages sont de trois types : d'observation participante, d'enseignement proprement dit, et d'activités scolaires hors cours liées au fonctionnement de l'établissement et aux relations entre ses différents acteurs. Aussi, des séminaires d'analyses des pratiques sont prévus afin d'assurer une articulation réfléchie de la théorie et de la pratique. Tout comme pour la formation des enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire inférieur, la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur permet dorénavant la rémunération des maîtres de stages (si minimale soit-elle) et passe par des accords de collaboration entre l'université et l'école d'accueil des stagiaires.

45. Traditionnellement, parmi les formateurs des enseignants des hautes écoles, les spécialistes des différentes matières et les didacticiens n'étaient pas tenus de se doter d'une formation spécifique à leur fonction. Afin d'assurer un minimum de formation aux formateurs d'enseignants, le décret du 17 juillet 2002 crée et définit le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES). Cette formation (210 h), donnant lieu à une attestation de réussite et non à un diplôme, permet de donner aux professeurs des hautes écoles une formation pédagogique. Elle est organisée par une université ou par un établissement de promotion sociale.

46. À côté des sections normales techniques moyennes organisées dans les hautes écoles, les enseignants de cours techniques et de pratique professionnelle reçoivent principalement leur formation professionnelle dans l'enseignement de promotion sociale ; celle-ci, lorsque réussie, leur donne droit à un Certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Ce certificat est organisé suivant une structure de formation modulaire, comprenant des unités capitalisables, reliées entre elles et culminant dans une « épreuve intégrée » ayant pour objectif de vérifier si l'étudiant maîtrise les capacités couvertes par les unités les plus importantes et les plus centrales.

47. 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. Notons que les inscriptions dans les formations des enseignants du primaire et dans

⁷ Il s'agit d'un enseignant à mi-temps dans l'enseignement primaire ou secondaire qui collabore avec l'équipe psychopédagogique de la haute école dans le cadre des ateliers de formation professionnelle. Il est appelé à renforcer la dimension pratique du travail en ateliers.

⁸ Il s'agit d'un enseignant de l'enseignement primaire ou secondaire qui reçoit un stagiaire dans sa classe.

l'enseignement de promotion sociale ont augmenté significativement depuis 1991/92 (voir Beckers *et al.*, 2003).

2.5 La formation continue des enseignants

48. En CFB, traditionnellement, les pratiques de formation continue varient considérablement d'un réseau à l'autre, voire d'un PO à l'autre. Pour l'enseignement fondamental, l'inspection pédagogique assume un rôle dans l'organisation des formations en cours de carrière. Pour l'enseignement secondaire, dans le réseau de la Communauté française, l'inspection a joué un rôle moteur dans ce domaine jusqu'aux réformes récentes. Mentionnons également l'existence d'associations professionnelles d'enseignants (construites souvent sur une base disciplinaire) qui peuvent jouer un rôle dans la mise en réseau des enseignants en exercice, la construction d'une offre de formation continue et la prestation à coût relativement bas de formations adaptées aux besoins des enseignants.

49. Ce n'est que récemment que la formation continue est devenue un objet de préoccupation nationale et de politique éducative. En effet, depuis 2002, la formation continue des enseignants est obligatoire pour les enseignants (6 demi-journées par an). Elle est désormais reconnue comme un droit, mais aussi comme une responsabilité et un devoir professionnel. En théorie, elle doit faire l'objet d'un plan élaboré par l'équipe éducative d'un établissement en vue d'assurer une certaine cohérence à la formation en cours de carrière et sa pertinence dans le cadre de la vie de l'établissement.

50. La CFB entend accorder la priorité aux formations inter-réseaux. À cette fin, un Institut de Formation en cours de carrière est en voie d'implantation et doit poursuivre deux objectifs :

- a) permettre aux enseignants de développer et de mettre en œuvre les pratiques didactiques et pédagogiques que valorise le Décret-Missions (approche par compétences, évaluation formative intégrée à l'apprentissage, recours aux TICs), et
- b) poursuivre le développement des compétences professionnelles entamé lors de la formation initiale.

51. Ces développements, du moins est-ce le souhait des décideurs politiques, devraient contribuer à stimuler une formation continue construite de plus en plus d'une manière décloisonnée.

2.6 Le marché du travail des enseignants

52. Pour l'année scolaire 2001-02, environ 92.800 postes équivalent temps plein (ETP) de personnel enseignant et non enseignant existaient dans les écoles de la CFB. La répartition par tâche était la suivante : personnel enseignant : 84,8% ; personnel de direction : 2,8% ; personnel administratif : 1,6% ; personnel auxiliaire d'éducation : 5,3% ; et personnel « autre » : 5,5% (voir annexe 4). Des 78 655 enseignants ETP, 43% se trouvaient dans l'enseignement fondamental, 49% dans l'enseignement secondaire et 8% dans l'enseignement spécial (voir Beckers *et al.*). Par réseau, la distribution des enseignants ETP est la suivante : 47,8% des enseignants ETP étaient employés par le libre subventionné (39,3% pour le fondamental et 55,2% pour le secondaire), 33% par l'officiel subventionné (50,8% pour le fondamental et 18,6% pour le secondaire) et 19,2% par la Communauté française (9,9% pour le fondamental et 26,2% pour le secondaire).

53. Le corps enseignant est considérablement féminisé : en effet, 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. Le corps enseignant devient aussi progressivement

âgé. 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%).

54. Les pouvoirs organisateurs sont les responsables du recrutement, de la sélection et de l'affectation des enseignants, les règles fixées en ces matières variant d'un PO à l'autre (par exemple le degré d'implication des directeurs d'établissement dans la sélection). Les POs sont donc formellement les employeurs des enseignants, bien que tous les enseignants soient rémunérés à partir de la même échelle des traitements et d'une manière centralisée. La diversité dans les procédures de recrutement et d'avancée dans la carrière se manifeste dans une grande complexité administrative et juridique. Bien que ce soit le pouvoir organisateur qui recrute et qui licencie, le directeur d'établissement joue un rôle non négligeable dans ces processus. D'une part, il est souvent directement engagé dans la décision de recrutement. D'autre part, en cas de leçons non assurées à son établissement, il choisit en principe les enseignants temporaires qu'il propose pour engagement au PO. De même, le directeur, de par l'évaluation qu'il est censé faire des enseignants, peut déclencher le processus de licenciement.

55. En ce qui concerne le statut des enseignants, il existe trois phases distinctes : « temporaire » (à partir du premier engagement), « temporaire prioritaire » (requérant une certaine ancienneté et d'autres conditions spécifiques) et « nomination ou désignation au titre définitif » comme fonctionnaire public (voir annexe 4). Un aspect important est le fait que l'ancienneté acquise dans un PO en vue de la nomination définitive n'est pas nécessairement reconnue par les autres POs, ce qui constitue un réel obstacle à la mobilité professionnelle.

56. Faute de statistiques générales sur les principales voies d'accès à l'enseignement, on ne dispose que d'informations ponctuelles sur l'entrée des enseignants sur le marché du travail. Il semble que l'accès à la profession emprunte majoritairement la voie de la formation initiale. Par contre, on n'a aucune indication sur la mobilité des candidats entre les réseaux. Aussi, peu d'enseignants accèdent à l'enseignement après une carrière dans une autre profession, ce qui peut s'expliquer par des conditions d'engagement peu avantageuses (par exemple statut temporaire, ancienneté professionnelle peu reconnue).

57. Par rapport à la situation de pénurie, selon les entretiens menés lors de la visite ainsi que les constats du Plan d'action établi en 2002 en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants, celle-ci se manifeste surtout en matière de remplacements au cours de l'année scolaire – notamment durant l'hiver -, mais elle ne concernerait que peu le recrutement au début de l'année scolaire. Le manque de remplaçants se fait sentir différemment en fonction de la région (les centres urbains étant plus touchés), des disciplines (les langues germaniques, les sciences, les cours techniques, les formations pratiques professionnelles), et des établissements (à réputation difficile, en discrimination positive). Néanmoins, il n'existe pas d'indicateurs permettant de mesurer avec précision ce phénomène. La nouvelle cellule de prospective de l'emploi dans l'enseignement créée en 2002 vise à combler cette absence de données systématiques. Ajoutons en ce qui concerne l'évolution de la demande d'enseignants, qu'une faible réduction progressive de la population en âge scolaire est prévue pour les prochaines décennies (moins 3% d'étudiants dans 10 ans, voir annexe 4).

58. Le Plan d'action en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants a été établi en 2002 en collaboration avec un ensemble d'acteurs du monde de l'enseignement (syndicats, POs, associations de parents, ministères). Il propose un certain nombre de mesures à court terme et à moyen ou long terme dont la mise en œuvre n'est toutefois pas encore décidée (Beckers *et al.*).

59. Les syndicats jouent un rôle clé dans les négociations concernant le statut et le salaire de l'ensemble des services publics, y compris du secteur de l'enseignement. Ils sont organisés à la fois en fonction des orientations politiques (socialiste, catholique et libérale) et en fonction des réseaux scolaires

(enseignement officiel et enseignement libre). Le thème de la modération salariale reste au cœur de l'actualité. Un accord a été arrêté dans le cadre du projet de refinancement de 2001, qui prévoit – entre autres – la revalorisation des enseignants avec une augmentation salariale linéaire de 1% à l'horizon 2004. Au cours des dernières négociations qui se sont déroulées en 2002, d'autres thèmes ont été abordés dont : la pénurie d'enseignants, le décloisonnement entre les réseaux et le statut des enseignants, les modalités d'organisation de la profession et la reconnaissance sociale.

2.7 Carrière des enseignants et système d'incitations

60. Actuellement, les nouveaux enseignants ne sont pas accompagnés d'une manière systématique lors de leur entrée en fonction. La mise en place d'un dispositif général d'accompagnement en début de carrière des jeunes enseignants est prévu par le plan de revalorisation de la formation initiale des enseignants mais n'a pas encore été mis en place⁹. Les nouveaux enseignants, avec un statut de temporaire, vivent une situation contractuelle instable. L'évolution de leur carrière, du moins à ses débuts, est peu prévisible, la période jusqu'à la nomination pouvant durer 10 ans ou plus. Elle dépend principalement du type d'établissement, de la discipline enseignée et de la localisation de l'établissement.

Encadré 1 : Le petit guide du jeune enseignant

Il s'agit d'un fascicule d'une soixantaine de pages publié par le Service général du Pilotage du système éducatif du ministère de la Communauté française, dans le cadre des mesures d'accompagnement en début de carrière. Il comprend trois parties. La première répond aux deux questions suivantes : 1) Où, quand et comment postuler dans un établissement scolaire ? 2) Quand peut-on être nommé à titre définitif ? La seconde partie est consacrée à l'entretien avec le chef d'établissement, les contacts avec les collègues et la gestion du travail dans la classe et hors de la classe. Suivant ce guide, l'entretien avec le chef d'établissement devrait fournir au jeune enseignant les informations pertinentes portant sur le cadre général de l'enseignement, les programmes et les matières, les activités dans la classe et en dehors de la classe, et sur les procédures administratives. Les pages consacrées aux contacts avec les collègues encouragent le jeune enseignant à prendre sa place dans l'école, dans l'équipe éducative et dans la profession. Le document présente aussi la gestion du travail en classe et hors de la classe, comprenant trois volets : la gestion du groupe, la gestion des apprentissages et la gestion des relations. Enfin, la troisième partie, intitulée « Élargir ses horizons » porte sur la formation continue en cours de carrière et sur les échanges européens. Ce guide est complété par des informations pratiques : des définitions de termes usuels dans la profession et des adresses utiles pour tout jeune enseignant.

61. Pour les enseignants dotés des titres requis, le salaire est fixé par l'échelle de traitement qui varie en fonction du niveau d'enseignement (fondamental, secondaire inférieur et secondaire supérieur) (voir annexe 4). Actuellement, plusieurs arrêtés ministériels se mettent progressivement en place visant une harmonisation des échelles entre les instituteurs maternels et primaires (concrétisée en 2000) ainsi qu'entre les instituteurs du fondamental et les régents (à concrétiser en 2005). Le traitement est essentiellement déterminé par l'ancienneté des enseignants. Le traitement maximal est atteint après 27 ans de service pour les instituteurs et les régents, et après 25 ans pour les agrégés. De plus, sous certaines conditions, des allocations sont attribuées (par exemple : allocation de foyer, allocation pour surcroît de travail) ainsi que des suppléments de traitement (par exemple au personnel de l'enseignement spécial), mais ils ne représentent pas une partie importante du salaire (voir annexe 4). Signalons que les salaires réels ont baissé

⁹ Une initiative de grande utilité a été le récent lancement d'une brochure visant à informer les enseignants débutant leur carrière. Cette publication, *Petit guide du jeune enseignant*, est disponible sur Internet à l'adresse <http://www.agers.cfwb.be/prof/info/ens/guidejeunens/index.asp>. Voir l'encadré 1 pour plus de détails.

légèrement de 1996 à 2001 (typiquement entre 1 et 2%, voir annexe 4), une conséquence de la situation financière difficile de la CFB.

62. Les possibilités de promotion sont limitées aux fonctions de directeur, sous-directeur, chef d'atelier, ou inspecteur. Généralement, ces fonctions éloignent de l'exercice de l'enseignement et la rémunération supplémentaire ne prend pas effectivement en compte la charge de responsabilité : par exemple, dans certains cas, un chef d'établissement gagne à peine 150 Euros de plus par mois qu'un enseignant chevronné. En outre, l'enseignant peut participer à l'administration de l'éducation comme chargé de mission.

63. Outre les congés similaires à ceux des autres fonctionnaires publics (congé de vacances annuelles, congés de circonstances et de convenances personnelles, congé de maladie, congé pour activités syndicales et politiques), les enseignants bénéficient d'un congé leur permettant de travailler dans d'autres lieux éducatifs ou en dehors de l'enseignement, et d'un congé pour exercer provisoirement une autre fonction dans l'enseignement.

64. Bien qu'il existe certaines mesures d'évaluation qui peuvent mener à la résiliation du contrat d'engagement, la sécurité de l'emploi des enseignants définitifs est très élevée. Par contre, il est fréquent que les nouveaux enseignants quittent l'enseignement après seulement quelques années d'expérience à cause de la précarité de leur statut.

2.8 Les enseignants sur le lieu de travail

65. La pratique professionnelle des enseignants dans les écoles de la CFB n'est pas l'objet d'une réglementation détaillée et un cahier des charges ou un « profil de la profession » n'existe pas. La CFB est un des seuls systèmes éducatifs européens où le temps de travail des enseignants est toujours défini essentiellement en nombre d'heures d'enseignement en classe (Eurydice, 2003). Le temps global de travail, le temps de présence à l'école, ou le temps pour d'autres tâches que l'enseignement, sauf quelques exceptions au niveau de l'enseignement primaire, ne sont pas réglementés.

66. En outre, les tâches à accomplir en dehors de l'enseignement ne sont pas définies à l'exception de quelques domaines : remplacement de collègues absents, travail d'équipe pour la définition du projet d'école, l'interdisciplinarité, l'évaluation interne de l'école (annexe 4). D'autres tâches déjà établies dans la pratique professionnelle des enseignants tels que la recherche, l'orientation pédagogique, la coordination, l'aide administrative, les contacts avec les parents, la surveillance d'élèves ou l'accueil de jeunes enseignants ne font pas partie de l'encadrement institutionnel de la profession enseignante en CFB.

67. La charge-horaire des enseignants varie selon le niveau d'enseignement et décroît avec l'âge des élèves. Dans l'enseignement primaire, pour des prestations complètes, un enseignant doit assurer entre 22 et 24 périodes de 50 minutes de cours par semaine auxquelles s'ajoutent 60 périodes de concertation annuelles et la possibilité d'être chargé de la surveillance des élèves – la durée totale de ces activités ne pouvant pas dépasser 962 heures par année scolaire. Dans l'enseignement secondaire, seul le nombre d'heures de cours est réglementé. Pour une prestation complète, les enseignants des cours généraux ou des cours techniques doivent assurer 22 à 24 périodes de 50 minutes chaque semaine dans le secondaire inférieur et 20 à 22 périodes dans le secondaire supérieur. Les enseignants de pratique professionnelle assurent de 22 à 24 périodes hebdomadaires au premier degré et 30 périodes aux autres degrés. Les heures d'enseignement sont légèrement au-dessus de la moyenne pour les pays de l'OCDE (annexe 4).

68. Chaque établissement reçoit des ressources selon le niveau d'enseignement, le nombre et le type d'élèves. Dans l'enseignement primaire, un nombre de capital-périodes est mis à la disposition de l'école – chaque tranche de 24 périodes constituant un emploi complet d'enseignant – et dans l'enseignement

secondaire, les établissements disposent de périodes-professeurs. En outre, les écoles primaires bénéficient de l'octroi d'un nombre d'unités d'encadrement pour les surveillances et dans le secondaire, en dehors du nombre total de périodes-professeurs, chaque établissement dispose de 6 heures à répartir parmi le personnel enseignant pour assurer les conseils de classe et la coordination pédagogique.

69. Les chefs d'établissement et/ou pouvoirs organisateurs disposent d'une certaine souplesse pour utiliser les ressources à leur disposition, sous la forme de capital-périodes ou périodes-professeurs. L'affectation de périodes peut être adaptée aux besoins particuliers identifiés dans l'école par l'intermédiaire de transferts de périodes : ouverture d'une classe d'adaptation à la langue française, cours de seconde langue complémentaire, différenciation des rythmes d'apprentissage, lutte contre l'échec scolaire, organisation de la médiathèque, coordination école-société moyennant l'accord du conseil de participation et du personnel enseignant¹⁰. Toutefois, la flexibilité requise des enseignants dans la CFB est parmi les plus basses en Europe selon une étude récente (Eurydice, 2003)¹¹.

70. Chaque établissement se voit attribuer du personnel auxiliaire d'éducation (par exemple : surveillant-éducateur, assistant social) et administratif (économe, dactylographe, secrétaire de direction, secrétaire bibliothécaire, rédacteur) selon le nombre d'élèves inscrits. Toutefois, la direction des écoles peut consacrer leur capital-périodes ou périodes-professeurs en ressources supplémentaires en personnel auxiliaire d'éducation ou administratif. L'étendue de ce type de personnel est très différente selon le niveau d'enseignement, le primaire en bénéficiant beaucoup moins. En effet, dans ce secteur, le personnel auxiliaire d'éducation est pratiquement inexistant tandis que le personnel administratif se caractérise par une hausse récente importante tout en restant en dessous des moyens dont bénéficient les écoles secondaires. Enfin, le personnel dit « autre » (personnel psychologique, paramédical, social, ouvrier) connaît une hausse dans le secteur fondamental et une baisse constante dans le secteur secondaire.

71. Les ressources varient aussi selon la population accueillie. Les écoles dites à discrimination positive et celles accueillant des élèves primo-arrivants se voient attribuer des moyens supplémentaires tant humains que matériels. Les périodes-professeurs supplémentaires permettent de réduire la taille des classes, d'introduire une pédagogie différenciée ou d'organiser des cours d'adaptation à la langue française. Les moyens matériels rendent possible notamment la création d'espaces de rencontres, de bibliothèques, l'aménagement des locaux et la prise en compte de conditions de travail difficiles.

72. Les conditions de travail des enseignants à l'école pour la préparation et la planification des cours semblent insuffisantes. De manière générale, les enseignants ne disposent pas de bureaux ou d'ordinateurs individuels et les infrastructures sont peu adaptées pour se réunir, rencontrer les élèves et/ou leurs parents. Il n'est donc pas surprenant que par exemple, pour les enseignants à temps plein du secondaire libre subventionné catholique, le travail au-delà des heures de cours s'effectue principalement à domicile – 64% du travail hors classe se fait à domicile, d'après une enquête effectuée auprès de 3600 enseignants de l'enseignement secondaire du réseau libre subventionné catholique (Maroy, 2002)¹².

¹⁰ Maroy (2002) fournit le pourcentage du nombre total de périodes-professeurs consacré à des activités autres que l'enseignement dans le secondaire du réseau libre subventionné catholique.

¹¹ Trois facteurs de flexibilité y ont été analysés : le descriptif des tâches (inexistant en CFB), la ventilation des heures de travail entre heures d'enseignement et heures consacrées à d'autres activités (flexibilité minimale en CFB) et la possibilité d'extension de la charge de cours (possible en cas de besoin mais sans rémunération complémentaire en CFB).

¹² Toutefois, le jugement des enseignants en ce qui concerne l'infrastructure est plutôt positif, du moins pour les enseignants du secondaire libre subventionné catholique – en effet, 61% trouvent les locaux plutôt en bon état que dégradés, 57% plutôt spacieux qu'exigus, 55% plutôt tranquilles que bruyants (Maroy, 2002).

73. La taille moyenne des classes en CFB est relativement petite. Dans le secteur primaire, tous réseaux confondus, la taille moyenne des classes est de 20,5 (22 en moyenne pour les pays de l'OCDE), tandis que dans le secondaire inférieur, pour les écoles organisées par la Communauté française, elle est de 21,4 (23,8 en moyenne pour les pays de l'OCDE) (annexe 4).

74. Pour répondre à des problèmes pédagogiques ou aux défis liés à l'enseignement à des groupes hétérogènes d'élèves, il existe des réglementations ou des recommandations portant sur des mesures de soutien destinées aux enseignants. En cas de problèmes pédagogiques, le soutien vient essentiellement du chef d'établissement, de l'inspecteur, des conseillers pédagogiques ou du psychologue (Eurydice, 2003)¹³. Par ailleurs, pour répondre à des problèmes de type personnel ou à des conflits relationnels impliquant d'autres membres de la communauté éducative – élèves, parents et/ou collègues – un soutien n'est pas organisé de façon systématique (Eurydice, 2003).

75. Parmi le personnel d'encadrement pédagogique supplémentaire affecté à des classes dont les élèves apparaissent fortement hétérogènes, soulignons la création du rôle d'enseignant médiateur pour favoriser l'intégration d'élèves présentant des besoins spéciaux (Eurydice, 2003). Ceci est dans un contexte de diversification très limitée des tâches et des responsabilités en cours de carrière pour les enseignants et au sein des écoles de la CFB. Outre les postes de direction, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, la récente création de la fonction de maître de formation pratique et de maître de stage sont parmi les rares rôles offerts aux enseignants dans les écoles. D'autres rôles, comme celui de mentor d'enseignants débutants, de coordinateur de la formation continue au niveau de l'école, ou de coordinateur de groupes de disciplines ne sont pas institutionnalisés.

76. Il est intéressant de noter que, parmi les relations entre les différents protagonistes de l'école (élèves, enseignants, parents, direction), la communication et la relation entre la direction et les enseignants apparaissent comme les moins satisfaisantes – 30% des enseignants les jugent plutôt mauvaises dans l'enseignement secondaire du réseau libre subventionné catholique (Maroy, 2002). À propos des relations entre collègues dans l'établissement, d'après la même enquête, l'entraide prévaut sur l'individualisme chez 63% de l'échantillon, mais il est à signaler que l'aspect le moins positif concerne la capacité d'action collective : 44% se jugent plutôt incapables d'action collective (Maroy, 2002). Ce résultat n'est pas surprenant étant donné les infrastructures peu adaptées au travail en équipe et le manque de périodes consacrées à la concertation dans le secondaire. Par contre, dans le primaire, le travail en équipe est devenu une exigence, avec la définition d'actions de concertation et d'actions de compagnonnage.

77. Constatons enfin que les enseignants ont des taux d'absence très proches de ceux d'autres groupes professionnels, que les horaires des enseignants temporaires en début de carrière et des enseignants en fin de carrière ne sont pas allégés et que la tâche des enseignants temporaires est souvent morcelée entre différents établissements, parfois assez distants les uns des autres.

2.9 Gestion des établissements, évaluation et responsabilisation

78. Les responsables de la gestion des établissements scolaires sont les POs. Ceux-ci bénéficient d'une large liberté d'action. Toutefois, puisque les POs délèguent en général leur pouvoir et leur

Cependant, de nombreux intervenants signalent l'existence de locaux fortement dégradés, exigus ou bruyants (Maroy, 2002 et Beckers *et al.*, 2003).

¹³ L'hétérogénéité dans cette étude comporte quatre dimensions : les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les élèves migrants, les élèves ayant des problèmes sociaux (milieu défavorisé, inadaptation sociale) et ceux ayant différentes capacités d'apprentissage (insuffisantes ou très élevées).

responsabilité aux directeurs des établissements, ces derniers ont une position clé dans la gestion de l'établissement.

79. Les établissements de l'enseignement secondaire disposent d'un ou de plusieurs sous-directeurs en fonction de leur population scolaire. Par contre, dans l'enseignement fondamental, le directeur ne dispose pas de sous-directeurs et bénéficie d'une équipe administrative limitée et, le cas échéant, il doit prendre en charge des heures de cours en sus de ses charges administratives et dirigeantes.

80. L'autonomie dont bénéficie le directeur se situe dans un cadre délimité aussi bien du point de vue de la pédagogie que du point de vue de la gestion et du recrutement de son personnel enseignant. De surcroît, l'inspectat a un droit de regard sur le fonctionnement des établissements et le directeur doit également tenir compte des avis du Conseil de participation. Du point de vue de la pédagogie, il y a plus particulièrement les dispositions du Décret-missions qui doivent être observées et il incombe au directeur de veiller à leur application dans son établissement. Par ailleurs, le Décret-missions exige de chaque école qu'elle développe un projet d'établissement qui permette de réaliser sa mission pédagogique et éducative et qui renforce par-là son degré d'autonomie.

81. Dans chaque établissement un Conseil de participation a été créé : il comprend, outre le directeur, des représentants du PO, des représentants élus des enseignants, des élèves, des associations de parents et du personnel technique et administratif, ainsi que des représentants de l'environnement social, culturel et économique de l'établissement. Ce Conseil de participation a comme mission principale d'aviser le projet d'établissement qui définit les priorités pédagogiques que l'équipe pédagogique, sous l'impulsion du directeur, met en œuvre avec l'ensemble des partenaires scolaires.

82. Le conseil de participation doit également être consulté si le directeur veut faire un transfert de périodes-professeurs en vue de l'organisation de ressources comme la médiathèque, le cyber-média etc.

83. Des réformes en cours visent à établir une culture de pilotage continu, de monitoring et d'évaluation dans le système éducatif de la CFB. Le dispositif de pilotage créé à la suite du Décret-missions est constitué de la *Commission de pilotage du système éducatif*, des *Groupes de travail chargés d'élaborer les référentiels* (socles de compétences, compétences terminales, profils de qualification), des *Commissions de programmes* et des *Commissions d'outils d'évaluation* visant à concrétiser les objectifs du Décret-missions.

84. La *Commission de pilotage du système éducatif* a un caractère inter-réseaux et est composée de responsables de l'administration, d'inspecteurs, d'experts en pédagogie, de représentants des pouvoirs organisateurs, d'organisations syndicales et des associations de parents, tous élus pour des mandats de quatre ans. Parmi d'autres, ses tâches consistent à : (i) accompagner les réformes, contribuer à leur réalisation et à leur évaluation ; (ii) doter l'enseignement d'un système cohérent d'indicateurs ; (iii) coordonner les outils pédagogiques et d'évaluation ; (iv) articuler les efforts de recherche et de développement en éducation et veiller à faire bénéficier les établissements scolaires des résultats ; (v) organiser des formes d'évaluation externe ; et (vi) éclairer sur l'état et l'évolution du système éducatif, les problèmes qu'il rencontre et les écarts par rapport aux prévisions.

85. La Charte d'avenir adoptée par le Gouvernement de la CFB le 26 septembre 2001 et son plan d'action (31 janvier 2002) identifient parmi ses priorités la promotion d'une culture de l'évaluation, la réforme de l'inspection (avec l'acquisition d'un caractère inter-réseaux) et un meilleur soutien pour les directions des établissements ainsi que la création d'un statut pour les directeurs.

86. Ce vaste ensemble de réformes va certainement changer la culture, les pratiques et l'impact de l'évaluation dans le système éducatif de la CFB. Néanmoins, la pratique courante est encore loin des

objectifs établis. Concernant l'évaluation globale de l'établissement scolaire, une approche systématique n'est pas assurée. Dans les écoles organisées par la Communauté française, l'inspection centrale de la CFB assure l'encadrement pédagogique en conseillant les enseignants et contribue à l'élaboration des programmes et à la mise au point des méthodes pédagogiques, mais ceci d'une façon non systématique et limitée. La nouvelle législation prévoit maintenant que, chaque année, chaque établissement doit transmettre à la Commission de pilotage un rapport d'activité pour l'année scolaire précédente.

87. Dans les établissements de l'enseignement subventionné, le contrôle et l'évaluation de l'école se tiennent à trois niveaux¹⁴ :

- a) l'évaluation des aspects pédagogiques est assurée par les services d'inspection des pouvoirs organisateurs (POs) avec des pratiques très variables d'un PO à l'autre ;
- b) l'inspection de la Communauté française est chargée de vérifier la réalisation des programmes, l'observation de l'horaire minimum légalement fixé et le niveau des études ;
- c) un service central de vérification veille à la bonne utilisation des subventions versées par la Communauté française.

88. Dans le contexte du plan d'action de la Charte d'avenir, la réforme de l'inspection est prévue et doit faciliter son rôle de relais avec la Commission de pilotage. L'objectif est d'organiser l'inspection de l'enseignement obligatoire dans une perspective d'ouverture et d'élargissement à tous les réseaux. Ceci permettrait une cohérence et une systématisation plus poussée des pratiques d'orientation et d'évaluation pédagogiques.

89. La Charte d'avenir prévoit également comme une des priorités le soutien du travail des responsables d'établissement et la création de leur statut. Cette réforme prévoit notamment que les futurs chefs d'établissement doivent suivre une formation spécifique portant sur les trois grands axes du métier de directeur : (i) l'axe relationnel : le directeur est responsable des relations avec l'équipe éducative, les parents, les élèves et le monde extérieur à l'école ; (ii) l'axe pédagogique et éducatif : le directeur est notamment responsable de la mise en œuvre du projet d'établissement, de l'application des socles de compétences et de l'évaluation – en collaboration avec l'Inspection – des enseignants et (iii) l'axe administratif : le directeur est principalement responsable de la gestion financière et de l'organisation de son établissement.

90. De façon formelle, l'évaluation de l'activité des chefs d'établissement ne se fait pas actuellement. Dans le cadre de la réforme en cours, une évaluation formative devrait être proposée aux chefs d'établissement – tous les 5 ans et faite par le pouvoir organisateur. Elle ne devrait pas mener à des sanctions mais pourrait obliger le directeur évalué à suivre de nouvelles formations.

91. L'évaluation des enseignants dépend du réseau dans lequel ils évoluent et de leur statut administratif. Dans le réseau de la Communauté française, l'évaluation est essentiellement la responsabilité du personnel de la direction de l'établissement. Un rapport sur la qualité de l'enseignant temporaire ou temporaire prioritaire est rédigé à la fin de chaque période d'activité seulement si cela s'avère nécessaire – typiquement si la performance de l'enseignant n'est pas satisfaisante. Dans le cas du personnel définitif, le responsable de l'établissement peut rédiger annuellement un bulletin de signalement sur lequel il attribue la mention « très bon », « bon » ou « insuffisant » en fonction de la qualité de l'enseignement mais ce n'est

¹⁴ L'enseignement fondamental est doté d'une structure d'inspection particulière dans la mesure où des services centraux distincts inspectent les établissements de l'enseignement organisé par la Communauté française d'une part et ceux de l'enseignement subventionné de l'autre.

pas une pratique courante. L'administration centrale du ministère tient un dossier pour chaque enseignant comportant notamment l'évaluation de son enseignement et une mention « insuffisant » entraîne automatiquement la nécessité d'une nouvelle évaluation après une année scolaire. Le personnel de l'inspection de la Communauté française a aussi une mission d'évaluation des enseignants, mais elle n'est obligatoire que s'il s'agit d'un enseignant temporaire sans titre requis, engagé après épuisement de la réserve de recrutement. Le contact entre les inspecteurs et les enseignants avec les titres requis est relativement peu fréquent.

92. Dans les réseaux subventionnés, l'évaluation de l'enseignant est de la compétence d'un représentant du pouvoir organisateur, provenant en général de ses propres services d'inspection. Cette évaluation se concentre également sur les enseignants non-engagés à titre définitif. La pratique de l'évaluation et le rôle du chef d'établissement varient énormément d'un PO à l'autre. De plus, l'inspection de la Communauté française n'a pas de pouvoir d'évaluation du personnel travaillant dans les réseaux subventionnés.

93. Quel que soit le réseau, tout enseignant non définitif peut être licencié moyennant un préavis de trois mois au maximum sur proposition de la part du chef d'établissement ou de l'inspecteur compétent dans le réseau de la Communauté française, et du représentant du pouvoir organisateur dans les réseaux subventionnés. Uniquement dans le réseau de la Communauté française, il peut également être mis fin aux fonctions d'un enseignant définitif en cas d'inaptitude professionnelle constatée, par l'attribution de la mention « insuffisant » à l'issue de trois années scolaires consécutives. Dans tous ces cas, l'enseignant a la possibilité de se faire entendre par une chambre de recours.

3: POINTS FORTS ET DEFIS A RELEVER DE LA POLITIQUE SUR LES ENSEIGNANTS

3.1 La gouvernance du système d'éducation

94. La gouvernance du système éducatif en CFB comporte un nombre considérable d'aspects positifs. Un point remarquable est la détermination du pouvoir politique de faire des réformes en profondeur, globales et de longue haleine, aux objectifs bien définis et initiés sur la base d'une identification des problèmes au départ. La charte d'avenir et son plan d'action reprennent les priorités du Gouvernement de la Communauté française, notamment en matière d'enseignement obligatoire et non obligatoire, jusqu'en 2010. Le Décret-missions constitue une véritable révolution en ce sens que les contenus de l'enseignement sont définis en termes de référentiels de compétences que les élèves doivent avoir acquis à des moments-clés de leur parcours scolaire, ce qui garantit un contrôle indirect et une plus grande équité du système.

95. Pour réaliser ces réformes, le Gouvernement a mis en place un cadre juridique approprié et il a instauré un système de pilotage, en créant notamment la Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française, pour assurer l'implantation et le suivi des réformes. Par ailleurs, le Gouvernement tente de faire participer un grand nombre d'acteurs à la consultation et à l'élaboration des décrets, misant ainsi de façon délibérée sur la concertation et le dialogue. La Commission de pilotage ainsi que la Table ronde mise en place récemment pour trouver des solutions au problème de la pénurie des enseignants, en sont des exemples concrets.

96. Un autre aspect positif du système éducatif de la CFB est le degré élevé de liberté et d'autonomie dont jouissent les différents acteurs et qui découle d'ailleurs en large partie de la pluralité des pouvoirs

organismes responsables de l'enseignement. Parallèlement, des efforts de la Communauté française sont perceptibles pour garantir la cohérence du système et pour éviter de trop grandes inégalités. Les référentiels de compétences prévus par le Décret-missions, la création d'une inspection en inter-réseaux, prévue comme l'une des priorités par le plan d'action de la Charte d'avenir vont dans ce sens.

97. De même, le mode de financement des établissements scolaires et, plus particulièrement, le mécanisme de la discrimination positive, permettent de venir en aide aux écoles acceptant des élèves venant de milieux à faible revenu. De plus, la volonté du Gouvernement de maintenir les établissements à une taille humaine et d'éviter des effectifs trop élevés exprime le souci d'éviter des conflits sociaux et de garantir une certaine justice sociale.

98. Finalement, le mode de financement basé sur le principe d'un capital-périodes ou d'un nombre total de périodes-professeurs octroyé aux établissements constitue un système équitable qui, en surplus, garantit aux pouvoirs organisateurs et aux directeurs une large autonomie de gestion des établissements et beaucoup de souplesse pour organiser l'enseignement. De surcroît, ce système de financement implique une responsabilisation directe des établissements, puisque le financement est fonction du nombre d'élèves et, par là, de l'attrait que l'établissement exerce sur les élèves et leurs parents.

99. Toutefois, la liberté des parents de choisir l'établissement et la concurrence qui en résulte entre les établissements peuvent également avoir des effets pervers. Des établissements jouissant d'une bonne renommée peuvent être tentés de faire un choix social parmi les élèves au détriment de ceux venant d'un milieu social plus difficile. Par contre, les établissements qui accueillent cette dernière catégorie d'élèves peuvent connaître des difficultés de recrutement et voir leur enveloppe budgétaire diminuer malgré le mécanisme compensatoire de la discrimination positive.

100. Un autre effet pervers résultant d'un système scolaire bénéficiant d'un haut degré de liberté, mais dépendant d'une multitude d'acteurs, réside dans sa complexité et dans la difficulté de sa coordination. En raison des nombreux pouvoirs organisateurs, l'attribution des compétences n'est parfois pas claire et il en résulte un manque de transparence du système. Le niveau de communication entre les réseaux et les pouvoirs organisateurs est faible. Par ailleurs, la multiplicité des niveaux dans la distribution des responsabilités facilite la responsabilisation d'autrui en cas de dysfonctionnement. On peut également se poser la question de savoir si la coordination du système gagne par le fait que les orientations stratégiques dépendent de quatre ministres différents.

101. Quels que soient les effets positifs que la volonté réformatrice du Gouvernement ait pu avoir sur le système d'enseignement, on constate malgré tout une distance entre ceux qui conçoivent les réformes et ceux qui doivent les mettre en pratique. Les instituteurs et les professeurs ne voient pas toujours le bien-fondé des réformes, et il y a le risque qu'ils les « subissent » et qu'ils ne contribuent pas activement à les mettre en pratique. Par ailleurs, certains groupes d'acteurs, notamment les Associations de professeurs, disposant du savoir pédagogique dans leur discipline, ont regretté de ne pas avoir été consultés lors de l'élaboration des réformes.

102. Quant à la consolidation et à l'évaluation des réformes, il faut constater que, vu l'envergure des réformes entreprises, les dispositifs d'accompagnement et d'encadrement sont insuffisants et que les dispositifs pour évaluer si les compétences visées sont atteintes aux différents niveaux et notamment à la fin du secondaire supérieur, font actuellement défaut.

103. Il faut également se rendre à l'évidence qu'il est très difficile d'implanter des réformes sans moyens financiers supplémentaires comme le prévoit le Gouvernement. Il en résulte une inadéquation entre les objectifs visés et les moyens financiers mis à disposition, et les écoles doivent parfois être très imaginatives pour trouver des ressources supplémentaires.

3.2 La formation initiale des enseignants

104. L'un des aspects les plus positifs de la réforme de la formation initiale des enseignants de l'enseignement fondamental et du secondaire concerne les principes et les orientations promulgués et acceptés par les parties prenantes. Parmi ceux-ci, retenons : l'unité de la profession et la professionnalisation de la formation, un profil de l'enseignant clarifié et harmonisé à travers 13 compétences communes à toutes les formations, une meilleure intégration de la théorie et la pratique en formation et le développement de la pratique réflexive, le principe du partenariat formalisé avec des écoles pour la formation pratique, et la reconnaissance de la participation des enseignants en exercice à la formation.

105. Doit être aussi souligné le fait même qu'une réforme de l'agrégation ait été initiée et qu'elle ait comporté un allongement de la formation, une augmentation de la formation pratique - les stages et les séminaires d'analyse de pratiques - et l'introduction d'un enseignement de la didactique. Toute réforme de la formation des enseignants du secondaire, étant données la multiplicité des acteurs en cause, les fortes traditions disciplinaires et l'autonomie universitaire, apparaît difficile et exige de la part de l'autorité qui impulse cette réforme, une réelle volonté politique. Il importe donc ici de reconnaître l'effort consenti.

106. L'introduction du CAPAES pour les enseignants du supérieur court constitue aussi un levier important d'amélioration des formations dispensées dans le supérieur court, et notamment dans les départements pédagogiques des hautes écoles.

107. L'ensemble des changements en cours dans les diverses filières de formation d'enseignants se situe dans le contexte plus large d'une importante réforme des programmes de l'enseignement fondamental et secondaire. Une préoccupation de lier le curriculum des programmes de formation des enseignants aux socles de compétences définis pour les écoles primaires et pour le secondaire inférieur est présente et l'accent mis sur la professionnalisation de la formation est congruent avec la réforme des programmes scolaires.

108. Mérite aussi d'être considéré comme un point fort du système de formation initiale des enseignants l'existence d'un système de passerelles facilitant le passage d'un programme à l'autre au sein des hautes écoles et de l'université vers les hautes écoles. Dans le même esprit – celui du décloisonnement, de la mobilité et de la flexibilité des parcours – la possibilité offerte à des personnes d'autres secteurs d'activités d'entrer dans l'enseignement par le biais de l'enseignement de promotion sociale est intéressante et mérite d'être à la fois soutenue et évaluée afin d'en saisir toute la portée et les effets sur la motivation et l'apprentissage des jeunes.

109. Par ailleurs, les observations et les analyses de l'équipe d'examineurs amènent à considérer que les défis suivants doivent retenir l'attention des acteurs.

110. Ainsi qu'il a été plus haut mentionné pour l'ensemble des changements en cours, une réforme de la formation des enseignants sans ajout de ressources, au moins pour la période de démarrage et d'implantation des nouveaux dispositifs, est souvent problématique. Cette situation est responsable des grandes classes en hautes écoles, ainsi que de la faible valorisation financière des services rendus par les maîtres de stages. Elle rend l'ouverture de l'université aux sciences de l'éducation et à la pédagogie plus timide et réservée puisqu'elle doit en assumer seule le coût.

111. La nouvelle formation en hautes écoles apparaît fractionnée en petites unités et semble imposer aux étudiants un grand nombre de petites tâches, de travaux et d'examens. Ceux-ci risquent de perdre de vue la logique d'ensemble, tout absorbés qu'ils sont dans la course aux cours et aux échéances de remise de travaux et d'examens. La construction du curriculum de formation est en partie responsable de cet état

de fait, qui renforce chez les étudiants des comportements stratégiques à court terme, plus qu'un rapport à la formation axé sur le développement de compétences professionnelles de haut niveau et à long terme.

112. La formation disciplinaire pour le secondaire inférieur demeure spécialisée et facilite peu la nécessaire polyvalence. Il n'y a pas non plus de passerelle entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur.

113. L'agrégation (secondaire supérieur), même rénovée, pose plusieurs problèmes : le nombre d'heures consacrées aux stages est relativement bas ; on observe aussi une forte spécialisation disciplinaire, peu de polyvalence et d'interdisciplinarité ; les programmes semblent fragmentés selon les disciplines avec peu d'activités communes, de nature à contribuer à la construction d'une identité d'enseignant du secondaire ; enfin, la place des sciences de l'éducation y apparaît minimale.

114. Notons aussi l'absence d'une formation spécifique pour les enseignants de l'enseignement spécial. Dans le secteur de la promotion sociale, il n'y a pas de titre requis pour être enseignant dans la formation permettant d'obtenir le Certificat d'aptitude pédagogique. On a l'impression que ce secteur, tout comme celui de l'enseignement spécial, a été oublié et laissé de côté par la réforme.

115. Enfin, l'évaluation systématique des programmes de formation des enseignants ne semble pas être intégrée à la démarche de changement et à son nécessaire suivi. Nul doute que la construction des accords autour de la réforme ait absorbé une grande part de l'énergie disponible, et que la mise en place de mécanismes systématiques d'évaluation a été quelque peu délaissée et reportée, comme il arrive souvent.

3.3 La formation continue des enseignants et l'insertion professionnelle des jeunes enseignants

116. Il importe de souligner les évolutions récentes en matière de formation continue des enseignants : en effet, l'affirmation politique que la formation continue des enseignants est désormais à la fois un droit, mais aussi un devoir, une responsabilité de tout professionnel de l'enseignement est symboliquement significative. De même, la création de l'Institut de formation continue en inter-réseaux devrait certes contribuer à une meilleure mise en place de la réforme curriculaire actuelle ; elle devrait aussi soutenir une culture de formation continue à l'échelle de l'ensemble du système, renforçant une identité professionnelle commune à tous les enseignants participant à ces formations.

117. Le projet pilote (recherche-action) d'accompagnement de jeunes enseignants par des enseignants plus avancés en carrière constitue également une reconnaissance de l'importance de l'insertion professionnelle, en même temps qu'il explore les dispositifs les plus prometteurs dans ce domaine.

Encadré 2 : Un dispositif expérimental d'insertion professionnelle (Université de Liège, Département Education et Formation)

Mené dans une perspective de recherche-action, le projet pilote s'articule autour de deux axes interdépendants. Premièrement, des activités avec les jeunes enseignants, diplômés depuis un an ou deux et ayant au moins eu un intérim, qui se concrétisent sous la forme de réunions mensuelles ; moments de construction collective d'éléments de réponse aux questions qu'ils se posent en présence ou non de personnes-ressources.

Trois types de réunions ont été organisés tout au long de la première année d'expérimentation du dispositif d'accompagnement :

- des réunions informatives (soirées-débat) où des intervenants dotés d'une certaine expérience par rapport à la problématique abordée sont invités et durant lesquelles un moment d'interpellation par les jeunes enseignants est prévu et privilégié ;
- des réunions plus formatives axées sur le développement, dans un temps limité, de compétences ciblées. Par exemple, une séance d'initiation à Internet et à la découverte de sites pédagogiques ;
- des projets décidés par des petits groupes d'instituteurs et de régents.

Le deuxième axe de travail consiste à recueillir des informations auprès de différents acteurs du système éducatif afin d'identifier les initiatives qu'ils prennent déjà en matière d'insertion professionnelle et le rôle qu'ils se verraient jouer dans un dispositif institué. Une enquête par questionnaire auprès des chefs d'établissement ainsi que des entretiens individuels auprès de l'Inspection, des organismes de formation continue, des instituts de formation initiale et des associations d'enseignants ont été menés.

Le rapport de recherche de cette expérimentation n'est pas encore public.

118. L'équipe d'examineurs a été aussi frappée par la vitalité et l'engagement des associations de professeurs dans le domaine de la formation continue, malgré la faiblesse de leurs moyens. Il y a là un grand réservoir de compétences et une dynamique de mise en réseau qui constitue un acquis à soutenir, dans le cadre d'une prise en charge partielle de la formation continue par les enseignants eux-mêmes, prise en charge propice à une plus grande professionnalisation du métier d'enseignant.

119. Par ailleurs, plusieurs aspects de la formation continue apparaissent problématiques. En premier lieu, nos observations et nos échanges (limités, mais convergents) avec de multiples intervenants nous portent à penser qu'une insertion professionnelle véritablement soutenue et encadrée semble variable 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.

120. En second lieu, on constate un décalage temporel et un retard du développement inter-réseaux de la formation continue par rapport à la réforme de 1997 (socles de compétences). Alors que les acteurs reconnaissent l'importance de la réforme et sa complexité, le retard à mettre sur pied des dispositifs de formation des enseignants, les habilitant à mettre en œuvre cette réforme d'une manière coordonnée et économique, pose problème. Faute de ce soutien et au bon moment, on peut craindre qu'une bonne volonté des enseignants et une ouverture au changement ne se transforment en rejet et résistance, ou en retrait. Un changement véritable comporte un apprentissage et celui-ci a souvent besoin de s'appuyer sur une formation d'appoint.

121. Certes, il est tout à fait acceptable que les élèves ne fassent pas les frais d'une formation continue des enseignants reçue pendant les heures de travail des enseignants. Il faut donc remplacer un enseignant lorsque celui-ci est en formation. Cela semble poser de multiples problèmes dans plusieurs établissements.

Ces difficultés liées au remplacement des enseignants pendant les heures de travail donnent à penser que le volume de la formation continue est faible et qu'une véritable « culture » de la formation continue est peu développée dans l'ensemble des réseaux et des POs.

122. Dans le même ordre d'idées, l'équation temps en classe = temps de travail et la non-obligation de présence à l'école pour les enseignants en dehors des heures de classe, rendent difficile le développement de la formation continue. Aussi, la formation continue apparaît peu reconnue et peu valorisée : elle n'a pas d'impact sur la rémunération et est rarement diplômante.

123. Enfin, la grande décentralisation ou fragmentation de l'éducation en CFB rend difficile la saisie des pratiques réelles de formation continue. Par exemple, il est difficile de savoir si les actions qui sont réalisées proviennent d'une identification des besoins des enseignants, ou d'une stratégie de développement de l'école, ou si elles ne sont que des occasions qui se présentent et dont on essaie de profiter tant bien que mal. On ne dispose pas d'un inventaire global des pratiques, ni de suivi ou d'indices de partage et de dissémination de ses résultats dans les écoles, ni d'évaluation de ses effets. Les systèmes éducatifs fortement décentralisés ou traditionnellement fragmentés ne peuvent être pilotés convenablement que si des outils de recueil d'information systématique sur les pratiques réelles d'enseignement et de gestion, ainsi que sur leurs effets sur les apprentissages des élèves existent. Autrement, l'opacité du système est telle qu'il échappe à toute régulation un tant soit peu efficace.

124. En ce sens et pour compléter ce portrait de l'absence d'informations sur les pratiques effectives de formation continue, on ne sait trop qui sont les « fournisseurs » de services de formation continue. Enfin, les départements pédagogiques des hautes écoles et les universités semblent absents du domaine ou marginaux et dotés de peu de moyens d'intervenir dans ce champ. Pourtant, il ne fait aucun doute que la formation continue des personnels scolaires, dans le contexte d'une transformation majeure des pratiques, doit être prioritaire.

3.4 Le marché du travail des enseignants

125. Les libertés pédagogiques et le haut degré d'autonomie dans le secteur de l'éducation apportent des avantages pour le fonctionnement du marché du travail des enseignants. D'abord, l'existence de plusieurs employeurs offre un choix étendu pour les enseignants : la diversité de projets pédagogiques des POs permet aux enseignants d'identifier l'employeur qui convient le mieux à leurs aptitudes. De plus, les écoles de certains POs sont directement impliquées dans le recrutement des enseignants. Cet engagement permet de pourvoir les postes d'une manière plus efficace, dans le sens où les écoles peuvent recruter des enseignants correspondant mieux à leurs orientations stratégiques visant à créer une identité propre. Enfin, le libre choix des établissements scolaires par les parents associé à un financement des écoles qui dépend du nombre d'élèves inscrits contribue à ce que les écoles aient les incitations appropriées pour recruter des enseignants de qualité et motivés.

126. En ce qui concerne la question de la pénurie des enseignants, il faut relever, outre la création de la Table ronde mentionnée ci-dessus, une initiative importante du Gouvernement, à savoir la création de la Cellule prospective de l'emploi dans l'enseignement qui permettra de mieux évaluer les besoins futurs en enseignants et d'éviter, du moins dans une certaine mesure, la pénurie ou la pléthore d'enseignants dans les différentes disciplines et les différents ordres d'enseignement.

127. Un autre aspect positif dans la gestion du corps enseignant est l'existence d'une phase probatoire pour les enseignants débutants avec une durée variable en fonction du réseau et du niveau d'enseignement. Ce mécanisme permet au système d'identifier les individus les moins adaptés aux exigences de la profession et de s'en séparer dans un court délai de temps.

128. De plus, grâce à des mécanismes comme le Certificat d'aptitude pédagogique, le marché du travail des enseignants reste ouvert aux personnes provenant d'autres secteurs économiques. Il existe donc une certaine mobilité professionnelle entre l'éducation et les autres secteurs économiques.

129. Malgré ces points forts, il y a un certain nombre de défis à relever concernant le marché du travail des enseignants. D'abord, les procédures de recrutement ne sont pas toujours transparentes. Par exemple, il y a un manque de visibilité des postes à pourvoir car il n'est pas toujours obligatoire de publier les postes vacants. Le recrutement se fait donc parfois d'une manière informelle et il n'y a pas de possibilité de recours pour les candidats. De plus, la coordination des informations entre les différents acteurs du système d'enseignement n'est pas toujours assurée. Par exemple, l'information portant sur les postes vacants n'est pas nécessairement transmise entre les différents POs et les différents réseaux.

130. L'ancienneté, en tant que critère principal du recrutement aussi bien que de l'avancement professionnel des enseignants, cause des déséquilibres dans la mise en correspondance entre l'offre et la demande. D'une part, un poids excessif de l'ancienneté lors de la sélection des enseignants limite le choix sur une base de la qualité et des compétences des candidats. D'autre part, le fait que l'ancienneté soit peu reconnue entre les réseaux et même entre les POs limite la mobilité des enseignants et réduit la mise en adéquation de l'offre et de la demande. Par ailleurs, on constate aussi que le peu de reconnaissance de l'ancienneté acquise en dehors de l'éducation est un obstacle important pour attirer des individus avec une expérience professionnelle obtenue dans d'autres secteurs d'activité.

131. La pénurie d'enseignants est peu généralisée mais est plus accentuée pour certains niveaux d'enseignement (le secondaire inférieur), dans certaines disciplines (les mathématiques et les sciences) et dans certaines régions (urbaines). Toutefois, elle se manifeste surtout pour les remplacements en cours d'année scolaire. Il s'agit d'un problème pour lequel le système manque encore de réponse systématique. En effet, il n'existe pas de pool de remplaçants qui puisse répondre d'une manière rapide et efficace aux besoins de remplacements dans les établissements.

132. On constate également un manque de flexibilité de la structure d'incitations empêchant d'adapter les mesures de récompense¹⁵ (monétaires ou non-monétaires) à la situation du marché du travail, par exemple par des primes pour les postes difficiles à pourvoir (disciplines ou niveaux d'études en situation de pénurie ou écoles situées en milieux difficiles).

133. Finalement, il n'existe pas une stratégie de recrutement à long terme qui pourrait fournir une base analytique pour les orientations politiques, en tenant compte par exemple de l'évolution de la pyramide des âges des enseignants ainsi que des changements démographiques, fournissant ainsi une perspective au-delà de la prochaine rentrée scolaire, et en dressant même des perspectives intégrant tous les réseaux. Dans ce contexte, il faut souligner la création de la Cellule prospective de l'emploi dans l'enseignement créée en 2002, qui permettra de mieux évaluer les besoins futurs en enseignants et d'éviter, du moins dans une certaine mesure, la pénurie ou la pléthore d'enseignants dans les différentes disciplines et les différents ordres d'enseignement.

¹⁵ Tout au long de ce rapport, le terme « récompense » comporte l'ensemble des mécanismes utilisés pour compenser le travail des enseignants – la rémunération salariale en étant un élément parmi d'autres (par exemple : congés, opportunités de formation continue, congès sabbatiques, primes sous forme de temps libre).

3.5 La structure de la carrière et le système d'incitations

134. Comparés à d'autres pays de l'OCDE, les salaires des enseignants en CFB sont relativement élevés, en particulier dans le secondaire supérieur (annexe 4). 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 (annexe 4), ce qui suscite bien des préoccupations.

135. La carrière reste très plane, mais il y a quelques possibilités de diversification, soit en assumant d'autres tâches au sein de l'établissement (par exemple, la gestion de la médiathèque ou la coordination des activités école-société), soit en assumant plus de responsabilité (par exemple, un poste de direction ou un rôle dans l'inspection). De plus, certains congés permettent aux enseignants de travailler dans d'autres lieux éducatifs ou en dehors de l'enseignement.

136. On constate que le niveau de sécurité est très inégal au long de la carrière. D'une part, le niveau de sécurité est très faible en début de carrière. Les enseignants temporaires connaissent souvent plusieurs établissements dans la même année scolaire, changent trop souvent de résidence et n'ont de garantie d'emploi que quand ils sont nommés à titre définitif. Les heures d'enseignement sont d'abord attribuées aux enseignants nommés, les temporaires servant, en grande partie, à gérer les heures restantes. Une fois obtenue la nomination à titre définitif, la situation change radicalement. Les enseignants ont une garantie d'emploi à vie et les augmentations de salaire sont assurées par leurs années de service même si les opportunités de promotion restent limitées.

137. 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 : (i) la qualité de la prestation professionnelle des enseignants ; (ii) les tâches complémentaires que les enseignants assument ; (iii) les nouvelles compétences acquises au long de leur carrière ; et (iv) le contexte dans lequel les enseignants exercent leur métier (par exemple, pour tenir compte des écoles se trouvant dans des zones difficiles).

138. La structure d'incitations est également trop basée sur les salaires et sur les congés et ne tient pas compte d'autres moyens de reconnaître le travail des enseignants, tels que les opportunités de formation continue ou des congés sabbatiques. De plus, des politiques ciblées sur les enseignants plus chevronnés, près de l'âge de la retraite, semblent inexistantes. Ces politiques pourraient mettre en valeur les compétences et expériences acquises ou bien ouvrir la possibilité de rétention dans la profession au-delà de l'âge de la retraite.

3.6 Les enseignants sur le lieu de travail

139. Ainsi qu'il a été dit à plusieurs reprises tout au long de cette note, la liberté pédagogique dont bénéficient les enseignants, associée à une considérable marge d'autonomie dans l'organisation de leur travail, constitue un élément professionnel positif. Ceci est mis en évidence par l'enquête menée auprès d'enseignants du secondaire du réseau libre subventionné catholique (Maroy, 2002) : (i) au niveau individuel, les enseignants ont, de loin, la plus grande influence dans le choix des méthodes pédagogiques en classe ; et (ii) au niveau collectif, les enseignants sont dominants en ce qui concerne les critères d'évaluation des élèves et l'organisation d'activités extrascolaires. Ils sont aussi très sollicités par rapport aux orientations pédagogiques de l'établissement et aux questions disciplinaires.

140. Des aspects positifs émergent aussi de la structure de soutien aux enseignants et aux écoles : (i) les écoles de l'enseignement secondaire semblent être assez bien pourvues en personnel de soutien –

administratif et auxiliaire d'éducation ; (ii) l'enseignant bénéficie de soutien pédagogique (inspecteurs, conseillers pédagogiques) et, dans certain cas, pour faire face à l'hétérogénéité des classes ; et (iii) la discrimination positive permet d'engager plus de personnel, décharger les enseignants et établir des projets d'établissement pour faire face à des situations difficiles.

141. Par ailleurs, certaines initiatives ont des effets particulièrement positifs sur le niveau de communication dans les écoles : par exemple, la concertation des différents partenaires scolaires au sein du conseil de participation ou les deux heures de concertation réglementaire entre enseignants au primaire.

142. Malgré ces aspects positifs, il y a néanmoins un certain nombre de défis à relever. Un défi prépondérant vient du manque d'encadrement précis du travail de l'enseignant à l'école, car il n'existe ni cahier des charges ni « profil de la profession ». Seules les heures d'enseignement sont définies, ce qui est inadéquat étant donné la multitude de tâches que l'enseignant doit entreprendre dans le contexte actuel. Aussi, en pratique, les enseignants doivent parfois effectuer des activités incompatibles avec leur niveau de compétences – par exemple, des activités organisées par les écoles pour recueillir des financements additionnels, certains travaux administratifs ou des surveillances d'élèves.

143. Certaines tâches additionnelles que les enseignants doivent entreprendre sont le résultat d'un manque de personnel de soutien. Ceci est particulièrement évident dans l'enseignement primaire où le personnel auxiliaire d'éducation est pratiquement inexistant et le personnel administratif toujours limité malgré l'évolution positive récente. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants semblent inquiets de la bureaucratie et du travail administratif (inquiétude exprimée auprès de l'équipe d'examineurs), et de certains rôles qu'ils ne trouvent pas normal de remplir – tels ceux de surveillant, d'assistant social, de psychologue ou d'animateur socio-culturel (Maroy, 2002).

144. En outre, il s'avère pertinent de conclure que la diversification des tâches et des responsabilités des enseignants, d'un point de vue institutionnel, est très limitée, compte tenu des défis auxquels l'école doit répondre de nos jours. À l'intérieur des écoles, à part les postes de direction, d'enseignant médiateur et de maître de formation pratique, d'autres rôles, comme celui de mentor d'enseignants débutants, de coordinateur de la formation continue, de chef de file de discipline, de coordinateur de projet ou de conseiller d'élèves n'existent pas formellement.

145. On constate également que les enseignants ne disposent généralement pas d'une infrastructure qui leur permette de travailler dans de bonnes conditions à l'école en dehors des heures d'enseignement. Les enseignants ne disposent pas de bureaux individuels, d'une infrastructure de technologies d'information adaptée à leurs besoins ou de salles où le travail collectif puisse être productif. En conséquence, les enseignants ne restent généralement pas à l'école en dehors des heures de cours – le niveau primaire étant une exception. L'esprit d'équipe s'en ressent et ne se développe pas suffisamment. Le temps de concertation est insuffisant, notamment dans l'enseignement secondaire et le travail collectif est souvent fait en « bénévolat » ou en « surcharge ».

146. En outre, la communication à l'intérieur des écoles et entre les écoles et l'extérieur semble pouvoir être améliorée. Il est à signaler l'absence d'un comité de professeurs – en tant qu'institution – qui serait l'interlocuteur du directeur de l'école, et que la rencontre régulière avec les parents d'élèves n'est pas formalisée. De plus, on constate une faible pénétration de la réforme des programmes (surtout au secondaire) dans les écoles, ce qui révèle un fossé de communication entre le haut et le bas et une difficulté d'appropriation liée à la complexité des nouveaux programmes.

147. Finalement, les conditions particulièrement difficiles dans lesquelles certains enseignants temporaires, la plupart débutants, exercent leur métier doivent être aussi qualifiées de critiques. Les jeunes enseignants n'ont pas de charge horaire allégée, ont souvent une charge d'enseignement morcelée entre

différents établissements, connaissent parfois plusieurs écoles dans la même année, changent habituellement d'établissement à chaque année scolaire, sont accueillis de manière fort variable dans les écoles lors de la prise en charge, et attendent généralement un grand nombre d'années avant d'acquérir une certaine stabilité dans la profession – généralement au moment de la nomination.

3.7 La direction et la gestion des écoles

148. Un aspect motivant du système de gestion des établissements scolaires dans la Communauté française de Belgique est le degré élevé d'autonomie dont bénéficient les écoles et qui permet au directeur, surtout dans l'enseignement secondaire, de jouer pleinement son rôle de chef de l'établissement.

149. Grâce à la flexibilité des écoles par rapport à l'utilisation des ressources attribuées – capital-périodes et périodes-professeurs – le directeur peut mettre des accents dans l'organisation des cours là où il le juge approprié : ainsi par exemple, il peut offrir des cours à effectifs réduits pour telle formation et, si c'est pédagogiquement défendable, des cours à effectifs plus élevés pour telle autre¹⁶.

150. La structure de soutien pour la direction d'école, du moins dans l'enseignement secondaire, est non négligeable puisqu'elle peut comprendre un ou plusieurs directeurs-adjoints, et du personnel administratif et technique. Ainsi le directeur, dans certains cas, a les moyens d'aller au-delà des tâches administratives pour se consacrer à sa mission éducative. Il a l'espace pour construire sa vision de l'école et jouer le rôle de « leader » dans la mise en œuvre du projet d'établissement qui, par ailleurs, semble bien intégré dans la vie des différentes écoles.

151. Il s'ensuit que le travail du directeur est respecté et reconnu. En tout cas, l'équipe d'examineurs a rencontré au cours de sa visite des directions fortes, crédibles et engagées dans l'école sans que, pour autant, une hiérarchie prononcée dans leurs relations avec les enseignants ait pu être constatée.

152. Par ailleurs, la création d'un statut spécifique du directeur, prévu dans la Charte d'avenir, ainsi que la nécessité d'une formation afin qu'il puisse mieux remplir ses missions relationnelle, pédagogique et administrative, devraient encore rehausser davantage la fonction de directeur.

153. Les enseignants peuvent participer dans une certaine mesure à la gestion de l'établissement par leur collaboration au projet d'établissement, ainsi que, dans l'enseignement fondamental, par les activités de concertation et, dans l'enseignement secondaire, par les périodes-professeurs destinées aux conseils de classes, aux directions de classes et à des tâches de coordination.

154. De même, comme les élèves et les autres partenaires de l'école, les directeurs peuvent prendre part aux décisions concernant la gestion de l'établissement par leur représentation au sein du Conseil de participation. Cette structure, créée dans chaque établissement, est une initiative positive pour que tous les partenaires s'engagent davantage dans la vie de l'école et connaissent mieux les problèmes auxquels l'école est confrontée. Tout comme le Service de médiation scolaire et la Commission des discriminations positives, le Conseil de participation peut jouer un rôle dans la prévention de la violence à l'école.

155. Toutefois, bien que la structure du Conseil de participation existe, le directeur paraît souvent être le seul pilote à bord. Son rôle est très dominant et la notion de direction partagée ne semble pas être très répandue. Il semble difficile de mobiliser les parents pour qu'ils jouent un rôle actif dans la vie de l'école, du moins dans l'enseignement secondaire.

¹⁶ L'enquête menée par Maroy (2002) montre que l'usage du nombre total de périodes-professeurs (NTPP) est largement déterminé par les chefs d'établissement avec la participation du collectif d'enseignants.

156. Ce rôle prédominant du directeur est par ailleurs favorisé par la multiplicité des autres acteurs : ministères, pouvoirs organisateurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, dont le rôle n'est pas toujours clairement défini. Des problèmes de coordination peuvent se poser, notamment entre le directeur et l'inspecteur ainsi qu'entre le directeur et le pouvoir organisateur. Il est donc compréhensible que, face à un manque de gestion stratégique de la part des Pouvoirs organisateurs, le directeur, qui doit gérer les problèmes de son école au quotidien, ait une position très forte.

157. La priorité accordée dans la Charte d'action à la réforme de la fonction de directeur est d'ailleurs d'une importance capitale, puisque actuellement, il n'y a pas de profil pour la profession de directeur d'école. La formation initiale des directeurs est très inégale suivant les réseaux et n'est obtenue souvent qu'en cours d'emploi. Une formation continuée systématique n'est pas organisée. De même, les critères de sélection pour devenir directeur ne sont pas transparents, le travail du directeur n'est pas évalué et la mobilité des directeurs existe tout au plus au sein d'un même pouvoir organisateur. Par ailleurs, leur nomination à vie rend difficile le remplacement de directeurs non performants.

158. Malgré sa position très forte, le directeur rencontre souvent des difficultés qui entravent ses moyens de réaliser sa vision pédagogique. Bien qu'il ait son mot à dire dans le choix des enseignants temporaires, il intervient peu à cause du principe de l'ancienneté, quant il s'agit d'un enseignant engagé à titre définitif. Ainsi, il lui est difficile de constituer une équipe pédagogique durable puisqu'il n'est pas assuré d'avoir les mêmes enseignants temporaires d'une année à l'autre. D'autre part, à cause des droits des enseignants engagés à titre définitif, il lui est quasiment impossible de se séparer d'un tel enseignant peu enthousiaste à collaborer à sa vision pédagogique de l'école.

159. Et finalement, il faut noter que le salaire du directeur n'est pas à la hauteur de ses responsabilités et que cela rend la fonction peu attrayante surtout dans l'enseignement fondamental, où le soutien du directeur par du personnel paraît insuffisant.

3.8 Evaluation et responsabilisation

160. Un certain nombre de démarches significatives permettant le développement d'une culture d'évaluation et de responsabilisation ont déjà été entamées. La CFB participe à une série d'études internationales de façon à situer sa performance par rapport à des repères partagés (par exemple, l'étude PISA). Par ailleurs, la prise de conscience de la nécessité d'introduire l'évaluation à plusieurs niveaux se reflète dans des mesures concrètes comme la création d'une structure pour le pilotage du système, les initiatives prévues dans le plan d'action de la Charte d'avenir – notamment la réforme de l'inspection ou le développement d'indicateurs pour suivre le système. Cette série de mesures, un pas primordial dans l'amélioration de la gestion du système éducatif et du corps enseignant, semble se construire sur des bases solides et pourra effectivement apporter des gains en efficacité et en équité, si elle est correctement mise en pratique sur le terrain.

161. Toutefois, les pratiques d'évaluation en CFB sont encore dans un état embryonnaire. L'autonomie considérable des écoles en CFB n'est pas accompagnée d'une évaluation formelle et systématique – le projet de l'établissement et sa stratégie de développement ne sont suivis que dans des cas exceptionnels. De la même manière, le travail du chef d'établissement n'est généralement pas accompagné, soutenu ou évalué dans la pratique courante. Par ailleurs, l'accompagnement et l'évaluation des enseignants sont perçus comme relevant de la responsabilité des chefs d'établissement. Pourtant, ceux-ci déclarent disposer de très peu de temps pour entreprendre cette tâche. Une enquête menée auprès d'établissements de l'enseignement secondaire du réseau libre subventionné catholique (Maroy, 2002) révèle que, parmi un groupe de 17 tâches, le suivi du travail des enseignants pris individuellement est la deuxième tâche à laquelle les chefs d'établissement accordent le moins de temps. La même enquête

indique que les enseignants considèrent que le suivi de leur travail est la dernière priorité de la direction des écoles parmi un groupe de 11 tâches (Maroy, 2002). Cet état de fait limite considérablement l'identification par les directions des domaines dans lesquels les enseignants doivent se perfectionner. L'absence d'évaluation formelle empêche aussi l'introduction de systèmes d'incitations, pas nécessairement monétaires, liées à la performance de l'enseignant.

162. Le rôle de l'inspection est aussi limité et parfois mal perçu. Ceci est illustré par l'enquête auprès d'établissements du réseau subventionné catholique qui dévoile que l'activité à laquelle les chefs d'établissement consacrent le moins de temps est leur relation avec l'inspection (Maroy, 2002). En particulier, dans la Communauté française, l'inspection porte deux casquettes qui ne vont pas nécessairement ensemble : soutien et conseil d'une part, et contrôle d'autre part. Aussi, dans l'enseignement subventionné, la présence de différents types d'inspecteurs (Communauté française et pouvoir organisateur), avec parfois des messages contradictoires, peut être déstabilisante.

163. Un aspect problématique important est le manque de culture d'évaluation. L'évaluation est encore perçue comme une « punition » et non pas comme une source d'amélioration, malgré l'exemple du rôle de conseiller pédagogique, reconnu comme une bonne ressource pour le perfectionnement de l'enseignant. De plus, une culture de l'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs est pratiquement inexistante. La pratique de visites d'observation de cours entre collègues est rare. En outre, les activités de formation continue entreprises ne sont pas le résultat d'une identification des besoins des enseignants liée à une évaluation de leur pratique. Le choix des activités de formation continue n'obéit pas à une stratégie pour le développement de l'école qui est centrée sur une identification des besoins de perfectionnement du corps enseignant.

164. Une série d'autres aspects rend difficile l'établissement de pratiques d'évaluation et de responsabilisation. Premièrement, le système n'offre pas encore d'outils systématiques d'évaluation pouvant être utiles aux directeurs des écoles. De plus, étant donné le grand nombre de niveaux de responsabilité dans le système, ce n'est pas toujours facile d'identifier qui doit être responsable quand « quelque chose ne va pas ». Il faut aussi signaler le manque critique de données à tous les niveaux pour évaluer plus objectivement les pratiques dans le système. Finalement, le système a une grande difficulté à répondre de façon adéquate à des situations où, pour un même enseignant, des insuffisances ont été identifiées et où les possibilités d'amélioration ont été épuisées.

4: PRIORITES POUR LE DEVELOPPEMENT DE POLITIQUES

165. Les suggestions suivantes ont pour but d'apporter une assistance au système scolaire de la Communauté française de Belgique pour faire face aux défis d'attirer, de former et de retenir des enseignants de qualité. Elles sont basées sur des observations, des discussions et la lecture de documents par l'équipe des examinateurs, notamment en ce qui concerne les politiques contenues dans le Rapport de base. Elles sont proposées pour être évaluées et débattues. Certaines suggestions s'appuient sur des initiatives qui sont déjà en cours de réalisation, s'identifient avec la culture établie et sont donc faisables dans l'avenir proche. D'autres suggestions mettent en question radicalement les modes de pensées établies et l'équipe d'examineurs est consciente de la difficulté de les implanter à court terme. L'objectif est ici d'inviter les partenaires sociaux à une réflexion prospective qui pourrait aboutir à des approches novatrices à plus long terme.

4.1 Améliorer la coordination et assurer la mise en pratique des réformes

166. Vu l'attachement profond de tous les acteurs de la vie scolaire de la Communauté française à un système diversifié, caractérisé par une grande liberté, la piste à suivre ne va pas dans la direction d'un renforcement du pouvoir centralisateur, mais plutôt d'une amélioration de la coordination entre les différentes instances responsables¹⁷.

167. Suivant cette ligne de pensée, déterminer plus clairement les domaines de coopération entre les réseaux et, en ce qui concerne les réseaux subventionnés, créer des structures qui permettent davantage de concertation entre les différents pouvoirs organisateurs, s'avèrent nécessaires. Dans ce même contexte, vu la multiplicité des instances responsables, il faut donner plus de transparence au degré de responsabilité des différents acteurs afin de mieux pouvoir cibler une intervention nécessaire en cas de problème.

168. Quant au processus de réformes qui est actuellement en cours, force est de constater que le travail entrepris par les responsables politiques est d'une envergure impressionnante. Toutefois, afin d'améliorer l'encadrement et l'impact des diverses réformes, il serait peut-être préférable de faire des études de faisabilité au moyen de projets pilotes avant de généraliser les réformes. Cette façon de procéder permettrait aux responsables d'anticiper les obstacles auxquels ils doivent s'attendre et de s'assurer que les ressources sont suffisantes. Une politique plus modeste de la gestion du changement peut mener à de meilleurs résultats puisqu'elle peut être plus soutenue et être évaluée plus facilement.

169. Sauf rare exception, toute réforme d'envergure nécessite, au moins dans ses premières phases, des ressources supplémentaires de diverses natures (notamment du temps pour apprendre et pour consulter les acteurs, des outils didactiques et de l'argent pour couvrir les coûts de la formation). La réforme des programmes de la CFB touche au cœur du métier d'enseignant, soit à la planification de l'enseignement et à l'enseignement proprement dit repensé en fonction de compétences à développer chez les élèves. Elle ne peut être réalisée et atteindre ses objectifs que si on soutient les acteurs de première ligne – les enseignants et les directions d'école – dans le développement de compétences nouvelles requises par la réforme.

4.2 Concrétiser la réforme de la formation des enseignants

170. Il apparaît essentiel de maintenir le cap sur les grands principes et les orientations de la réforme de la formation des enseignants du primaire et du secondaire inférieur, en assurant le suivi et une évaluation des difficultés et des problèmes liés à son implantation.

171. Il importe de mettre à la disposition des acteurs les ressources nécessaires à l'implantation réussie de la réforme de la formation des maîtres. Celles-ci sont requises pour consolider les partenariats avec les écoles dans la formation pratique, pour reconnaître la valeur réelle du travail effectué par les maîtres de stages, pour assurer la formation continuée des formateurs en haute école et dans les universités et pour équiper les institutions de formation des outils de formation nécessaires.

172. Les responsables du curriculum en hautes écoles devraient être mis à contribution afin de réduire le fractionnement actuel de la formation en un grand nombre de petites tâches, de travaux et d'examens. L'autorisation à introduire de la flexibilité dans le programme, et une meilleure concertation entre les

¹⁷ Comme le note Vandenberghe (2002 : 63-64) : « face à la multiplication des centres décisionnels, le rôle du centre est de veiller à leur complémentarité et de les orienter en formulant un certain nombre d'objectifs généraux ou de règles de procédure à respecter. Il s'agit aussi pour le centre d'évaluer à distance en s'informant de l'état et des évolutions spontanées du système. Il y a une règle quasi générique en vertu de laquelle un système qui se décentralise appelle la production d'une information abondante, de qualité et gratuite (ou la moins chère possible) sur l'état du système ».

formateurs pourrait permettre à la formation de conserver sa cohérence professionnelle d'ensemble, tout en minimisant l'impression ressentie par les étudiants d'émiettement et de course aux crédits et aux échéances.

173. 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 interuniversitaire 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.

174. Il serait souhaitable d'assurer à tous les étudiants en formation des stages dans une diversité de situations scolaires et de contextes socioéconomiques et socioculturels, afin de les confronter et de les préparer aux conditions réelles et multiples de l'exercice du métier. Notamment dans les grands centres urbains, le métier d'enseignant se complexifie et s'élargit à des dimensions autrefois moins importantes ; les groupes d'élèves apparaissent également de plus en plus hétérogènes et différents dans leur rapport au savoir et à l'institution scolaire. En formation initiale, il s'avère important d'assurer à tout futur enseignant un minimum de prise de contact avec ces réalités hétérogènes, de sorte qu'il puisse démystifier certaines réalités fortement médiatisées et qu'il puisse prendre la mesure de ses valeurs professionnelles et de ses réactions.

175. Il y a certaines compétences qui apparaissent très importantes dans le cadre plus général de la mise en place du Décret-missions et des socles de compétence. Nous pensons particulièrement aux compétences nécessaires pour le travail d'équipe en cycle d'apprentissage, et celles portant sur l'interdisciplinarité, conditions d'une véritable appropriation collective des nouvelles orientations curriculaires et de pratiques pédagogiques et didactiques cohérentes et consistantes. Suivant les témoignages entendus, la gestion de problèmes sociaux (la violence, l'incivilité) et l'accomplissement des « tâches administratives » suscitent également beaucoup d'interrogations : l'ensemble de ces compétences gagnerait à être mieux intégré dans la formation.

176. Actuellement, le Certificat d'aptitude pédagogique semble hors réforme. Il y aurait lieu, au nom de la cohérence d'ensemble d'une politique de la formation des enseignants, de l'intégrer dans la mouvance actuelle du système et de définir le titre requis pour y enseigner. Il y aurait là un élément de valorisation professionnelle non négligeable pour les enseignants du secteur de la promotion sociale.

177. Enfin, on devrait prévoir un dispositif d'évaluation des nouveaux programmes de formation qui, d'une part, assure l'équivalence des titres et, d'autre part, assure leur liaison aux treize compétences requises pour être enseignant. Ce dispositif pourrait comprendre un mécanisme assurant à la fois une forme d'auto-évaluation – donnant la parole aux acteurs, y compris aux étudiants – et un regard externe. L'évaluation des programmes de formation devrait finalement mener à l'élaboration par les acteurs concernés de plans d'amélioration de la formation dispensée.

178. Il est essentiel d'assurer la mise en place d'un dispositif d'insertion professionnelle des jeunes enseignants dans tous les réseaux, les POs et les établissements. Diverses formes de mentorat assumées par des enseignants chevronnés, reliées à une prise de fonction graduelle par les jeunes enseignants, contribueraient sensiblement à réduire la pénibilité et la souffrance des premiers pas dans le métier. Il serait aussi important que la direction de l'école introduise les nouveaux enseignants aux tâches administratives et aux particularités de l'établissement.

179. Même si la décision est prise à propos de l'Institut de formation continue, beaucoup de travail reste à faire pour en assurer le développement et surtout le succès auprès des principaux intéressés, c'est-à-dire les enseignants. À cette fin, il importe de penser avec ceux-ci à une formation continue dans ses

paramètres de base : temps de la formation continue (durant le temps de classe ou après, pendant les vacances, le mercredi après-midi), le lieu (à l'école ou en dehors de l'école), les objectifs poursuivis (définis par l'enseignant, par l'équipe-école, par le projet d'établissement, par le PO, le réseau, etc.), liée aux orientations de la réforme de 1997 (les socles de compétence et les compétences terminales), assumée par quels acteurs et fournisseurs (rôle de l'inspection, des conseillers pédagogiques, des associations de professeurs, etc.), sa reconnaissance (salaire, diplôme). Ce sont là quelques ingrédients d'une véritable politique de formation continue qui reste à faire en CFB.

180. L'Institut de formation continue sera d'autant plus efficace qu'il réussira à faire une place en son sein à une diversité d'acteurs : les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les associations de professeurs, etc. En outre, pour faciliter la participation des enseignants en exercice à la formation continue, il s'avère nécessaire de repenser la notion de temps de travail pour qu'elle intègre à la fois un temps d'enseignement en classe, mais aussi un temps de présence à l'école nécessaire pour accomplir diverses activités : concertation entre enseignants, disponibilité avec les élèves, formation continue, activités parascolaires, etc.

181. Un important travail de conciliation dans la formation continue doit aussi être fait entre les exigences de la réforme des programmes de l'école, les priorités des établissements et les différentes attentes des enseignants. Il est nécessaire en définitive de respecter la diversité des situations et des dynamiques et de chercher à les intégrer dans des problématiques de formation plus larges, à dimension systémique. Car, pour qu'un changement véritable s'opère, il faut que les établissements se mettent en mouvement. Pour être couronné de succès, ce mouvement doit s'enraciner dans les réalités et les problèmes de l'établissement. Suivant ce point de vue, la réforme des programmes de l'école a d'autant plus de chances de réussir si elle est considérée par les acteurs du terrain comme utiles à la résolution des problèmes identifiés par l'établissement. Pour y arriver, les enseignants, leur direction et les responsables de la formation continue doivent travailler ensemble à arrimer ces grands ordres de préoccupations (l'apprentissage en classe, l'établissement et sa dynamique, la réforme des programmes). Cet arrimage n'est possible que si les équipes d'enseignants ont le sentiment d'être collectivement en possession de leur métier et par là même, responsables de son évolution.

182. Le développement de l'Institut, et plus globalement, d'une véritable culture de la formation continue, seront grandement aidés par une meilleure circulation de l'information sur l'offre de formation continue, capable de rejoindre les enseignants et les chefs d'établissement rapidement et fréquemment.

183. D'une manière plus spécifique, dans le cas des écoles techniques et professionnelles, le développement de la formation continue passe nécessairement par des partenariats avec le secteur privé. Dans le cas du secondaire général, il importe d'offrir des formations développant des dispositions et des compétences à l'interdisciplinarité.

184. Enfin, une véritable politique de formation continue doit prévoir un dispositif de suivi, de rétroaction et d'évaluation. Cette formation comporte des coûts et mobilise les enseignants dont le temps de travail est compté. De plus, si elle n'est pas appropriée, de bon niveau ou appréciée des enseignants, elle risque d'avoir des effets néfastes : attitude négative des enseignants face à la réforme des programmes, désintérêt pour d'autres offres de formation, repli sur les pratiques établies, etc. Il importe donc de s'assurer que la formation continue réponde véritablement aux besoins des enseignants en exercice et qu'ils aient l'occasion de faire connaître leur évaluation des formations dispensées.

4.3 Diversifier la carrière et rendre le marché du travail des enseignants plus flexible

185. De façon à répondre à des problèmes qui émergent dans des sous-marchés spécifiques du marché du travail des enseignants, la structure des incitations pourrait être utilisée d'une façon plus flexible. Par exemple, des traitements différenciés pour les domaines où la pénurie se fait sentir davantage, des primes pour enseigner dans des zones difficiles, des subsides de transport pour promouvoir la mobilité ou des subventions pour tenir compte du coût de vie plus élevé dans certaines zones urbaines sont des outils que les décideurs de politique devraient considérer pour le développement de politiques futures. L'équipe d'examineurs est consciente que les partenaires sociaux ont de tout temps été très réticents à l'idée d'introduire des différences de ce type dans un système qui repose sur un principe d'égalité stricte de traitement. Malgré le poids de cette tradition, les réalités actuelles peuvent remettre en question ce principe fondamental. Les autorités de la Communauté française auraient peut-être intérêt à engager avec les partenaires sociaux une réflexion prospective à ce sujet. Un système d'intéressement spécifique au corps enseignant pourrait se révéler un pas décisif vers une meilleure mise en relation entre les caractéristiques et les compétences d'un enseignant, ses conditions de travail et l'ensemble des récompenses (monétaires et non monétaires) reçues. Cet exercice pourrait aboutir à un concept de traitement égalitaire différent de l'actuel. Dans la réalité présente, l'adaptation de la structure des incitations au caractère stratifié du marché du travail des enseignants peut mieux se faire par l'intermédiaire de la différenciation des incitations non monétaires. Par exemple, des charges de travail plus allégées pourraient être offertes dans des zones difficiles.

186. Une solution possible pour atténuer le problème des pénuries serait d'étendre la réserve de candidats potentiels. Cela se concrétiserait par exemple en ouvrant davantage la profession d'enseignant aux personnes qui ont acquis une expérience adéquate, en dehors du secteur éducatif. Cela impliquerait la mise en œuvre d'un système d'encouragement permettant la reconnaissance des qualifications, des compétences et de l'ancienneté acquise en dehors du secteur de l'éducation. La flexibilité que l'on retrouve dans le Certificat d'aptitude pédagogique est dans ce contexte d'un intérêt tout particulier.

187. Le problème des remplacements d'enseignants en cours d'année scolaire peut être atténué par la mise en place de pools d'enseignants intérimaires semblables par exemple à ceux qui existent en Communauté flamande et en Angleterre. Ce mécanisme présente le double avantage de mettre plus efficacement en correspondance l'offre et la demande d'enseignants et de répondre plus rapidement aux besoins. Dans une première phase, étant donné le cloisonnement actuel des statuts des enseignants en fonction de leur appartenance à un réseau d'enseignement, des pools spécifiques à chaque réseau pourraient être créés. Dans une deuxième phase, il nous paraîtrait intéressant que les autorités de la Communauté française réfléchissent à un système de mise en commun des enseignants intérimaires sous forme de pools mis à la disposition de l'ensemble des pouvoirs organisateurs. L'introduction d'un pool commun serait facilitée par une participation du type volontaire des pouvoirs organisateurs.

188. Il est aussi important d'avoir un dispositif capable de faire des prévisions précises quant aux besoins réels en personnel enseignant sur une période s'étalant sur plusieurs années. L'évolution de la démographie et de l'immigration, la courbe d'âge des enseignants, les effectifs de classe, l'impact d'une éventuelle modification de l'âge de la retraite ou de la tâche des enseignants sont autant de facteurs qui influent sur les besoins. Il importe que des données précises soient à la disposition des décideurs politiques. Des prévisions à moyen terme permettront également aux jeunes entamant leurs études supérieures de s'orienter, en connaissance de cause, vers les différentes fonctions enseignantes. La tâche revenant à la Cellule de prospective de l'emploi dans l'enseignement, revêt donc une importance capitale et il est à prévoir que ses travaux constitueront un apport non négligeable à la politique de recrutement des enseignants.

189. Dans le but de rendre les procédures de recrutement plus transparentes, les postes à pourvoir devraient être publiés, même de façon informelle (par exemple sur Internet), de façon à les rendre plus efficaces. Par ailleurs, des efforts de concertation entre POs en matière de recrutement devraient être promus. En particulier, il est indispensable que des progrès soient faits par rapport à la reconnaissance mutuelle de l'ancienneté. Ceci constituera une étape fondamentale pour augmenter la mobilité des enseignants, nécessaire pour un fonctionnement plus efficace du marché du travail. Des éléments autres que les qualifications et les années d'expérience, davantage liés aux aptitudes réelles de l'enseignant, devraient être introduits dans le critère de sélection, comme par exemple les connaissances théoriques et pratiques des nouveaux diplômés.

190. À propos de la disponibilité de l'information, il serait souhaitable d'instaurer des mécanismes qui puissent faciliter la communication entre l'offre et la demande d'enseignants. Une initiative utile serait d'inciter les établissements à publier leurs vacances de postes, à développer un ou plusieurs sites Internet et/ou magazines publiant les vacances et à documenter les agences pour l'emploi sur les conditions d'emploi dans l'enseignement. De plus, les déséquilibres entre l'offre et la demande dans des secteurs spécifiques du marché du travail des enseignants devraient être pris en compte dans l'offre de formation des enseignants.

191. Les difficultés signalées à propos du plan de carrière et des systèmes d'incitations pour les enseignants appellent plusieurs initiatives. Premièrement, même s'il existe peu de flexibilité pour augmenter de façon substantielle les salaires, il est possible de diversifier l'ensemble des éléments utilisés pour encourager les enseignants particulièrement méritants. Des activités de développement professionnel offertes aux enseignants, des primes d'horaires, des congès sabbatiques, la diversification des tâches, des récompenses pour un enseignement reconnu de qualité, pourraient se révéler particulièrement efficaces. Il est également important qu'une grande considération soit accordée à l'amélioration de l'ensemble des récompenses des chefs d'établissement et des enseignants débutants, y compris au niveau des salaires.

192. Il pourrait aussi s'avérer utile d'introduire des éléments définisseurs du niveau de traitement (et autres récompenses), autres que les qualifications académiques et les années d'expérience. Une mesure importante à considérer dans une future réflexion avec les partenaires sociaux, dans le contexte d'une différenciation plus prononcée dans la profession, serait de mettre en relation les traitements des enseignants avec les tâches accomplies et les responsabilités de chaque enseignant. En particulier, la structure de la carrière pourrait bénéficier de l'introduction de nouveaux rôles associés à des tâches et qualifications spécifiques. Par exemple, le rôle de mentor de jeunes enseignants pourrait être institutionnalisé et des activités de formation continue pourraient être liées à la progression dans la carrière. Comme dans d'autres pays, il y aurait sans doute un avantage à lancer la discussion sur une mise en relation entre certains éléments de l'ensemble utilisé pour compenser les enseignants – pas nécessairement les salaires – et une évaluation de leur performance.

193. La question de l'inégale sécurité au long de la carrière peut être abordée en considérant la possibilité de changer la nature du contrat de tous les enseignants ou, au moins, des enseignants débutants. En particulier, on pourrait mettre en place un système de contrats à durée déterminée selon le stade de la carrière. Cela arrimerait la profession avec la nécessité d'une plus grande mobilité, d'une meilleure sélection de ses membres et d'une meilleure capacité de réaction aux problèmes. De même, l'intégration des jeunes enseignants bénéficierait de la réduction du poids de l'ancienneté dans la définition de la carrière des enseignants.

194. Vu la proportion importante d'enseignants âgés de 50 ans et plus, la valeur de leurs expériences et les pénuries existantes dans certains domaines, il serait important de développer des politiques qui leur sont spécifiques. De telles mesures de rétention pourraient par exemple prévoir des allègements de tâches ou une décharge de l'enseignement permettant de diversifier davantage les rôles dans les établissements

(par exemple pour assumer l'encadrement des nouveaux enseignants). De façon à augmenter la flexibilité des établissements dans la gestion de leur personnel enseignant, il serait aussi utile de donner aux enseignants la possibilité de donner des cours supplémentaires avec la rémunération correspondante.

4.4 Encadrer la profession enseignante et favoriser le travail concerté des enseignants

195. Par rapport à l'encadrement de la profession enseignante et à l'amélioration de la qualité du travail des enseignants, six domaines – cahier des charges, personnel de soutien, diversification dans la profession, conditions pour le travail à l'école, communication et enseignants en début de carrière – apparaissent comme prioritaires pour le développement de politiques futures.

196. Le premier défi porte sur l'élaboration d'un cahier des charges ou d'un « profil de la profession » qui pourrait donner un encadrement précis du travail de l'enseignant à l'école. Il est impératif de définir de façon formelle les tâches, les rôles et les responsabilités des enseignants dans les écoles. Ceci permettrait notamment de clarifier les tâches que les enseignants ne doivent pas entreprendre. De plus, le temps total de travail doit être défini et non pas uniquement le temps d'enseignement. Toutefois, il est important que cette formalisation du travail de l'enseignant se fasse sans prescriptions excessives, car cela pourrait mettre en danger l'autonomie de l'enseignant en CFB et la flexibilité nécessaire au déroulement du travail.

197. Deuxièmement, il semble important de mettre au même niveau les ressources en personnel de soutien dans les écoles primaires et secondaires. Les efforts de ces dernières années pour améliorer le nombre de personnel administratif dans les écoles primaires doivent être soutenus. Par ailleurs, un effort considérable doit être entamé de façon à attribuer aux écoles primaires considérablement plus de personnel auxiliaire d'éducation et à augmenter, pour tous les niveaux d'enseignement, le nombre d'assistants sociaux, de psychologues ou de personnel paramédical. Le recours aux agents engagés dans le cadre du Programme de transition professionnelle semble être une initiative bien réussie. De façon à minimiser les tâches additionnelles des enseignants, il est aussi important de rationaliser les demandes bureaucratiques et administratives.

198. Troisièmement, étant donné la multitude de tâches à accomplir par les enseignants dans les écoles, il semble s'ouvrir une opportunité pour diversifier, au niveau institutionnel, les rôles et responsabilités dans l'établissement. La récente création des postes d'enseignant médiateur et de maître de formation pratique est un premier pas vers une diversification de la profession qui devrait, à l'avenir, s'élargir avec des nouveaux postes, comme celui de mentor d'enseignants débutants, de coordinateur de la formation continue, de chef de file de discipline ou de conseiller d'élèves. Cette diversification est une voie possible pour augmenter l'attrait de la profession. Il serait souhaitable de lancer une discussion large sur le sujet parmi les acteurs du système éducatif de la CFB.

199. Une quatrième priorité devrait être le développement d'une infrastructure dans les écoles qui rendrait le travail des enseignants à l'école possible et productif. Il serait alors possible aux enseignants de préparer les cours, faire les corrections des travaux des élèves, coordonner des projets, consulter de la documentation ou d'organiser des activités de concertation à l'école. Ceci permettrait d'augmenter, ou même d'exiger pour un certain nombre d'heures, la présence des enseignants à l'école en dehors des heures d'enseignement. Ceci faciliterait le travail d'équipe, la communication à la fois interne et avec l'extérieur et le sentiment d'appartenance de l'enseignant à l'école.

200. Cinquièmement, il serait important d'introduire des mécanismes pour faciliter la communication interne et la communication avec l'extérieur. Pour la communication interne, outre une plus longue présence des enseignants à l'école et l'infrastructure permettant le travail de groupe mentionnés ci-dessus, il pourrait s'avérer utile de renforcer, d'une part, le soutien informel de la direction des écoles au travail

des enseignants et, d'autre part, les contacts entre enseignants sur leur approches aux défis rencontrés dans leur travail. Concernant la communication externe, de façon à améliorer l'appropriation des réformes par les enseignants, une présence plus soutenue à l'école des conseillers pédagogiques et des inspecteurs devrait être assurée.

201. Finalement, il est particulièrement important de donner une réponse à la situation très précaire d'entrée en carrière, source de fort découragement parmi les enseignants débutants. Une série de politiques devrait être considérée par les autorités compétentes :

- a) l'allègement des charges horaires en début de carrière ;
- b) la création de pools de remplacement ou de recrutement qui permettraient aux débutants d'avoir un emploi pour une période définie et de limiter un morcellement trop important de leur travail ;
- c) un soutien plus formalisé et systématique par un mentor désigné à l'école d'accueil ;
- d) plus de stabilité par la réalisation de contrats à durée fixe avant la nomination.

202. Vu le rôle dominant que joue le directeur dans un système scolaire diversifié et misant sur l'autonomie des différents établissements, sa position doit être davantage institutionnalisée, comme le prévoit d'ailleurs la Charte d'avenir. Dans ce contexte, un profil de la fonction de directeur devrait être élaboré, de même qu'un plan de développement professionnel portant sur la formation initiale et la formation en cours de carrière, l'insertion professionnelle, l'évaluation et la mobilité des directeurs. Une formation plus étendue et à plus grand niveau devrait être offerte aux directeurs, des mécanismes de contrôle des directions devraient être créés et des réflexions devraient être entamées quant à une limitation de la durée du mandat et à une augmentation du salaire de directeur.

203. On pourrait également se poser la question de savoir si l'équipe de direction ne devrait pas être élargie. De même, en vue de responsabiliser davantage les différents partenaires scolaires, le rôle du Conseil de participation devrait gagner en importance. Le dialogue entre les différents partenaires scolaires peut aussi être renforcé en offrant des voies de dialogue plus fréquentes, informelles et directes entre, par exemple, parents et enseignants, parents et POs, ou direction de l'école et représentants de la communauté où s'insère l'école. Le renforcement de telles structures permettrait de lier davantage les parents à la vie de l'école de leurs enfants et de préparer les élèves à la citoyenneté démocratique, comme le prévoit d'ailleurs l'article 6, paragraphe 3, du Décret-missions. Cette responsabilisation des différents partenaires scolaires permet de créer une culture du dialogue, de régler les problèmes par la discussion et d'endiguer par-là la violence scolaire.

204. Dans un système scolaire diversifié, comme celui de la Communauté française de Belgique, les différents réseaux, ou du moins les différents Pouvoirs organisateurs devraient initier une gestion stratégique à long terme des établissements sous leur responsabilité. Dans cette même perspective, le rôle des différents acteurs de la gestion des établissements : pouvoir organisateur, directeur et inspecteur, devrait être clarifié. Cette clarification paraît particulièrement importante concernant le rôle de l'inspection qui a du mal à percevoir ses compétences exactes et qui craint qu'elles ne soient encore plus réduites après la réforme prévue par la Charte d'avenir. Une des missions de l'inspection étant l'encadrement pédagogique des enseignants, une collaboration étroite avec l'Institut de formation en cours de carrière devrait être renforcée. De même, les compétences de l'inspecteur et du directeur concernant l'évaluation des enseignants et l'application des programmes devraient être mieux définies.

4.5 Soutenir le pilotage et consolider une culture d'évaluation

205. Comme précédemment indiqué, une structure pour le pilotage du système éducatif de la CFB a déjà été mise en place. Ses principes, objectifs et son dispositif semblent avoir été établis sur des bases solides et après un vaste débat. Concernant son application, à la lumière des difficultés actuelles sur le terrain, il serait important d'accorder une attention particulière aux aspects suivants.

206. Premièrement, il serait souhaitable de privilégier une évaluation de l'école comme « un tout » au lieu d'une évaluation individualisée des différents agents dans les écoles (direction de l'école et enseignants). Elle devrait être réalisée dans un contexte de développement stratégique des écoles. L'intervention de l'inspection ou des conseillers pédagogiques se concentrerait alors sur l'accompagnement et le soutien de l'école et s'éloignerait d'une pratique pénalisante et de type sanction.

207. Un deuxième principe prometteur est la mise en place d'une évaluation par stades dans l'accompagnement de l'école et de l'enseignant individuellement. L'évaluation partirait d'une réflexion sur soi-même (autoévaluation), suivie d'un regard extérieur (évaluation externe) aboutissant à un plan d'amélioration, accompagnée des ressources nécessaires. Un outil complémentaire à encourager est l'évaluation par les pairs qui peut se faire à moindre coût et de façon informelle.

208. Une troisième démarche qui pourrait se révéler convaincante est la distinction entre l'exercice de contrôle et l'évaluation pour le soutien, notamment par l'attribution de ces missions à des organismes différents. Cette distinction permettrait une clarification entre les deux rôles et une mise en confiance de l'acteur ou de l'établissement qui est l'objet de l'examen. De plus, elle pourrait favoriser la mise en place d'une culture d'évaluation « pour amélioration ».

209. Quatrièmement, l'accompagnement des enseignants a besoin d'être plus systématique, cohérent et conséquent. Pour atteindre ce but, il est fondamental que les chefs d'établissement aient de meilleurs moyens pour soutenir leur équipe enseignante. D'une part, les chefs d'établissement devraient avoir plus de soutien administratif de façon à libérer une part de leur temps pour davantage d'activités de gestion éducative, comme l'appréciation et l'accompagnement des enseignants et la préparation de stratégies de formation continue. D'autre part, les chefs d'établissement ont besoin d'une formation spécifique en méthodologie d'appréciation des enseignants et de réponse aux besoins identifiés. En outre, il est important de renforcer le rôle des conseillers pédagogiques, mais en harmonie avec le rôle de la direction de l'école.

210. Cinquièmement, il serait important de lier les activités de formation continue des enseignants aux besoins de perfectionnement identifiés par leur évaluation. Pour atteindre ce but, les chefs d'établissement devraient recevoir un mandat clair pour organiser les activités de formation continue du corps enseignant en accord avec les résultats des évaluations et entretiens avec les enseignants et ceci en suivant une stratégie claire de développement pour l'école.

211. Finalement, il est indispensable de développer des outils pour piloter le processus d'évaluation, assurant une approche structurée et systématique. Ceci devrait être fait en associant les parties prenantes : les associations professionnelles d'enseignants, les syndicats, les chefs d'établissement, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les pouvoirs organisateurs et les autorités de la CFB.

5: REMARQUES FINALES

212. Par l'ensemble des réformes initiées au cours des dernières années, la CFB manifeste clairement l'importance qu'elle accorde à l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'à ses acteurs. Fruits d'un débat social large et jouissant d'un consensus, du moins en ce qui a trait à leurs finalités et à leurs objectifs, ces réformes ne sont pas toutes complétées. Un important travail reste à faire. Cela comporte dans certains cas, la consolidation de changements déjà effectués et dans d'autres cas, l'ouverture de chantiers à peine déblayés. Dans ce contexte, la création de la commission de pilotage risque d'être une décision stratégique de grande importance.

213. La CFB ne connaît pas de graves problèmes de recrutement d'enseignants, sauf pour les remplacements en cours d'année et pour certaines disciplines. Néanmoins, pour faire face à cette difficulté, la mise sur pied de « pools » d'enseignants serait nécessaire. La finalité de ce dispositif serait de pouvoir mettre à la disposition des écoles un corps de jeunes enseignants appelés à remplir plusieurs fonctions au bénéfice de tous les réseaux. Encadrés par des enseignants chevronnés, jouissant d'un mandat à durée fixe et renouvelable, de jeunes enseignants pourraient ainsi s'insérer dans le métier, en connaître les multiples facettes, et ce dans une relative sécurité contractuelle. D'une certaine manière, cette formule est gagnante : les écoles y trouvent la résolution à un de leurs problèmes et les jeunes enseignants vivent leur insertion professionnelle sur un mode plus serein et mieux encadré.

214. Le recrutement et la rétention d'enseignants de qualité reposent sur un ensemble complexe d'éléments, parmi lesquels ce rapport a étudié les suivants : la qualité professionnelle de la formation initiale et continue des enseignants, l'accompagnement des premières années de pratique professionnelle et des dispositifs d'insertion qui soutiennent les jeunes enseignants, un cahier de charges clair et convenu, une direction d'école présente et capable d'impulser le projet d'établissement, des possibilités de diversification du travail durant la carrière et la possibilité de se développer professionnellement, grâce à des activités multiples et pertinentes de formation continue. Nous avons aussi abordé le rôle de l'inspection et du soutien pédagogique, ainsi que la problématique de l'évaluation, conçue comme outil d'amélioration des pratiques. Enfin, la question du système de récompenses et d'incitations des enseignants a permis d'insister sur la nécessité de reconnaître, de manière monétaire et non-monétaire, la qualité du travail et le professionnalisme des enseignants. Ce rapport fait sur l'ensemble de ces éléments des suggestions à la CFB qui pourraient – du moins, c'est le but poursuivi – soutenir les réformes en cours.

215. 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 oeuvre, 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.

216. Finalement, le souci de la CFB de se doter d'indicateurs et d'instruments d'analyse systématique de l'enseignement et de l'apprentissage réalisé dans les écoles primaires et secondaires contribuera à rendre le système actuel plus transparent à ses acteurs, comme à l'ensemble de la société belge francophone. Il s'agit là d'outils importants pour assurer un débat démocratique de qualité sur l'éducation en CFB.

REFERENCES

- BECKERS J., S. JASPAR et M.-C. VOOS** (2003), *Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité*, Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'Étude thématique de l'OCDE, (disponible sur www.oecd.org/edu/teacherpolicy).
- BENNETT, J. et al.**, (2000), Note par pays de l'OCDE : *La politique d'éducation et de garde des jeunes enfants en Communauté française de Belgique*, OCDE, Paris (disponible sur www.oecd.org/edu/earlychildhood).
- EURYDICE** (2003), *La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux, Rapport III, Conditions de travail et salaires, Secondaire inférieur général*, Bruxelles (disponible sur http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/KTV3R3_FR_HOMEPAGE.pdf)
- OCDE** (2001a), *Connaissances et compétences - des atouts pour la vie: premiers résultats de PISA 2000*, Paris (disponible sur www.pisa.oecd.org).
- OCDE** (2002a), *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité: Plan de conception et d'exécution de l'activité*, Paris (disponible sur www.oecd.org/edu/teacherpolicy).
- OCDE** (2002b), « Améliorer la qualité et l'équité : enseignements tirés du cycle d'évaluation 2000 du PISA », chapitre 2, *Analyse des politiques d'éducation 2002*, pp. 39-72, Paris.
- OCDE** (2003), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2003*, Paris (voir www.oecd.org/edu/eag2003).
- MAROY C.** (2002), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, De Boeck, Bruxelles.
- VANDENBERGHE V.** (2002), *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser : État des lieux et utopie*, Bruxelles, éditions Labor.

ANNEXE 1 : L'EQUIPE D'EXAMINATEURS DE L'OCDE

Paulo Santiago
Administrateur
Division des politiques d'éducation et de formation
Direction de l'éducation
OCDE

Claude Lessard (rapporteur)
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Canada

Jeannot Hansen
Professeur-attaché
Relations internationales
Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports
Luxembourg

Karin Müller Kucera
Collaboratrice scientifique
Service de la recherche en éducation
Département de l'instruction publique
Genève
Suisse

ANNEXE 2 : COORDINATEUR EN COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE, COMITE CONSULTATIF ET AUTEURS DU RAPPORT DE BASE

Coordinateur en Communauté française de Belgique

Dominique Barthélémy, directeur des relations internationales, ministère de la Communauté française

Comité consultatif

M. Henry Ingberg, secrétaire général du ministère de la Communauté française, président du Comité consultatif

Mme Mélanie Bost, représentant du Ministre-président de la Communauté française de Belgique

M. Francis Schiepers, représentant de la Ministre Dupuis (Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'enseignement de promotion sociale)

M. Bernard Carlier, représentant du Ministre Hazette (Ministre de l'enseignement secondaire et de l'enseignement spécial)

Mme Marjorie Coussé, représentant du Ministre Hazette (Ministre de l'enseignement secondaire et de l'enseignement spécial)

M. Jean-Marie Vanlathem, représentant du Ministre Nollet (Ministre de l'enfance chargé de l'enseignement fondamental, de l'accueil et des missions confiées à l'Office de la naissance et de l'enfance)

Mme Ludivine Renard, représentant du Ministre Demotte (Ministre du budget, de la culture, des sports, de la fonction publique et de la jeunesse)

M. Etienne Gilliard, représentant de l'administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique

M. Weber, administrateur général des personnels de l'enseignement

M. Baudoin Milis, chargé de mission, administration générale des personnels de l'enseignement

Mme Violaine Defourny, représentante du service des statistiques de la Communauté française

Mme Catherine Godefroid, relations internationales, ministère de la Communauté française

Auteurs du Rapport de base

Mme Jacqueline Beckers, professeur, département Education et Formation, Université de Liège

M. Steve Jaspar, assistant, département Education et Formation, Université de Liège

Mme Marie-Catherine Voos, assistantz, département Education et Formation, Université de Liège

ANNEXE 3 : PROGRAMME DE LA VISITE

Mardi 10 juin, Bruxelles

- 09:00 Dominique Bathélémy, Coordinateur en CFB
- 09:30 Jacqueline Beckers, Steve Jaspar, Marie-Catherine Voos, auteurs, Rapport de base
- 10:30 Comité consultatif
- 14:00 Conseil de l'éducation et de la formation
- 14:30 Représentants des réseaux : Réseau de la Communauté française; Conseil de l'enseignement des Communes et des Provinces (CECP) ; Secrétariat Général de l'enseignement Catholique (SEGEC) ; Conseil des Pouvoirs Organisateur de l'enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS).
- 17:15 Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS)
Administration générale des personnels de l'enseignement (AGPE).

Mercredi 11 juin, Bruxelles

- 09:00 Institut Diderot, Bruxelles : école secondaire de la région de Bruxelles-Capitale en discrimination positive.
Entretiens avec la direction de l'école et un groupe d'enseignants ; Visite guidée de l'école.
- 12:00 Déjeuner débat avec l'inspection générale.
- 14:00 Institut Supérieur Pédagogique Galilée, Bruxelles, formation des enseignants, Haute école – section pédagogique, réseau libre subventionné.
Entretiens avec la Direction de l'institut, formateurs d'enseignants et étudiants.
- 17:30 Rencontre avec syndicats : Centrale générale des services publics (CGSP) et Syndicat libre de la fonction publique (SLFP).

Jeudi 12 juin, Namur

- 08:00 Institut technique Félicien Rops, Namur : école de l'enseignement technique et professionnel du réseau de la Communauté française.
Entretiens avec la direction de l'école et un groupe d'enseignants ; visite guidée de l'école.
- 10:45 Ecole communale de Rhisnes : école de l'enseignement fondamental du réseau communal
Entretiens avec la direction de l'école et un groupe d'enseignants ; visite guidée de l'école.
- 14:00 Institut Saint-Berthuin, enseignement secondaire, réseau catholique, Malonne
Entretiens avec la direction de l'école et un groupe d'enseignants ; visite guidée de l'école.
- 15:30 Ecole d'enseignement fondamental Saint-Berthuin, réseau catholique, Malonne
Entretiens avec la direction de l'école et un groupe d'enseignants ; visite guidée de l'école.
- 18:00 Rencontre avec syndicat : Centrale des syndicats chrétiens (CSC)

Vendredi 13 juin, Bruxelles

- 10:00 Université Libre de Bruxelles, formation d'enseignants, agrégation.
Entretiens avec la Direction de l'agrégation, formateurs d'enseignants et étudiants.
- 14:15 Ministre Françoise Dupuis, Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'enseignement de promotion sociale.
- 15:30 Coordination des Associations pluralistes de professeurs (CAPP) ; Société belge des professeurs de français (SBPF) ; Fédération des professeurs de géographie (FEGEPRO).
- 16:30 Union wallonne des entreprises (UWE) ; Fédération des entreprises de Belgique (FEB).

Samedi 14 juin, Namur et Bruxelles

- 08:30 Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française de Namur, formation initiale d'enseignants.
Entretiens avec la Direction de l'agrégation et formateurs d'enseignants.
- 11:30 Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique (UFAPEC)
- 12:30 Fédération des étudiant(e)s francophones (FEF)

Dimanche 15 juin, Bruxelles

- 09:30 Travail de groupe de l'équipe d'examineurs

Lundi 16 juin, Bruxelles

- 09:00 Chef de Cabinet du Ministre Demotte, Ministre du budget, de la culture, des sports, de la fonction publique et de la jeunesse
- 10:00 Forum des chercheurs en éducation : Marcel Crahay (Université de Liège) ; Christiane Blondin (Université de Liège) ; Jacqueline Beckers (Université de Liège) ; Marie-Catherine Voos (Université de Liège) ; Steve Jaspar (Université de Liège) ; Branka Cattonar (Université Catholique de Louvain) ; Léopold Paquay (Université Catholique de Louvain) ; Pol Dupont (Université de Mons-Hainaut) ; Robert Deschamps (Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur) ; Bernadette Charlier (Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur) ; Alexis Deweys (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique) ; Martine Herphelin (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique) ; Bernard Rey (Université Libre de Belgique).
- 12:00 Administrateur général des personnels de l'enseignement
- 14:15 Ministre Pierre Hazette, Ministre de l'enseignement secondaire et de l'enseignement spécial
- 15:00 Directeur de Cabinet du Ministre Jean-Marc Nollet, Ministre de l'enfance chargé de l'enseignement fondamental, de l'accueil et des missions confiées à l'ONE – Office de la naissance et de l'enfance
- 17:30 Travail de groupe de l'équipe d'examineurs

Mardi 17 juin, Bruxelles

- 09:30 Ministre-président de la Communauté française de Belgique, Hervé Hasquin
- 10:30 Représentants de directeurs d'écoles : Association des directeurs de l'enseignement fondamental catholique ; Association des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire de l'enseignement officiel.
- 14:00 Comité consultatif – impressions initiales de l'équipe d'examineurs et commentaires de la part du Comité consultatif.
- 16:00 Secrétaire général, ministère de la Communauté française de Belgique.

ANNEXE 4 : INDICATEURS COMPARATIFS CONCERNANT LES ENSEIGNANTS

	Communauté française de Belgique (CFB)	Moyenne des pays de l'OCDE	Classement de la CFB ¹
Prévision de population scolaire de 2001-02 à 2011-12 (2001-02=100), Source : Beckers <i>et al.</i> (2003)			
Enseignement primaire	96.5 ²	--	--
Enseignement secondaire	97.7 ³	--	--
Taille moyenne des classes (établissements publics, 2001)⁴			
Enseignement primaire	20.1	22.0	=13/23
Premier cycle de l'enseignement du secondaire	21.4	23.8	16/22
Répartition du personnel travaillant en établissement scolaire, par catégorie de personnel, charges en ETP (équivalent temps plein) (2001-02), Source : Beckers <i>et al.</i> (2003)			
Fondamental (pré-primaire et primaire)			
Personnel enseignant (%)	90.9	--	--
Personnel de direction (%)	4.4	--	--
Personnel administratif (%)	1.6	--	--
Personnel auxiliaire d'éducation (%)	0.2	--	--
Personnel "autre" (personnel psychologique, paramédical, social, ouvrier) (%)	3.0	--	--
Secondaire			
Personnel enseignant (%)	81.8	--	--
Personnel de direction (%)	1.6	--	--
Personnel administratif (%)	1.8	--	--
Personnel auxiliaire d'éducation (%)	9.2	--	--
Personnel "autre" (personnel psychologique, paramédical, social, ouvrier) (%)	5.6	--	--
Répartition des enseignants par groupe d'âge (pourcentage avec 50 ans et plus, 2002), Source : Beckers <i>et al.</i> (2003)			
Fondamental (pré-primaire et primaire)	22.8	--	--
Secondaire	36.0	--	--
Répartition des enseignants par sexe (pourcentage, 2002), Source : Beckers <i>et al.</i> (2003)			
Fondamental (pré-primaire et primaire)	83.5	--	--
Secondaire	58.3	--	--
Type de statut professionnel des enseignants (Premier cycle du secondaire, 2000), Source : Eurydice (2003)			
Fonction publique (%)	74.7	79.1	8/11
Contrats permanents (%)	--	51.3	--
Contrats à durée déterminée (%)	25.3	14.3	1/12
Nombre net d'heures d'enseignement par année scolaire (2001)⁵			
Primaire	717	792	18/26
Premier cycle du secondaire	720	714	9/25
Deuxième cycle du secondaire, filière générale	661	656	9/25

	Communauté française de Belgique (CFB)	Moyenne des pays de l'OCDE	Classement de la CFB ¹
Tâches spécifiques pouvant statutairement être requises des enseignants sans réduction du temps d'enseignement (Premier cycle du secondaire, 2000-01)⁶, Source : Eurydice (2003)			
Supervision des élèves entre les cours (sauf durant la pause-déjeuner de midi)	∅	16/24	
Supervision après les cours (c'est-à-dire après les heures scolaires)	∅	9/24	
Remplacement de collègues absents	√	16/23	
Soutien des futurs enseignants et des nouveaux entrants	∅	9/23	
Travail d'équipe pour la définition du projet d'école, l'interdisciplinarité, la construction du curriculum	√	21/24	
Travail d'équipe lors de l'évaluation interne de l'école	√	19/24	
Traitement annuel des enseignants, (avec une formation minimale, 2001)⁷			
Primaire – traitement en début de carrière (dollars EU)	23 430	21 982	12/29
Primaire – traitement après 15 ans d'exercice (dollars EU)	31 984	30 047	15/29
Primaire – échelon maximum (dollars EU)	38 380	36 455	14/29
Primaire – salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	1.19	1.31	16/29
Premier cycle du secondaire - traitement en début de carrière (dollars EU)	23 865	23 283	14/28
Premier cycle du secondaire - traitement après 15 ans d'exercice (dollars EU)	33 684	31 968	15/28
Premier cycle du secondaire - échelon maximum (dollars EU)	41 264	38 787	13/28
Premier cycle du secondaire - salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	1.26	1.34	14/28
Deuxième cycle du secondaire (filière générale) - traitement en début de carrière (dollars EU)	29 741	24 350	6/28
Deuxième cycle du secondaire (filière générale) - traitement après 15 ans d'exercice (dollars EU)	43 328	34 250	5/28
Deuxième cycle du secondaire (filière générale)- échelon maximum (dollars EU)	52 263	41 344	8/28
Deuxième cycle du secondaire (filière générale) - salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	1.62	1.43	9/28
Rapport entre le traitement après 15 ans d'exercice et le traitement en début de carrière (2001)			
Primaire	1.37	1.37	12/29
Premier cycle du secondaire	1.41	1.38	11/28
Deuxième cycle du secondaire, filière générale	1.46	1.41	10/28
Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum (premier cycle du secondaire, 2001)	27	25	=12/27
Salaire horaire net (d'enseignement) après 15 ans d'exercice (2001)⁷			
Primaire (dollars EU)	45	37	6/26
Premier cycle du secondaire (dollars EU)	47	45	14/25
Deuxième cycle du secondaire (filière générale) (dollars EU)	66	52	7/25
Rapport entre le salaire horaire des enseignants du deuxième cycle du secondaire et du primaire	1.47	1.38	9/25
Evolution réelle de la rémunération des enseignants (entre 1996 et 2001) (1996=100)⁸			
Primaire – traitement en début de carrière / formation minimale	98	110	=20/22
Primaire – traitement après 15 ans d'exercice / formation minimale	99	109	=18/22
Primaire – échelon maximum / formation minimale	100	109	=17/22
Premier cycle du secondaire – traitement en début de carrière / formation minimale	98	110	=20/21
Premier cycle du secondaire – traitement après 15 ans d'exercice / formation minimale	98	109	=18/21
Premier cycle du secondaire – échelon maximum / formation minimale	99	110	19/21
Deuxième cycle du secondaire – traitement en début de carrière / formation minimale	98	107	=18/21

	Communauté française de Belgique (CFB)	Moyenne des pays de l'OCDE	Classement de la CFB ¹
Deuxième cycle du secondaire – traitement après 15 ans d'exercice / formation minimale	99	106	=16/21
Deuxième cycle du secondaire – échelon maximum / formation minimale	99	107	=16/21
Ajustement du traitement de base des enseignants dans les établissements publics (2001)⁹			
Obtention d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	∅	15/29	
Réussite remarquable de l'examen de qualification	∅	3/29	
Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	∅	3/29	
Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	∅	9/29	
Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	∅	22/29	
Détention d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner ou obtention d'un diplôme en cours de carrière	∅	13/29	
Performances remarquables en matière d'enseignement	∅	11/29	
Enseignement de matières spécifiques (mathématiques ou sciences, par exemple)	∅	6/29	
Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non-spécialisés)	∅	14/29	
Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	∅	21/29	
Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été par exemple)	∅	15/29	
Tâches spéciales (formation des futurs enseignants, orientation des élèves)	∅	16/29	
Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou à niveau de vie élevé (prime selon la situation géographique)	∅	18/29	
Situation familiale (état civil et nombre d'enfants, par exemple)	∅	12/29	
Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	∅	6/29	
Autres	√	12/29	

Sources: Toutes les données proviennent de OCDE (2003), sauf indication contraire et spécifiée dans le tableau.

Notes:

1. "Classement de la CFB" indique la position de la CFB quand les pays sont ordonnés de la valeur la plus élevée à la valeur la plus basse pour l'indicateur correspondant. Par exemple, pour l'indicateur "Taille moyenne des classes", le classement 13/23 indique que la CFB a la 13ème valeur la plus élevée parmi les 23 pays de l'OCDE pour lesquels l'indicateur est disponible. Le symbole "=" veut dire qu'au moins un autre pays est classé au même niveau que la CFB.
2. Moyenne des indices pour 5 scénarios différents.
3. Moyenne des indices pour 3 scénarios différents.
4. Calculée par division du nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Sont exclus les programmes d'enseignement destinés aux élèves présentant des besoins spécifiques en éducation et les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.
5. Calculé sur la base du nombre annuel de semaines d'enseignement multiplié par le nombre minimum/maximum de périodes pendant lequel un enseignant est tenu de donner cours à une classe ou à un groupe et par la longueur d'une période en minutes et divisée par 60. Les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours et les jours de fermeture d'établissements en raison de cérémonies et de fêtes ne sont pas prises en considération.
6. Un « √ » indique qu'une tâche spécifique peut être requise des enseignants sans réduction du temps d'enseignement, tandis que le symbole « ∅ » signifie qu'une tâche spécifique ne peut être requise des enseignants sans être compensée par un ajustement du temps d'enseignement. La colonne « Moyenne des pays de l'OCDE » indique le nombre de pays pour lesquels une tâche spécifique peut être requise des enseignants sans réduction du temps d'enseignement par rapport aux 23 ou 24 pays pour lesquels l'information est disponible.

7. Exprimé en dollars EU convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA).
8. Indice de variation de la rémunération des enseignants entre 1996 et 2001, convertissant les salaires de 1996 au niveau des prix de 2001 au moyen de coefficients de déflation du PIB. Cet indice est calculé comme suit : rémunération de l'enseignant en 2001 dans la devise nationale * 100 / rémunération de l'enseignant en 1996 dans la devise nationale * le coefficient de déflation du PIB. Les traitements pris en compte pour 1996 sont ceux de la Belgique comme un tout.
9. OCDE (2003) informe sur les autorités responsables de la décision d'octroi. Un « √ » indique qu'un système spécifique existe pour ajuster le salaire de base des enseignants dans les établissements publics, tandis que le symbole « ∅ » signifie qu'un tel système n'existe pas. La donnée spécifiée dans la colonne « Moyenne des pays de l'OCDE » indique le nombre de pays pour lesquels un tel système existe par rapport aux 29 pays pour lesquels l'information est disponible.