

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Pistes d'amélioration du bien-être professionnel visant à endiguer l'abandon des enseignants

Auteur : Bellière Lucien

Promotrice : Schepens Bénédicte

Année académique 2024-2025

Master 60 en sciences du travail

Remerciements

Je remercie sincèrement Mme Schepens pour son accompagnement et ses précieux conseils dans la réalisation de mon mémoire. Je suis également reconnaissant envers tous les professeurs qui ont contribué à ma formation, me permettant d'acquérir des connaissances essentielles pour mon avenir.

Je tiens également à remercier du fond du cœur ma famille, ma compagne et mes collègues pour leur soutien indéfectible. Malgré les épreuves et les années difficiles, vous avez toujours été là pour m'encourager et me donner la force de continuer et de terminer ce parcours. Votre présence et vos encouragements m'ont été essentiels , et je vous en suis profondément reconnaissant.

Table des matières

1. Introduction	5
2. Situation dans l'enseignement en Communauté française	6
2.1 La réforme des titres et fonctions : décret wallon du 11 avril 2014.	7
2.2 La formation	8
2.3 L'occupation des postes équivalents temps pleins	9
2.4 La stabilité	10
2.5 L'allongement des carrières.....	11
2.6 L'abandon des jeunes professeurs	12
3. Causes explicatives.....	14
3.1 Le bien-être	14
3.2 La théorie bifactorielle d'Herzberg	15
3.3 Les facteurs de motivations.....	16
3.4 Les facteurs d'hygiène.....	17
4. Considération organisationnelle de l'école.....	19
4.1 L'école comme une organisation systémique spécifique.	19
4.2 L'école comme une entreprise traditionnelle	20
4.3 Une considération qui pose question.....	21
5. Pistes d'amélioration	22
5.1 Vision de l'école comme une organisation systémique spécifique.	22
5.2 Vision de l'école comme une entreprise organisée selon des plans de pilotage, des contrats d'objectifs, des indicateurs de performance et de réussite... ..	24
6. Conclusion.....	26
7. Annexe :.....	27
8. Sources :	35

Glossaire

- TR : Titre requis
- TS : Titre suffisant
- TP : Titre de pénurie
- TNL : Titre non listé
- ETP : Équivalent temps plein
- DPPR : Disponibilité préalable à la pension de retraite
- FLA : Français Langue d'Apprentissage
- FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles
- ISE : Indice socioéconomique
- LS : Libre subventionné
- WBE : Wallonie-Bruxelles Enseignement
- OS : Officiel subventionné
- AESI : Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur
- AEES : Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur
- CAP : Certificat d'aptitudes pédagogiques
- DGSPE : Direction générale du Pilotage du Système éducatif
- OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
- I-BEST : Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation
- CSC : Confédération des syndicats chrétiens
- ARES : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur

1. Introduction

Les enseignants occupent une place centrale dans notre société. Leur rôle ne se limite pas à la transmission des connaissances : ils jouent un rôle fondamental dans le développement intellectuel, social et émotionnel des élèves. En accompagnant ces derniers dans la construction de leurs valeurs personnelles et citoyennes, ils participent activement à la formation des générations futures. Dès lors, leur bien-être professionnel constitue un enjeu essentiel qui dépasse le cadre éducatif et touche l'ensemble de la société (Diener & Seligman, 2004).

Or, le monde de l'enseignement est aujourd'hui confronté à des défis majeurs qui fragilisent l'engagement des professeurs. Entre problématiques budgétaires et pénurie de personnel qualifié (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez & Mahiat, 2023), les institutions éducatives peinent à garantir un environnement favorable aux enseignants. Face à cette crise, les établissements scolaires sont contraints d'adapter leur fonctionnement à des « perturbations qui menacent le fonctionnement, la viabilité ou le développement du système » (Masten, 2014). La détérioration des conditions de travail et le manque de stabilité du corps professoral contribuent alors à une désertion progressive du métier.

Afin de freiner ce phénomène, les autorités éducatives cherchent à identifier les raisons qui poussent les enseignants à abandonner leur vocation, notamment à travers l'une des lignes directrices des réformes actuelles : l'amélioration du bien-être professionnel des professeurs (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Étant moi-même enseignant, la situation actuelle m'interpelle particulièrement. Quels sont les facteurs qui conduisent à ces départs précoces ? Quelles pistes peuvent être envisagées pour endiguer cette hémorragie et soutenir les professionnels de l'éducation ? Comment remédier à ce phénomène afin de garantir la pérennité de l'enseignement ?

Ce mémoire propose de répondre à ces interrogations en analysant les causes des abandons chez les enseignants et en explorant des pistes concrètes visant à améliorer leur bien-être professionnel. En s'appuyant sur des données chiffrées et des cadres théoriques, dont la théorie bifactorielle d'Herzberg (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959), il mettra en lumière les facteurs déterminants de l'engagement et de la motivation des enseignants. Enfin, en intégrant une approche systémique de l'organisation scolaire, cette recherche aspire à contribuer aux débats portant sur les stratégies institutionnelles susceptibles de préserver et renforcer le corps professoral.

2. Situation dans l'enseignement en Communauté française

La pénurie de pédagogues dans l'enseignement francophone belge n'est un secret pour personne. Plus les années passent et plus elle s'accroît. En 2015, 56% des directions déclaraient être en manque de professeur, or pour 2024, c'est plus ou moins 86% des directions qui sont à la recherche d'enseignants (Lafontaine et al., 2024). Pour comprendre la situation, il est utile de s'intéresser à l'organisation générale de l'enseignement en Belgique francophone. Plusieurs éléments seront donc analysés, à savoir : la réforme des titres et fonctions (2014), la formation initiale des enseignants, l'occupation des postes à temps plein, la stabilité du corps professoral, les flux entre les provinces et un taux d'abandon dans les premières années d'exercices.

Indicateur	Tendances observées	Pourcentages clés	Années de référence
Titres et fonctions	Réforme harmonisant les titres et fonctions depuis 2016, introduisant les titres de pénuries, titre non listés.	Titre de pénurie ou non listé : 31 % (seconde langue), 28 % (philosophie et citoyenneté), 24 % (morale ou religion), 20 % (immersion linguistique)	2016, 2015-2023
Formation	Diminution des inscriptions aux programmes universitaires de formation des enseignants	-18,4 % entre 2016-2017 et 2020-2021	2016-2021, 2022
ETP	Augmentation des ETP dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire	+2,2 % (maternel), +8,1 % (primaire), +7,4 % (secondaire)	2012-2022
Stabilité	Variation du taux de stabilité selon le réseau d'enseignement, la province, la taille des écoles et l'ISE	63 % (médiane générale), 67,8 % (LS), 57,1 % (WBE), 54,7 % (OS)	2022-2023
Allongement des carrières	Modification de la législation sur le départ à la retraite	23,4 % des MDP et 13,2 % des ETP de plus de 55 ans bénéficient d'une DPPR	2012-2022
Abandon des jeunes professeurs	33,7 % des enseignants quittent la profession dans les 5 premières années	33,7 % des enseignants ont quitté l'enseignement dans les cinq années suivant leur entrée en fonction	2017-2023

Figure 1 : tableau réalisé selon l'interprétation des infographies des indicateurs de l'enseignements 2023 (Direction générale du Pilotage du Système éducatif, 2024).

2.1 La réforme des titres et fonctions : décret wallon du 11 avril 2014.

L'un des premiers indicateurs révélateurs de la pénurie se situe dans les titres et fonctions. Depuis le 1^{er} septembre 2016, une réforme a harmonisé les titres et fonctions pour tous les réseaux d'enseignement. Chaque fonction est associée à des titres requis (personne ayant le diplôme requis pour la fonction => TR), suffisants (personne ayant un diplôme suffisant pour exercer la fonction => TS) et de pénurie (personne ayant un diplôme permettant d'exercer la fonction en raison de la pénurie => TP), avec une priorité de recrutement respectant cet ordre. Si aucun de ces titres n'est disponible, un titulaire d'un autre titre non listé (TNL) peut être recruté sous certaines conditions. Ces règles s'appliquent aux enseignants en poste depuis le 01/09/2016 et aux temporaires ayant moins de 316 jours d'ancienneté sur au moins 2 années scolaires des 5 dernières années (DGSPE, 2014).

Pour l'enseignement primaire, il a été difficile, entre le 1^{er} septembre 2015 et le 31 janvier 2023, de recruter des enseignants titulaires du titre requis pour les maîtres de seconde langue, de philosophie et de citoyenneté, de morale ou de religion, et les instituteurs en immersion linguistique. En janvier 2023, il a été rapporté que la proportion d'enseignants engagés au cours de cette période sur base d'un titre de pénurie ou d'un titre non listé atteignait respectivement, pour les cours précédemment cités, 31 %, 28 %, 24 % et 20 % (FWB, 2024). À l'inverse, la quasi-totalité des maîtres d'éducation physique et de psychomotricité, et 98,5 % des instituteurs primaires et maternels possèdent le titre requis ou un titre suffisant. Si l'on compare avec janvier 2022, nous constatons que la situation s'est détériorée pour les maîtres de seconde langue et les instituteurs primaires en immersion, mais qu'elle s'est améliorée pour les maîtres de philosophie et citoyenneté.

Dans l'enseignement secondaire inférieur, plus de 90 % des enseignants de cours généraux (éducation physique, mathématiques, sciences humaines, etc.) possèdent un TR ou un TS. Cependant, 32 % des professeurs de philosophie et citoyenneté, 25 % pour ceux morale ou religion, 21 % pour ceux de sciences économiques, 18 % pour ceux de langues germaniques, 14 % pour ceux d'éducation plastique ou musicale, et 12 % pour ceux de français n'ont qu'un TP ou TNL. Depuis janvier 2022, la proportion de ces titres a diminué pour certaines matières, mais augmenté pour d'autres, notamment les sciences économiques (+4 %), le français (+2 %) et la morale/religion (+1 %). Les cours techniques et pratiques professionnels restent les plus difficiles à pourvoir avec des titres requis ou suffisants, bien que les proportions aient légèrement diminué ces dernières années. Les femmes sont majoritaires dans les cours techniques (55,1 %) et détiennent plus souvent un titre pédagogique (80 % contre 58 % pour les hommes). Les hommes dominent dans les cours pratiques (61 %), mais seulement 47 % d'entre eux ont un titre pédagogique, contre 78 % pour les femmes (FWB 2024).

Dans l'enseignement secondaire supérieur, les tendances se perpétuent. La majorité (90 %) des professeurs de sciences humaines, de sciences et de latin/grec possède un TR ou TS. De nouveau, les professeurs de philosophie et citoyenneté (43 %), géographie (32 %), morale/religion (29 %) et mathématiques (21 %) possèdent le plus souvent un TP ou TNL. Les professeurs d'éducation physique, de langues modernes, de sciences économiques, de français

et d'histoire sont dans une situation similaire, avec des taux supérieurs à 12 %. Depuis janvier 2022, la proportion de TP ou TNL a diminué pour certaines matières, mais augmenté pour la philosophie et citoyenneté (+8 %). Pour les cours techniques et pratiques professionnels, la situation s'est améliorée en janvier 2023, avec respectivement 65 % et 53 % de titres requis ou suffisants. Les femmes sont majoritaires dans les cours techniques (55 %) et détiennent plus souvent un titre pédagogique (67 % contre 53 % pour les hommes). Les hommes dominent dans les cours pratiques (56,6 %), mais seulement 42 % d'entre eux ont un titre pédagogique, contre 65 % pour les femmes (FWB 2024).

La réforme du 1^{er} septembre 2016 permet de se rendre compte de la situation. On constate que les disciplines les plus concernées par le recrutement de professionnels à titre de pénuries concordent entre les différents niveaux d'enseignement. Les maîtres de morale non confessionnelle ou de philosophie et citoyenneté semblent les plus touchés alors que les cours généraux subissent un effet différent selon les niveaux.

D'une manière générale, la quête du titre est un casse-tête autant pour le directeur que pour le professionnel. Quelle motivation les professeurs peuvent-ils trouver à s'investir pleinement dans un poste, muni d'un titre suffisant, avec la crainte qu'une personne munie d'un titre requis apparaisse et prenne leur place ? Mais d'un autre côté, comment faire pour que tous les postes soient pourvus si ce système n'est pas mis en place ?

2.2 La formation

Un autre indicateur de la pénurie se trouve à la racine même du problème du manque de professeurs : la formation. Actuellement il existe plusieurs moyens de devenir enseignant :

- Le bachelier pédagogique d'instituteur-trice préscolaire (pour l'enseignement maternel), d'instituteur-trice de l'enseignement primaire et l'AESI : agrège de l'enseignement secondaire inférieur (pour le degré inférieur, de la 1^{re} à la 3^e secondaire et la 4^e secondaire de l'enseignement de qualification). Ce bachelier se déroule depuis septembre 2023 en 4 ans (pour 3 ans avant cette date).
- Le diplôme pour l'enseignement secondaire supérieur (AESS) est réalisé à l'Université. Il faut d'abord réaliser un bachelier dans la matière choisie donnant ensuite accès à un master. Un enseignant diplômé AESI peut également entamer un master pour obtenir l'équivalence de l'AESS.
- Le CAP : certificat d'aptitudes pédagogiques. Cette certification ne dispense aucune formation. Les connaissances sont apprises au préalable en autonomie et sont certifiées par le passage d'une épreuve.
- L'engagement sous l'intitulé titre suffisant ou de pénurie : le manque de personnel enseignant est tel que les implantations scolaires admettent en leur sein du personnel pour dispenser des cours, malgré qu'ils ne possèdent pas les titres requis (Gourdin, 2016).

En observant le nombre d'inscriptions aux programmes universitaires de formation des enseignants, il est possible de constater une nette diminution (Sutcher, et al., 2016), cette

formation universitaire étant nécessaire pour accéder à la profession dans le secondaire de cycle supérieur. Cependant, cette affirmation mérite d'être nuancée. Une étude menée par l'ARES en 2022 montre que le nombre total d'étudiants inscrits dans une filière liée à la formation initiale de l'enseignement a augmenté de 3,5 % entre l'année académique 2009-2010 et celle de 2020-2021. Cette augmentation provient des nombreuses réorientations que le système de l'enseignement supérieur permet. On pourrait alors considérer les études de professeurs comme un parcours de second choix. Dans une interview accordée au média l'ECHO (2015), Jean-Paul Gyaux, directeur de l'École Normale Catholique du Brabant Wallon, à Louvain-la-Neuve (ENCBW), affirmait que le choix de l'enseignement était pour beaucoup d'étudiants, un second choix. Cette affirmation de M. Gyaux est confirmée par l'ARES (2022) qui a démontré qu'entre 2016-2017 et 2020-2021, le nombre de personnes s'inscrivant dans une formation pour enseigner a diminué de 18,4 %.

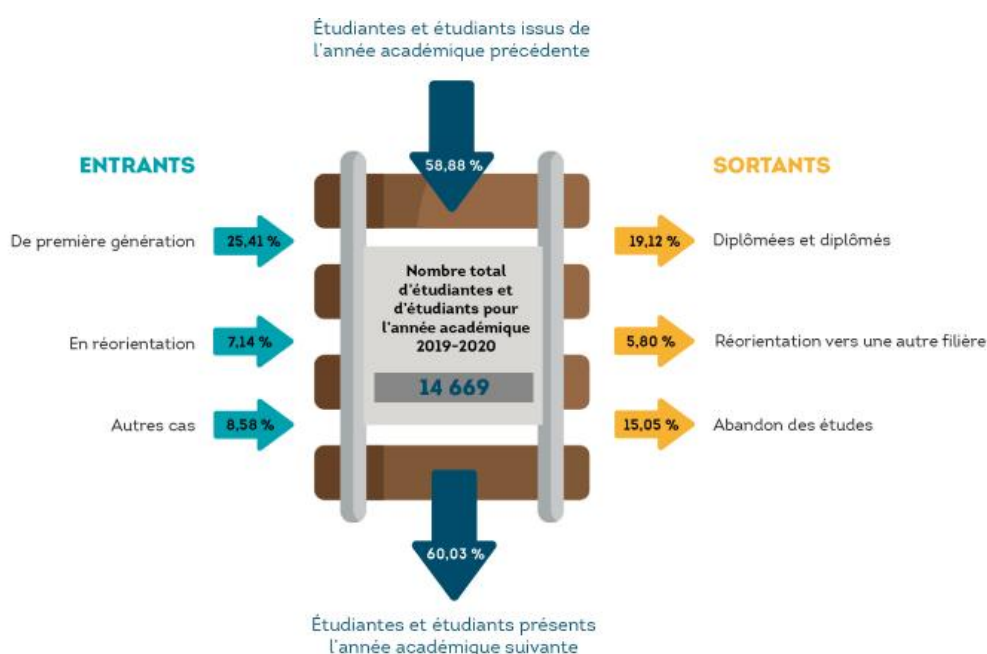


Figure 2 Détail des flux d'étudiantes et d'étudiants pour l'année académique 2019-2020 (ARES 2022)

Note de lecture : Pour l'année académique 2019-2020. 14669 étudiantes et étudiants sont inscrits dans une filière liée à la formation initiale des enseignants. Parmi ceux-ci, 58,9% étaient déjà inscrit·es dans une des filières en, 2018-2019 et 60% sont toujours inscrit·es en 2020-2021

2.3 L'occupation des postes équivalents temps pleins

Une autre illustration de la pénurie se trouve dans l'occupation des postes à temps plein. En effet, on constate qu'en fonction du niveau d'enseignement, les évolutions ne sont pas du tout équivalentes. Là où le maternel augmente continuellement, on remarque que pour le primaire et le secondaire, la période post-covid a provoqué plusieurs changements dans les différents niveaux.

Entre 2012 et 2022, le nombre d'équivalents temps pleins (ETP) dans l'enseignement maternel ordinaire est passé de 10 882 à 11 118, soit une augmentation de 2,2 %. Malgré une baisse continue de la population scolaire depuis 2014, les charges ont augmenté de 2,5 % en 2017 en raison de la révision des normes d'encadrement. Cependant, elles ont diminué en 2018. L'introduction du dispositif Français Langue d'Apprentissage (FLA) en 2019 et le gel de l'encadrement en 2020 ont entraîné une hausse des charges de 8,5 % en deux ans, malgré la baisse du nombre d'élèves. Le retour au calcul normal des normes d'encadrement a provoqué une baisse des ETP de 5,7 % en 2021 et de 1,9 % en 2022.

Les effectifs globaux dans l'enseignement primaire ont augmenté de 8,1 % en dix ans, atteignant 24 035 ETP en octobre 2022. Cette hausse est principalement due à la mise en œuvre du dispositif FLA à partir de 2019, aux mesures d'accompagnement de la crise sanitaire en 2020 et 2021, et à une augmentation de 4,1 % de la population scolaire entre 2012 et 2017. Cependant, le nombre d'élèves a diminué de 3,1 % entre 2017 et 2022, entraînant une baisse des ETP de 2 % en 2022. La croissance des charges depuis 2012 a varié selon les réseaux : +6,9 % à Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), +7,4 % dans l'officiel subventionné, et +9,4 % dans le libre subventionné.

Dans l'enseignement secondaire, le nombre d'enseignants a atteint 39 288 ETP en octobre 2022, soit une augmentation de 7,4 % par rapport à 2012. Cette croissance est principalement due à l'augmentation continue de la population scolaire de 2012 à 2021 (+4,7 % en neuf ans), aux mesures du Pacte pour un enseignement d'excellence à partir de 2019, ainsi qu'aux périodes d'accompagnement liées à la crise sanitaire en 2020 et 2021. En 2022, une diminution inattendue de la population scolaire a entraîné une baisse de 458 ETP. L'évolution varie selon les réseaux : en dix ans, le nombre d'ETP a augmenté de 8,8 % dans les réseaux libres subventionnés et WBE, mais de seulement 1,3 % dans l'officiel subventionné.

2.4 La stabilité

La stabilité de l'équipe éducative dans une école est révélatrice du manque d'effectif. Le taux de stabilité des équipes pédagogiques dans l'enseignement secondaire ordinaire correspond à la proportion d'enseignants exerçant de manière stable dans une école. Un enseignant est considéré comme stable s'il a travaillé chaque mois de janvier des cinq dernières années dans la même école. Cet indicateur analyse la stabilité des équipes pédagogiques selon le réseau d'enseignement, la province, la taille des écoles et l'indice socioéconomique (ISE) des écoles. Il présente également la proportion d'écoles avec un taux de stabilité supérieur à la médiane générale, qui est de 63 %, en baisse de 1 % par rapport à l'année précédente (FWB 2024).

En 2022-2023, le taux de stabilité des équipes pédagogiques varie considérablement selon le réseau d'enseignement. Le réseau libre subventionné (LS) affiche un taux moyen de 67,8 %, suivi par le réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) avec 57,1 %, et l'officiel subventionné (OS) avec 54,7 %. Dans le libre subventionné, 72,6 % des écoles ont un taux de stabilité supérieur à 63 %, contre 15,4 % pour WBE et 8,2 % pour OS. Par rapport à l'année

précédente, la stabilité s'est maintenue dans le libre subventionné, améliorée dans l'officiel subventionné, mais détériorée dans WBE.

Les différences de stabilité pédagogique entre les provinces sont moins marquées qu'entre les réseaux d'enseignement. Les taux varient de 60,5 % pour la Région de Bruxelles-Capitale à 65,9 % pour la province de Luxembourg. Environ 32 % des écoles de Bruxelles-Capitale ont un taux de stabilité supérieur à 63 %, tandis qu'en Wallonie, cette proportion varie de 51,5 % en province de Liège à 63,2 % en province de Luxembourg. Une amélioration générale est observée dans toutes les provinces.

Les écoles sont classées en petites, moyennes et grandes entités. Les taux moyens de stabilité sont de 60,3 % pour les petites, de 62,8 % pour les moyennes et de 67,0 % pour les grandes entités. Un taux de stabilité supérieur à 63 % est atteint par 36,8 % des petites, 47,1 % des moyennes et 65,2 % des grandes entités. Les écoles avec un indice socioéconomique (ISE) élevé présentent une meilleure stabilité (67,8 %) comparativement à celles avec un ISE faible (57,3 %). Environ 21,9 % des écoles à ISE faible ont un taux de stabilité supérieur à 63 %, contre 69,7 % pour celles à ISE élevé.

La stabilité du professionnel peut donc varier du tout au tout en fonction de sa situation : la pénurie n'est pas la même en fonction d'où vous vous trouvez et de la fonction que vous occupez. Nous avons vu plus tôt que l'après-covid (2020-2021) avait eu un effet négatif sur le nombre d'élèves inscrits dans les écoles ainsi que sur le nombre de postes pourvus par les enseignants. Il nous faudra donc attendre janvier 2026 pour pouvoir objectiver l'impact de ces effets post-covid sur le degré de stabilité des équipes éducatives, puisque pour rappel, cette stabilité se mesure sur une période de cinq ans.

2.5 L'allongement des carrières

La modification de la législation sur le départ à la retraite a freiné le rajeunissement de la population enseignante. Cependant, ce rajeunissement devrait reprendre à l'avenir en raison des départs à la retraite différés et de l'augmentation prévue de la population scolaire, notamment dans l'enseignement secondaire. Alors qu'il était en diminution entre 2012 et 2019, le nombre de dispositif préalable à la pension de retraite (DPPR) croît depuis 2020. Les DPPR sont des mises en disponibilité volontaires pour départ précédant la pension de retraite, permettant au personnel de l'enseignement nommé à titre définitif (ou assimilé) de bénéficier d'un aménagement de fin de carrière avant la retraite.

Suite à la réforme des DPPR de 2011, un nouveau régime est entré en vigueur le 1er janvier 2012. Les maîtres de professions (MDP) âgés de 55 ans ou plus au 31 décembre 2011 restent soumis à l'ancien régime, tandis que les autres sont soumis à un système basé sur l'ancienneté, avec un départ à temps plein autorisé à partir de 58 ans. Les réformes fédérales des pensions de 2012 et 2015 ont retardé l'âge minimum de la retraite anticipée à 62 puis 63 ans, prolongeant ainsi les carrières. En 2012, 99,6 % des ETP en DPPR avaient entre 56 et 60 ans, mais cette tranche d'âge ne représente plus que 42,4 % en 2022, tandis que la tranche d'âge 61-62 ans est devenue la plus importante avec 53 %.

Les réformes ont également réduit le nombre total de DPPR, atteignant un minimum en 2019 avec 3 700 MDP (1772 ETP). Depuis 2020, les chiffres augmentent, atteignant 5 112 MDP (2704 ETP) en 2022. En 2022, 23,4 % des MDP et 13,2 % des ETP de plus de 55 ans bénéficient d'une DPPR, contre 52,6 % et 43,1 % en 2012. L'augmentation du taux de DPPR s'explique par l'allongement des carrières et une proportion croissante de définitifs optant pour une DPPR.

À l'heure actuelle, le régime de DPPR se retrouve dans les préoccupations du nouveau cabinet de l'Éducation et de l'enseignement de la promotion sociale de Mme Glatigny. Dans un premier temps mis de côté, on parle ici de plus en plus d'un gel des DPPR pour une raison économique, évoquée par Mme la Ministre en réponse à une question posée par le député wallon, M. Ersel Kaynak, lors de la séance du 3 février 2025 de Commission de l'Éducation, de l'Enseignement de promotion sociale de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique du Parlement de la Communauté française. D'un côté, Mme Glatigny avance le fait qu'analyser le fonctionnement de DPPR permettrait de réaliser près de 80 millions euros d'économie et par conséquent, de réduire la pénurie par l'allongement des carrières. De l'autre côté, M. Kaynak pointe justement du doigt le fait que cet allongement des carrières serait décourageant pour le personnel et souhaite rassurer les personnes en postes afin éviter des absences répétitives qui accentuerait la pénurie. La disponibilité précédant la pension de retraite n'a pas fini de faire débat.

2.6 L'abandon des jeunes professeurs

Lorsqu'un nouveau diplômé commence à travailler, il s'entend souvent dire qu'il pourra décider si le métier lui convient au bout de quelques années. Cette situation s'illustre parfaitement pour la sphère de l'enseignement, il est fréquent d'entendre dans l'actualité qu'un jeune professeur sur 3 se réoriente dans les 5 ans suivant ses débuts. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, 5235 enseignants ont débuté dans l'enseignement, tous niveaux confondus (hors universités). Parmi eux, 3469 (66,3 %) étaient encore en activité en 2022-2023. Ainsi, 33,7 % des enseignants ont quitté l'enseignement dans les cinq années suivant leur entrée en fonction. Le taux d'abandon est plus élevé chez les enseignants sans titre pédagogique ou ayant enseigné dans un seul niveau. En revanche, ceux ayant effectué au moins 251 jours de prestations la première année ou ayant moins de 24 ans en 2017-2018 sont moins susceptibles d'abandonner (FWB 2024). À nouveau, ces chiffres varient en fonction du sexe, de l'âge, de la fonction occupée, du public et de la province, mais d'une manière générale, on remarque une grande difficulté pour les jeunes enseignants à rester et par conséquent, une forte instabilité de poste.

On recense, d'après le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, près de 120 000 professeurs en Fédération Wallonie Bruxelles en 2024. Dans les provinces de Hainaut, Liège, Luxembourg et Namur, plus de 79 % des enseignants résident dans la même province où ils enseignent, avec des taux allant de 79 % à Namur à 96 % à Liège. En revanche, plus de la moitié des enseignants exerçant dans la région de Bruxelles-Capitale n'y est pas domiciliée. En Brabant wallon, c'est un professeur sur trois qui est concerné. Sur les 22 279 enseignants travaillant à Bruxelles-Capitale, ce sont donc 12 118 qui n'y résident pas.

En Brabant wallon, sur 7 710 enseignants, 3013 n'y sont pas domiciliés, avec plus de 80 % d'entre eux qui viennent des provinces voisines : Hainaut, Namur et Flandre. La répartition des enseignants par provinces est donc inégale, ce qui montre une pénurie qui n'est pas généralisée dans toute la Belgique francophone. Bien que les flux pointent tous vers Bruxelles, d'autres régions sont elles aussi en manque cruel de professeurs.

La pénurie d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles est un phénomène multifactoriel et structurel, qui s'est accentué ces dernières années. Elle se manifeste à travers plusieurs indicateurs. Tout d'abord, de nombreux enseignants sont engagés avec des titres de pénurie (TP) ou non listés (TNL), là où les difficultés de recrutement sont les plus marquées (FWB, 2024). Ensuite, les inscriptions dans les filières pédagogiques ont chuté. Malgré une légère hausse globale des inscrits, les réorientations masquent une baisse de vocations initiales (ARES, 2022). De plus, les équivalents temps pleins (ETP) ont augmenté dans tous les niveaux d'enseignement, mais cette croissance est inégale et fortement influencée par des mesures ponctuelles telles que le dispositif FLA et la crise sanitaire (FWB, 2024). Par ailleurs, le taux de stabilité des équipes pédagogiques est très variable selon les réseaux, les provinces et les indices socioéconomiques, avec une médiane générale en baisse (FWB, 2024). Les réformes des retraites ont retardé les départs, augmentant la moyenne d'âge du personnel, mais aussi les tensions autour du dispositif DPPR (Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025). Enfin, un tiers des nouveaux enseignants quittent la profession dans les cinq premières années, révélant une forte instabilité et un manque d'attractivité du métier (FWB, 2024).

3. Causes explicatives

Face aux chiffres révélateurs d'une pénurie conséquente, bien qu'inégale dans plusieurs aspects, il est nécessaire d'essayer de comprendre les raisons causant une telle régression dans le choix et le maintien de la profession d'enseignants. Que ce soit au niveau du bien-être professionnel, des facteurs de motivation et d'hygiène, plusieurs causes contribuent à cette situation.

3.1 Le bien-être

Le bien-être est un concept multidimensionnel qui englobe la santé physique, mentale et sociale. Selon l'Organisation mondiale de la Santé (n. d.), il s'agit d'un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en l'absence de maladie ou d'infirmité. En psychologie positive, le bien-être subjectif se concentre sur la perception qu'a un individu de son bonheur et de sa satisfaction dans la vie, incluant des émotions positives, l'épanouissement personnel et le sentiment d'avoir un but (Diener & Seligman, 2004).

Le bien-être au travail se réfère à un état d'esprit positif caractérisé par une harmonie entre les aptitudes, les besoins et aspirations des travailleurs, et les contraintes et possibilités de leur environnement professionnel (Danna & Griffin, 1999). Il englobe des conditions de travail adaptées, tant sur le plan physique que psychologique, et vise à concilier qualité du travail et épanouissement personnel (Warr, 2007). Un environnement de travail sain contribue à réduire le stress, l'absentéisme et le turnover, tout en améliorant la productivité et la satisfaction des employés (Harter, Schmidt, & Keyes, 2002).

De nombreuses études ont montré que le bien-être des enseignants est crucial pour leur efficacité et leur rétention dans le métier (Day & Kington, 2008 ; Helms-Lorenz & Maulana, 2016 ; Hobson & Maxwell, 2017). L'efficacité correspond à la capacité à favoriser les apprentissages en créant un climat positif et s'impliquant dans sa pratique pédagogique (OCDE, 2013). Les recherches citées plus haut indiquent également que le bien-être des enseignants, surtout en début de carrière, est inférieur à celui des membres d'autres professions (notamment dans les domaines de la santé, de l'administration publique et du secteur privé). Dans le Baromètre international I-BEST 2023, les enseignants sont comparés non pas à des professions extérieures à l'éducation (comme les infirmiers, ingénieurs ou cadres du privé), mais à d'autres catégories de personnel travaillant dans les établissements scolaires comme le personnel administratif, d'orientation, de santé scolaire... travaillant dans le même environnement, les enseignants sont moins nombreux à recommander leur profession que les autres personnels éducatifs. La transition de la formation à la pratique professionnelle est souvent décrite comme l'une des phases les plus difficiles de leur carrière (Feiman-Nemser, 2001 ; Ingersoll & Strong, 2011 ; Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2013).

Ainsi, le bien-être des professeurs est crucial pour leur épanouissement personnel et professionnel, ainsi que pour la qualité de l'enseignement. Il est influencé par divers facteurs, tels que la charge de travail, les relations avec les élèves et les collègues, et le soutien institutionnel (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Un bon ? bien-être des enseignants se traduit par

une meilleure gestion de classe, une transmission efficace des connaissances et un impact positif sur les progrès des élèves (Klassen & Chiu, 2010). D'après le chercheur anglais Chris Kyriacou, les enseignants qui se sentent bien dans leur travail sont plus motivés, moins sujets au stress et à l'épuisement professionnel, et peuvent ainsi créer un environnement d'apprentissage plus favorable (2001).

3.2 La théorie bifactorielle d'Herzberg

Il est donc ? utile de s'intéresser aux facteurs ayant une influence sur le bien-être des enseignants et de tous les éléments pouvant intervenir dans leur situation professionnelle. Il existe plusieurs interprétations de la situation relative à ce manque voire à cette absence de bien-être dans la profession. Une des possibilités d'analyse peut se réaliser en prenant appui sur la théorie bifactorielle d'Herzberg.

La théorie bifactorielle de Herzberg, du nom de son concepteur Frederick Herzberg, a été développée dans les années 1950. Elle distingue deux catégories de facteurs influençant la satisfaction et la motivation au travail : les facteurs de motivation et les facteurs d'hygiène. Les facteurs de motivation sont intrinsèques au travail et incluent des éléments tels que la reconnaissance, l'accomplissement, la responsabilité et les opportunités de développement personnel. Ces facteurs, lorsqu'ils sont présents, augmentent la satisfaction et la motivation des employés (Herzberg, 1966).

En revanche, les facteurs d'hygiène sont extrinsèques au travail et concernent les conditions de travail, le salaire, les politiques de l'entreprise, les relations interpersonnelles et la sécurité de l'emploi. Bien que ces facteurs ne soient pas source de motivation, leur absence peut provoquer de l'insatisfaction (Herzberg, 1966).

Selon Herzberg, pour améliorer la satisfaction au travail, il est crucial de renforcer les facteurs de motivation tout en assurant que les facteurs d'hygiène soient adéquatement gérés pour éviter l'insatisfaction (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959).

Cette théorie a eu une influence significative sur les pratiques de gestion des ressources humaines et sur la conception des environnements de travail. En appliquant cette théorie au contexte des enseignants, on peut mieux comprendre les éléments qui favorisent leur bien-être et ceux qui nécessitent des améliorations pour prévenir l'insatisfaction (Herzberg, 1966).

Pour établir un lien entre la théorie d'Herzberg et les facteurs du bien-être enseignants évoqué plus haut, une classification des facteurs de bien-être à travers les facteurs d'Herzberg peut s'avérer utile. De mon point de vue, nous pourrions classer les éléments comme suit : dans une première catégorie reprenant les facteurs de motivation, c'est le stress et le soutien institutionnel qui pourront être observés. Alors que dans une seconde catégorie reprenant les facteurs d'hygiène, nous retrouverons la gestion de classe, la qualité de transmission, la charge de travail, les relations avec les élèves et avec les collègues ainsi que la stabilité du poste.

3.3 Les facteurs de motivations

3.3.1 Le stress

Les enseignants en Belgique ont connu une augmentation significative du stress et des troubles psychiques ces dernières années. Selon une enquête du service de prévention et de bien-être au travail Mensura, le nombre d'enseignants belges présentant des troubles psychiques a augmenté de 153 % entre 2019 et 2023. Le pourcentage de professeurs déclarant des troubles psychiques est passé de 2,9 % en 2019 à 7,3 % en 2023 (Schmetz, 2024). Cette augmentation significative met en lumière les défis auxquels les enseignants sont confrontés en termes de santé mentale.

En parallèle, une autre étude réalisée par l'équipe de chercheurs du service de formation des enseignants de l'Université de Mons a analysé le bien-être psychologique des enseignants pendant la pandémie de Covid-19. Les résultats ont montré que les enseignants ont souffert de stress, de burn-out et de dépression, en partie à cause de l'hybridation de l'enseignement et des contraintes liées aux règles sanitaires (Duroisin et al., 2021). Ces facteurs ont donc accentué des conditions de travail déjà difficiles, augmentant ainsi le niveau de stress et d'épuisement émotionnel chez les enseignants.

Ces études montrent que le stress possède une influence majeure sur le bien-être des enseignants et par conséquent, sur leur qualité à exercer leur passion. Il est donc opportun de s'intéresser au moyen pouvant réduire et soulager le bien-être psychologique des enseignants.

3.3.2 Le soutien institutionnel

Le soutien institutionnel pour les enseignants en Belgique présente plusieurs défis. La pénurie d'enseignants entraîne une surcharge de travail pour les enseignants en poste, ce qui nuit à leur bien-être et à leur efficacité (FAPEO, 2012). De plus, les enseignants déclarent se sentir souvent isolés et manquer de soutien. L'enquête TALIS de l'OCDE révèle que les enseignants en Communauté française de Belgique éprouvent des difficultés à gérer la discipline en classe, ce qui empiète sur le temps d'apprentissage et représente une source de stress importante (Fondation pour l'École, 2021). Cette situation est rendue davantage difficile par le manque de mentorat et de reconnaissance professionnelle, contribuant à un sentiment d'isolement parmi les enseignants.

En outre, les enseignants sont souvent surchargés par des tâches administratives qui les éloignent de leur mission principale d'enseignement. Cette surcharge administrative, combinée au manque de personnel, réduit la qualité du soutien institutionnel et augmente le stress des enseignants (VRT, 2023). Les conclusions du service externe pour la protection et la prévention du travail (IDEWE) mettent en évidence que ces facteurs contribuent à un environnement de travail difficile pour les enseignants, nécessitant des interventions ciblées pour améliorer leur bien-être et leur efficacité professionnelle.

Bien que la recherche et la pratique sur l'insertion et l'accompagnement des enseignants se soit bien développée ces dernières années, elle a été dominée par une approche dite déficitaire. Dans cette approche déficitaire, les enseignants débutants sont présentés comme des

professionnels déficients. L'accent est mis sur les défis et les difficultés que les enseignants débutants rencontrent (la charge de travail, la gestion de la classe, etc.), leur manque d'expérience et leur besoin d'être conseillés dans tous les domaines de leur profession, plutôt que sur les ressources qu'ils peuvent offrir à l'école (Correa, 2015 ; März et Kelchtermans, 2020). En conséquence, les programmes d'accompagnement sont souvent caractérisés selon les approches traditionnelles de perfectionnement professionnel et sont axés sur la transmission d'un expert à un novice, comme le mentorat ou le tutorat (Baker-Doyle, 2011 ; Aspfors et Edwards-Groves, 2014 ; Richter et al., 2013). Cette approche déficitaire ne positionne les enseignants débutants que comme des acteurs fragiles, dépendants et détenteurs de peu de compétences, justifiant ainsi un soutien de la part de leurs collègues, alors qu'ils disposent aussi de ressources qui pourraient enrichir les pratiques des enseignants expérimentés. Récemment, plusieurs auteurs ont souligné la nécessité de considérer aussi les enseignants débutants comme des ressources dans l'école (Correa et al.; Ulvik et Langørgen, 2012). Malgré leur expérience limitée en classe et leurs besoins d'apprentissage, les enseignants débutants disposent de compétences et éprouvent le besoin de faire partager leurs connaissances à leurs collègues (Fleming, 2014).

3.4 Les facteurs d'hygiène

3.4.1 La gestion de classe

Une étude de l'Université de Mons a développé une grille d'observation des gestes professionnels de gestion de classe, mettant en lumière les interventions préventives et correctives nécessaires pour maintenir un environnement d'apprentissage efficace. Les interventions préventives incluent la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, et le développement de relations sociales. Par exemple, la gestion des ressources implique l'organisation matérielle de la classe et la préparation des cours qui permettent de créer un environnement structuré et propice à l'apprentissage. L'établissement d'attentes claires aide les élèves à comprendre les règles et les objectifs du cours, réduisant ainsi une partie des comportements perturbateurs (Delbart et al., 2023).

Les enseignants en Belgique francophone éprouvent des difficultés à gérer la discipline en classe, ce qui empiète sur le temps d'apprentissage et représente une source de stress importante. L'enquête TALIS de l'OCDE, réalisée en 2018, révèle que 45 % des enseignants déclarent que la gestion de la discipline est l'un des aspects les plus difficiles de leur travail (Fondation pour l'École, 2021). Cette situation est exacerbée par le manque de mentorat et de reconnaissance professionnelle, et contribue ainsi au sentiment d'isolement chez les enseignants comme expliqué au point 3.3.2 le soutien institutionnel.

3.4.3 La charge de travail

L'un des facteurs souvent évoqué par les professionnels concerne la charge de travail. Dans les faits, un enseignant en Belgique doit prêter un nombre variable de périodes de cours selon le niveau d'enseignement. Par exemple, les enseignants du secondaire ordinaire prestent entre 20 et 22 périodes de 50 minutes par semaine pour un horaire complet, tandis que les

enseignants du primaire présentent 24 périodes (CSC, 2023). Mais la charge de travail ne se limite pas à ces périodes. Le décret du 03 mai 2019 reprend les missions de l'enseignement qui sont définies en ces termes :

- « Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle
- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Les moyens pour parvenir à remplir ces objectifs sont nombreux, mais les enseignants doivent y consacrer davantage de temps que la vingtaine d'heures prestées face aux élèves. Des tâches supplémentaires sont ajoutées telles que celle du travail collaboratif, du service à l'école et aux élèves, et de la formation professionnelle continue, qui peuvent représenter jusqu'à 2 périodes supplémentaires par semaine (CSC, 2023). Les tâches administratives et bureaucratiques, telles que la préparation des cours, la correction des devoirs, et la participation à des réunions peuvent prendre être chronophages et réduire le temps disponible pour l'enseignement et l'interaction avec les élèves (Mezzorecchia, 2024).

3.4.4 Les relations avec les élèves et la qualité de transmission

La qualité des interactions entre enseignants et élèves a un impact direct sur la réussite scolaire de ces derniers. Les professeurs qui sont capables de créer des relations affectives et cognitives de qualité avec leurs élèves voient souvent une amélioration de la performance académique et du bien-être de la classe (Gazquez & Ménard, 2020). Une autre étude (Glazzard & Rose, 2020) souligne que des relations positives entre enseignants et élèves sont cruciales pour améliorer le bien-être des élèves et renforcer leur lien avec l'école. Les professeurs qui maintiennent de bonnes relations avec leurs élèves contribuent à un environnement scolaire positif améliorant leur bien-être général.

Le problème des interactions résulte souvent d'élèves non motivés et des problèmes de discipline en classe. Les enseignants qui subissent un stress permanent sont plus susceptibles de développer une mauvaise santé mentale, ce qui peut nuire à la qualité de leurs interactions avec les élèves (Harding et al., 2019)

3.4.5 Les relations avec les collègues

Le soutien social entre collègues est un facteur clé du bien-être des enseignants. Une étude menée par Baudoin et Galand (2021) montre que les enseignants qui bénéficient d'un soutien social de la part de leurs collègues ont une meilleure satisfaction au travail et une résilience accrue face au stress.

Cependant, il existe aussi les conflits interpersonnels entre collègues. Ces conflits peuvent également nuire au bien-être des enseignants. Les tensions ou conflits avec les collègues sont susceptibles d'engendrer du stress et de l'épuisement professionnel (Sisask et al., 2014) Il existe également l'isolement professionnel. Les enseignants qui ont peu de contacts avec leurs collègues sont davantage sujet au sentiment d'isolement et peuvent alors éprouver une baisse de motivation et une augmentation de stress (Harding et al., 2019).

3.4.6 La stabilité du poste

L'instabilité du poste de professeur déjà évoqué précédemment, entraîne inévitablement une difficulté à mettre en place une continuité des apprentissages et un manque d'équilibre au sein des relations avec les élèves, mais aussi avec leurs parents. L'écart de compétences qu'il peut parfois exister entre les enseignants « sortants » et leurs remplaçants renforce cette instabilité. Cet écart peut également s'avérer positif, dans le cas où la personne remplaçante possède un niveau de performance plus élevé (Benhenda, 2022).

3.4.7 Conclusion

Force est de constater que tous les facteurs, qu'ils soient de motivation ou d'hygiène, sont liés entre eux et s'influencent donc mutuellement. En effet, le stress (facteurs de motivation) est la conséquence et est alimenté par plusieurs éléments, notamment par les facteurs d'hygiène repris ci-dessus. Il en va de même pour la stabilité de poste. Si les écoles ont des difficultés à garantir un poste fixe à un professeur (ou à garantir un unique professeur pour une classe), c'est notamment à cause de la surcharge de travail et des problèmes de bien-être que peut entraîner la situation proposée à l'employé.

4. Considération organisationnelle de l'école

Dans le but de comprendre comment améliorer le bien-être des professionnels de l'enseignement, le fonctionnement d'une école possède une organisation spécifique qu'il est nécessaire d'expliquer. En effet, le système organisationnel de l'école peut prendre plusieurs formes en fonction de la localisation ou du réseau (libre ou officiel). Mais c'est avant tout au niveau la considération ? de l'école que la différence se fera.

4.1 L'école comme une organisation systémique spécifique.

Une première considération est la vision de l'entreprise comme une organisation distincte de l'entreprise classique, prenant forme d'organisme systémique spécifique. Ces deux établissements sont deux structures aux fonctionnements différents, principalement en raison de leurs objectifs fondamentaux. Alors que l'entreprise vise la rentabilité économique et la compétitivité sur le marché, l'école a une mission éducative et sociale, centrée sur la transmission du savoir et le développement des individus (Quénet et al., 2014). Cette distinction essentielle implique des modes d'organisation spécifiques : les écoles doivent répondre à des exigences pédagogiques, réglementaires et éthiques qui diffèrent des impératifs de productivité et de performance propres aux entreprises (The Conversation, 2023).

L'école fonctionne selon un modèle collaboratif où l'accent est mis sur l'apprentissage, l'accompagnement et l'épanouissement des élèves, tandis que l'entreprise privilégie souvent une logique de résultats et d'efficacité (Quénét et al., 2014). Cette différence de finalité justifie l'adoption de méthodes organisationnelles adaptées aux besoins du système éducatif, telles que des approches participatives, des rythmes scolaires spécifiques et des dispositifs de soutien aux enseignants (CIDJ, 2019).

En outre, les relations entre l'école et l'entreprise ont évolué au fil du temps, notamment dans le cadre de l'enseignement professionnel, où une collaboration plus étroite est recherchée pour mieux préparer les élèves aux réalités du marché du travail (The Conversation, 2023). Cependant, malgré ces rapprochements, il demeure essentiel de reconnaître que l'école ne peut être gérée comme une entreprise classique, car son rôle dépasse largement la simple formation de futurs travailleurs : elle contribue à la construction de citoyens éclairés et engagés dans la société (Quénét et al., 2014).

4.2 L'école comme une entreprise traditionnelle

De plus en plus d'écoles s'organisent selon un modèle inspiré du monde de l'entreprise. Il s'agit d'une tendance qui s'explique par plusieurs facteurs comme l'objectif de compétitivité, la transformation du travail, la digitalisation des données, l'essor des nouvelles technologies et les modalités de financement. Tout d'abord, la pression croissante pour améliorer la compétitivité des établissements scolaires pousse à une gestion plus efficace des ressources humaines et matérielles (Forbes France, 2025). Les écoles cherchent à optimiser leur fonctionnement en intégrant des pratiques issues du monde de l'entreprise, telles que la gestion par objectifs, l'évaluation des performances et l'innovation pédagogique.

Ensuite, la transformation du marché du travail influence directement les méthodes éducatives. Les entreprises expriment des attentes précises en matière de compétences, ce qui incite les écoles à adapter leurs programmes pour mieux préparer les élèves aux réalités professionnelles (L'Express Éducation, 2024). Cette évolution se traduit par une collaboration accrue entre les établissements scolaires et les entreprises, notamment à travers des partenariats, des formations en alternance et des écoles internes créées par des entreprises pour former leurs futurs employés.

Par ailleurs, la digitalisation et l'essor des nouvelles technologies ont accéléré cette mutation. Les écoles adoptent des outils numériques et des méthodes de gestion inspirées du secteur privé pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et la personnalisation des parcours éducatifs (Cairn.info, 2011). Cette approche permet aux établissements de mieux répondre aux besoins des élèves et aux exigences du marché du travail.

Enfin, la logique de financement joue un rôle clé dans cette évolution. Avec la diminution des financements publics dans certains pays, les écoles doivent diversifier leurs sources de revenus et adopter des stratégies de gestion plus proches de celles des entreprises pour assurer leur pérennité (Forbes France, 2025). Cela inclut la recherche de sponsors, la mise en place de formations payantes et le développement de services annexes.

Ainsi, bien que l'école conserve sa mission éducative et sociale, elle intègre progressivement des pratiques entrepreneuriales pour s'adapter aux défis contemporains. Cette évolution soulève néanmoins des questions sur l'équilibre entre les impératifs économiques et la vocation pédagogique des établissements scolaires.

4.3 Une considération qui pose question

Cependant, force est de constater que la considération de l'école pose encore énormément question. Peu importe la région du monde, la perception de l'école n'est pas unanime. Historiquement, l'école et l'entreprise ont toujours entretenu des relations, notamment à travers l'enseignement technique et professionnel (Chapuis, 2014). Cependant, ces dernières décennies, on observe une transformation plus profonde du fonctionnement des établissements scolaires, qui tendent à adopter des pratiques issues du monde de l'entreprise. Cette évolution est motivée par plusieurs facteurs structurels et sociétaux.

4.3.1 La pression de la performance et de la compétitivité

Dans un contexte de mondialisation et de concurrence accrue entre les systèmes éducatifs, les écoles sont incitées à améliorer leur efficacité et leurs résultats. Cette logique de performance s'inspire directement des modèles de gestion d'entreprise, où l'évaluation des résultats et l'optimisation des ressources sont des priorités (Fondation pour l'Enseignement, 2024). Ainsi, les établissements scolaires adoptent des indicateurs de qualité, des objectifs chiffrés et des stratégies de développement similaires à celles du secteur privé.

4.3.2 L'influence du marché du travail

Les entreprises expriment des attentes précises en matière de compétences, ce qui pousse les écoles à adapter leurs programmes pour mieux préparer les élèves aux réalités professionnelles (Chapuis, 2014). Cette évolution se traduit par une collaboration accrue entre les établissements scolaires et les entreprises, notamment à travers des partenariats, des formations en alternance et des dispositifs d'apprentissage intégrés.

4.3.3 La digitalisation et l'innovation pédagogique

L'essor des technologies numériques a profondément modifié les méthodes d'enseignement et de gestion scolaire. Les écoles adoptent des outils numériques et des plateformes de gestion inspirées du secteur privé pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et la personnalisation des parcours éducatifs (Donnat, J., & Petit, J.-P, 2022). Cette approche permet aux établissements de mieux répondre aux besoins des élèves et aux exigences du marché du travail.

4.3.4 La question du financement et de l'autonomie

Avec la diminution des financements publics dans certains pays, les écoles doivent diversifier leurs sources de revenus et adopter des stratégies de gestion plus proches de celles des entreprises pour assurer leur pérennité (Fondation pour l'Enseignement, 2024). Cela inclut la recherche de sponsors, la mise en place de formations payantes et le développement de services annexes.

4.3.5 Les débats et controverses

Cette évolution soulève néanmoins des interrogations sur l'équilibre entre les impératifs économiques et la mission éducative des établissements scolaires et donc, des enseignants. Certains experts dénoncent une marchandisation de l'éducation qui pourrait creuser les inégalités sociales et nuire à la qualité de l'enseignement (Chapuis, 2014). D'autres estiment que cette transformation est nécessaire pour garantir une meilleure insertion professionnelle des élèves et une gestion plus efficace des ressources.

Un exemple marquant est le débat autour de la privatisation de l'éducation et de l'application des logiques de marché aux établissements scolaires. En France, la réforme du financement des écoles privées sous contrat a suscité de vives discussions sur la place du modèle entrepreneurial dans l'éducation publique (Le Monde, 2024). Certains experts estiment que cette approche favorise une gestion plus efficace des ressources et une meilleure adaptation aux besoins du marché du travail, tandis que d'autres dénoncent une marchandisation de l'éducation qui pourrait creuser les inégalités sociales (A. Gabriagues et L. Garreau, 2023).

Un autre cas emblématique est celui des charter schools aux États-Unis, qui fonctionnent sur un modèle hybride entre école publique et entreprise privée. Ces établissements bénéficient d'une autonomie de gestion et sont souvent financés par des fonds privés, ce qui leur permet d'innover pédagogiquement. Cependant, leur efficacité et leur impact sur l'équité éducative restent controversés (Education Policy Analysis Archives, 2022). Certains chercheurs soulignent que ces écoles peuvent améliorer les performances des élèves grâce à une gestion plus flexible, tandis que d'autres critiquent leur manque de régulation et leur tendance à exclure les élèves en difficulté (Ravitch, 2021).

Enfin, en Belgique, la question du financement des écoles et de leur autonomie de gestion est régulièrement débattue. L'introduction de modèles inspirés du secteur privé, notamment en matière de gouvernance et de gestion budgétaire, suscite des interrogations sur l'équilibre entre efficacité économique et mission éducative (Université de Liège, 2023).

5. Pistes d'amélioration

Les pistes pour augmenter le bien-être ou pour réduire l'influence négative des facteurs de bien-être vont donc varier en fonction de la considération que l'on attribuera à l'école. Il est par conséquent utile de diviser les visions en deux parties distinctes. La première prendra appui sur les spécificités de l'école, là où la deuxième s'appuiera plus sur des solutions liées au modèle entrepreneurial classique qui peuvent être adaptées à l'école.

5.1 Vision de l'école comme une organisation systémique spécifique.

La distinction fondamentale entre école et entreprise implique des modes d'organisation devant être adaptés aux réalités du métier d'enseignant. Parmi les leviers d'amélioration du bien-être, l'ergonomie joue un rôle essentiel en influençant la santé physique et mentale des enseignants, leur efficacité pédagogique et leur satisfaction professionnelle (Théorêt & Leroux, 2014).

Le bien-être des enseignants est un enjeu essentiel pour garantir la qualité de l'éducation et assurer la pérennité du système scolaire. Contrairement aux entreprises classiques, l'école est une organisation à vocation éducative et sociale, où la transmission du savoir et l'accompagnement des élèves priment sur les impératifs de productivité (Quénet & Rouanet, 2014). Cette distinction implique la mise en place de modes d'organisation spécifiques qui doivent être adaptés aux réalités du métier d'enseignant. Plusieurs aspects peuvent contribuer à améliorer le confort et la qualité de vie professionnelle des enseignants, influençant leur engagement et leur efficacité au quotidien (Théorêt & Leroux, 2014).

L'aménagement des espaces de travail joue un rôle majeur dans la santé et la sérénité des enseignants. Une salle de classe mal pensée, un mobilier peu adapté ou une mauvaise acoustique peuvent générer des tensions musculaires, de la fatigue et du stress (Baudin, 2019). Il est donc essentiel de favoriser un agencement qui permette de réduire les inconforts physiques et de créer un environnement propice à l'apprentissage. L'utilisation de matériel adapté, une répartition harmonieuse des espaces, ainsi que des lieux permettant aux enseignants de se ressourcer durant la journée contribuent à préserver leur énergie et leur bien-être mental (OCDE, 2024).

La gestion des outils et des responsabilités administratives constitue un autre facteur influençant la qualité de vie des enseignants. De nombreuses tâches annexes alourdissent leur quotidien et limitent leur capacité à se concentrer sur leur mission pédagogique (Mezzorecchia, 2024). Une meilleure répartition des charges administratives et la simplification des processus peuvent grandement alléger leur emploi du temps. La mise en place de systèmes intuitifs pour le suivi des cours, les évaluations et la communication interne permettrait d'éliminer certaines contraintes inutiles et de fluidifier l'organisation générale des établissements (Baudin, 2019). Ces outils, comme Moodle, les tableaux blancs interactifs ou les ENT modernisés, sont conçus pour être faciles à utiliser, ergonomiques et adaptés aux besoins pédagogiques quotidiens (GoStudent, 2021). De plus, une meilleure maîtrise de ces outils et un accompagnement personnalisé dans leur utilisation seraient bénéfiques pour renforcer l'efficacité des enseignants et limiter leur charge mentale (Théorêt & Leroux, 2014). L'utilisation De plus, une meilleure maîtrise des outils numériques et un accompagnement personnalisé dans leur utilisation seraient bénéfiques pour renforcer l'efficacité des enseignants et limiter leur charge mentale (Théorêt & Leroux, 2014).

Enfin, l'organisation du temps de travail a un impact significatif sur la motivation et la fatigue des enseignants. Des horaires trop rigides et une accumulation de responsabilités peuvent rapidement mener à l'épuisement et à une baisse d'engagement (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Une répartition plus équilibrée des périodes d'enseignement et des moments de pause permettraient de mieux gérer la fatigue et d'améliorer la concentration. Offrir davantage de flexibilité dans la gestion des emplois du temps favoriserait également un meilleur équilibre entre vie professionnelle et personnelle, limitant ainsi les risques d'usure prématurée (Mezzorecchia, 2024). De plus, le développement de dispositifs d'accompagnement, tels que le mentorat et le soutien institutionnel, offrirait aux enseignants un cadre plus rassurant et une meilleure gestion du stress (Théorêt & Leroux, 2014).

En conclusion, pour améliorer les conditions de travail des enseignants et renforcer leur engagement professionnel, il est crucial d'agir sur plusieurs aspects liés à leur environnement et à leur organisation quotidienne. Une réflexion approfondie sur l'aménagement des espaces, la simplification des responsabilités administratives et la gestion du temps permettrait d'assurer un cadre plus agréable et plus soutenant pour ces acteurs clés du système éducatif. Ces mesures contribueraient à rendre le métier plus attractif et à limiter les abandons précoces, assurant ainsi la continuité et la qualité de l'enseignement.

5.2 Vision de l'école comme une entreprise organisée selon des plans de pilotage, des contrats d'objectifs, des indicateurs de performance et de réussite...

5.2.1 La gestion des ressources humaines et la reconnaissance professionnelle

Dans les entreprises classiques, la gestion des ressources humaines repose sur des principes de valorisation des employés et de reconnaissance de leur travail. Appliquée au milieu scolaire, cette approche permettrait de renforcer la motivation des enseignants et de limiter le taux d'abandon du métier. En Belgique, certaines écoles ont déjà mis en place des systèmes de primes et de récompenses pour les enseignants qui s'investissent dans des projets pédagogiques innovants ou qui obtiennent des résultats significatifs avec leurs élèves (Fondation pour l'Enseignement, 2024). De plus, l'instauration de feedbacks réguliers, sous forme d'entretiens d'évaluation et de bilans de compétences, permettrait aux enseignants de mieux identifier leurs points forts et leurs axes d'amélioration, tout en bénéficiant d'un accompagnement personnalisé.

5.2.2 L'amélioration des conditions de travail et de l'environnement scolaire

Les entreprises classiques investissent dans l'amélioration des conditions de travail pour favoriser la productivité et le bien-être de leurs employés. Dans le secteur éducatif, cela pourrait se traduire par une modernisation des infrastructures scolaires, avec des espaces de travail mieux adaptés aux besoins des enseignants. En Belgique, certaines écoles ont déjà expérimenté la mise en place de bureaux partagés et de salles de repos, permettant aux professeurs de disposer d'un environnement plus confortable et propice à la concentration (Théorêt & Leroux, 2014). De plus, l'intégration de solutions numériques pour la gestion des cours et des évaluations permettrait de réduire la charge administrative et d'optimiser le temps consacré à l'enseignement.

5.2.3 La formation continue et le développement des compétences

Dans les entreprises classiques, la formation continue est un levier essentiel pour garantir l'évolution des compétences des employés et leur adaptation aux nouvelles exigences du marché. Appliquée aux enseignants, cette approche permettrait de renforcer leur expertise pédagogique et de les accompagner dans l'évolution des pratiques éducatives. En Belgique, plusieurs initiatives ont été mises en place pour encourager la formation continue des enseignants, notamment à travers des programmes de mentorat et des ateliers de perfectionnement (Enseignement.be, 2020). Ces dispositifs permettent aux enseignants de

développer de nouvelles compétences, d'échanger avec leurs pairs et de bénéficier d'un accompagnement personnalisé pour améliorer leur pratique professionnelle.

5.2.4 La flexibilité et l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle

Les entreprises modernes accordent une importance croissante à l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle, en proposant des horaires flexibles et des dispositifs de télétravail. Dans le secteur éducatif, cette approche pourrait être adaptée en permettant aux enseignants de moduler leur emploi du temps, notamment en intégrant des périodes de travail à distance pour la préparation des cours et la correction des évaluations (Mezzorecchia, 2024). Certaines écoles belges ont déjà expérimenté des modèles d'organisation plus souples, avec des horaires aménagés et des dispositifs de soutien psychologique pour accompagner les enseignants dans la gestion du stress et de la charge de travail. Une étude menée en Belgique francophone a mis en lumière des initiatives dans plusieurs établissements secondaires de Bruxelles, où des formes de travail collaboratif et une plus grande autonomie organisationnelle ont été mises en place. Ces expérimentations ont permis d'observer une transformation des pratiques pédagogiques, bien que le nombre exact d'écoles concernées et des résultats généralisables à l'échelle nationale ne soient pas encore disponibles (Duquesnoy, 2023).

5.2.5 La culture du leadership et du travail collaboratif

Dans les entreprises classiques, le leadership et le travail collaboratif sont des éléments clés pour favoriser l'engagement des employés et renforcer la cohésion des équipes. Appliquée au milieu scolaire, cette approche permettrait de valoriser le rôle des enseignants en les impliquant davantage dans la prise de décision et la gestion des établissements. En Belgique, cette dynamique s'est concrétisée à travers la mise en œuvre des plans de pilotage, instaurés dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Ces plans, obligatoires pour toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, prévoient la co-construction d'objectifs stratégiques par les équipes éducatives et intègrent explicitement le travail collaboratif comme levier d'amélioration continue (Le Grain ASBL, 2021). Concrètement, chaque enseignant dispose de deux périodes horaires hebdomadaires dédiées à la collaboration, sans compensation salariale, ce qui a conduit certaines écoles à mettre en place des groupes de travail collaboratifs où les enseignants échangent sur leurs pratiques pédagogiques et participent activement à l'élaboration des projets éducatifs. Ces initiatives, bien que variables selon les établissements, renforcent le sentiment d'appartenance à une communauté éducative engagée et favorisent l'innovation pédagogique (Fondation pour l'Enseignement, 2024).

6. Conclusion

Le bien-être professionnel des enseignants constitue un enjeu central, non seulement pour la qualité de l'enseignement, mais également pour la pérennité du métier. Il devient impératif de mettre en place des mesures concrètes afin de freiner l'abandon de la profession, tant chez les jeunes enseignants que chez les professionnels plus expérimentés.

À travers cette analyse, il apparaît que les facteurs de motivation et d'hygiène, tels que définis par Herzberg (1959), influencent directement l'engagement des professeurs et leur maintien dans la profession. La charge de travail, la stabilité des postes, le soutien institutionnel et la gestion de classe sont autant de variables qui façonnent l'expérience des professeurs au quotidien (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Face à ces constats, plusieurs pistes d'amélioration ont été envisagées. Une meilleure reconnaissance du travail enseignant, une réorganisation des ressources humaines, ainsi qu'une adaptation des conditions de travail pourraient contribuer à endiguer l'abandon précoce des jeunes professeurs (Baudoin & Galand, 2021). Par ailleurs, certaines réflexions s'orientent vers une approche inspirée du fonctionnement entrepreneurial, qui pourrait apporter des leviers d'action sur la gestion des équipes et des ressources, mais dont la pertinence dans le contexte scolaire reste sujette à débat (Quénet & Rouanet, 2014).

Cela dit, une utilisation exclusive du modèle de Herzberg pourrait limiter la compréhension de la complexité du bien-être enseignant. D'autres approches, comme la théorie des besoins de McClelland (1985), qui met l'accent sur les besoins d'accomplissement, d'affiliation et de pouvoir, ou encore la hiérarchie des besoins de Maslow (1943), pourraient offrir des perspectives complémentaires. Ces modèles permettent d'explorer des dimensions plus subjectives et sociales de la motivation, souvent négligées dans les approches centrées sur les conditions de travail. Une combinaison de ces cadres théoriques pourrait ainsi enrichir l'analyse et mieux refléter la diversité des profils et des attentes des enseignants (Osemeke & Adegboyega, 2017).

En définitive, plutôt que d'adhérer à un modèle unique, il semble essentiel d'envisager une combinaison de stratégies et de référentiels adaptés aux spécificités du monde éducatif, en tenant compte des réalités de terrain, des évolutions sociétales et des aspirations des professionnels de l'enseignement.

7. Annexe :

Infographie issues des indicateurs de l'enseignement 2023 (Direction générale du Pilotage du Système éducatif, 2024).

⇒ Page 71

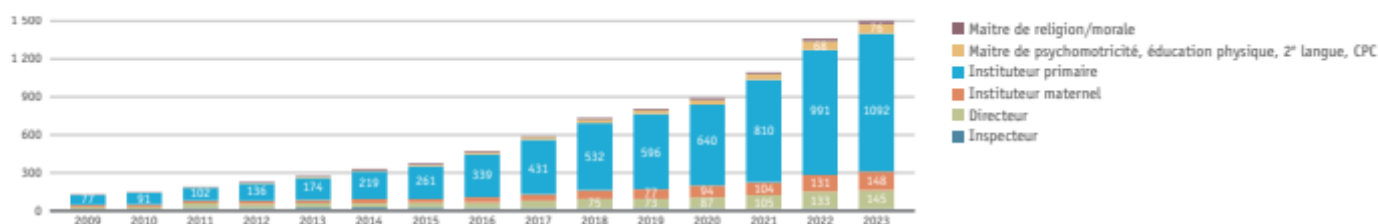
28.1 Nombre et pourcentage d'enseignants de l'enseignement fondamental (ETP) par fonction et niveau de diplôme en janvier 2023

Fonction	Niveau du diplôme le plus élevé détenu par l'enseignant	FONDAMENTAL ORDINAIRE + SPÉCIALISÉ				ORDINAIRE		
		Avec titre pédagogique*	Sans titre pédagogique*	Total	Pourcentage	Pourcentage avec titre pédagogique	Pourcentage avec titre pédagogique	Pourcentage avec titre pédagogique
Instituteur maternel	Master	151	7	158	1,4 %	99,6 %	99,6 %	99,2 %
	Bachelier AESI	86		86	0,8 %			
	Bachelier Instituteur primaire	262		262	2,4 %			
	Bachelier Instituteur maternel	10 564		10 564	95,1 %			
	Bachelier non pédagogique	1	8	9	0,1 %			
	Secondaire supérieur, autres	1	28	29	0,3 %			
	TOTAL	11 066	43	11 108	100 %			
Maître de psychomotricité	Master	13	7	20	2,5 %	92,4 %	92,5 %	72,3 %
	Bachelier AESI	277		277	34,1 %			
	Bachelier Instituteur primaire	8		8	1,0 %			
	Bachelier Instituteur maternel	428		428	52,8 %			
	Bachelier non pédagogique	24	54	78	9,6 %			
	Secondaire supérieur, autres		0	0	0,1 %			
	TOTAL	749	62	811	100 %			
Instituteur primaire	Master	1 223	57	1 280	5,4 %	99,0 %	98,9 %	99,3 %
	Bachelier AESI	314		314	1,3 %			
	Bachelier Instituteur primaire	21 230		21 230	89,4 %			
	Bachelier Instituteur maternel	718		718	3,0 %			
	Bachelier non pédagogique	19	77	96	0,4 %			
	Secondaire supérieur, autres	8	111	120	0,5 %			
	TOTAL	23 512	246	23 758	100 %			
Maître d'éducation physique	Master	59	2	61	3,4 %	99,8 %	99,8 %	99,9 %
	Bachelier AESI	1 734		1 734	96,2 %			
	Bachelier Instituteur primaire	4		4	0,2 %			
	Bachelier Instituteur maternel	1		1	0,1 %			
	Bachelier non pédagogique	0		0	0,0 %			
	Secondaire supérieur, autres	1	2	3	0,1 %			
	TOTAL	1 800	4	1 804	100 %			
Maître de seconde langue	Master	40	18	58	8,6 %	87,6 %	87,7 %	47,9 %
	Bachelier AESI	437		437	64,9 %			
	Bachelier Instituteur primaire	70		70	10,4 %			
	Bachelier Instituteur maternel	12		12	1,8 %			
	Bachelier non pédagogique	19	34	53	7,9 %			
	Secondaire supérieur, autres	13	32	44	6,5 %			
	TOTAL	591	83	674	100 %			
Maître de religion-morale	Master	84	32	116	11,9 %	87,1 %	87,1 %	87,5 %
	Bachelier AESI	90		90	9,2 %			
	Bachelier Instituteur primaire	372		372	38,3 %			
	Bachelier Instituteur maternel	84		84	8,6 %			
	Bachelier non pédagogique	58	47	105	10,8 %			
	Secondaire supérieur, autres	160	46	206	21,1 %			
	TOTAL	848	125	973	100 %			
Maître de philosophie et de citoyenneté	Master	50	8	57	10,3 %	97,2 %	96,9 %	-
	Bachelier AESI	64		64	11,5 %			
	Bachelier Instituteur primaire	346		346	62,0 %			
	Bachelier Instituteur maternel	61		61	10,9 %			
	Bachelier non pédagogique	20	4	25	4,4 %			
	Secondaire supérieur, autres	1	3	4	0,8 %			
	TOTAL	542	16	557	100 %			
TOTAL	Master	1 619	132	1 751	4,4 %	98,5 %	98,5 %	98,8 %
	Bachelier AESI	3 002		3 002	7,6 %			
	Bachelier Instituteur primaire	22 291		22 291	56,2 %			
	Bachelier Instituteur maternel	11 869		11 869	29,9 %			
	Bachelier non pédagogique	141	225	366	0,9 %			
	Secondaire supérieur, autres	184	222	406	1,0 %			
	TOTAL	39 107	579	39 686	100 %			

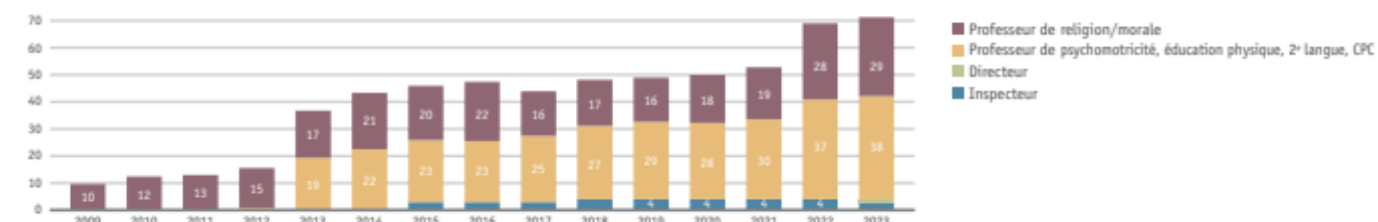
En janvier 2023, 99 % des instituteurs primaires disposent d'un titre pédagogique. 89,4 % ont au maximum un diplôme d'instituteur primaire, 5,4 % un diplôme de niveau Master, en général accompagné d'un titre pédagogique, 3 % sont instituteurs maternels, et 1,3 % sont AESI.

* Titres pédagogiques : Instituteur maternel ou primaire, AESI, AESS, Master à finalité didactique, CAP, DAP, CNTN, CAPAES, CAER.

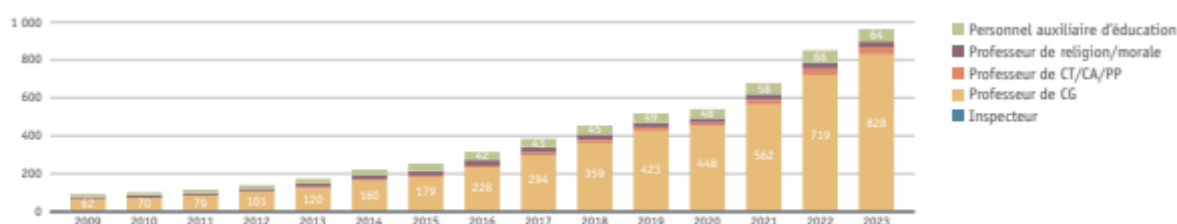
29.1 Enseignement fondamental – Évolution des ETP titulaires d'un master en sciences de l'éducation



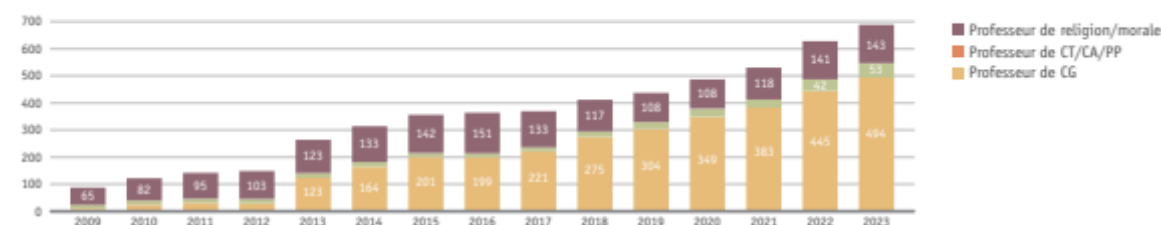
29.2 Enseignement fondamental – Évolution des ETP titulaires d'un autre master



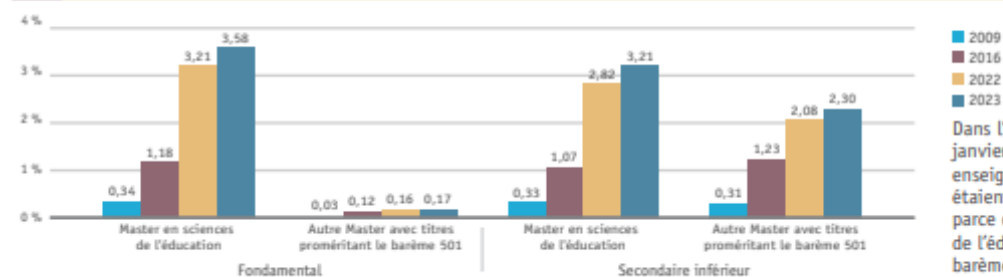
29.3 Enseignement secondaire inférieur – Évolution des ETP titulaires d'un master en sciences de l'éducation



29.4 Enseignement secondaire inférieur – Évolution des ETP titulaires d'un autre master



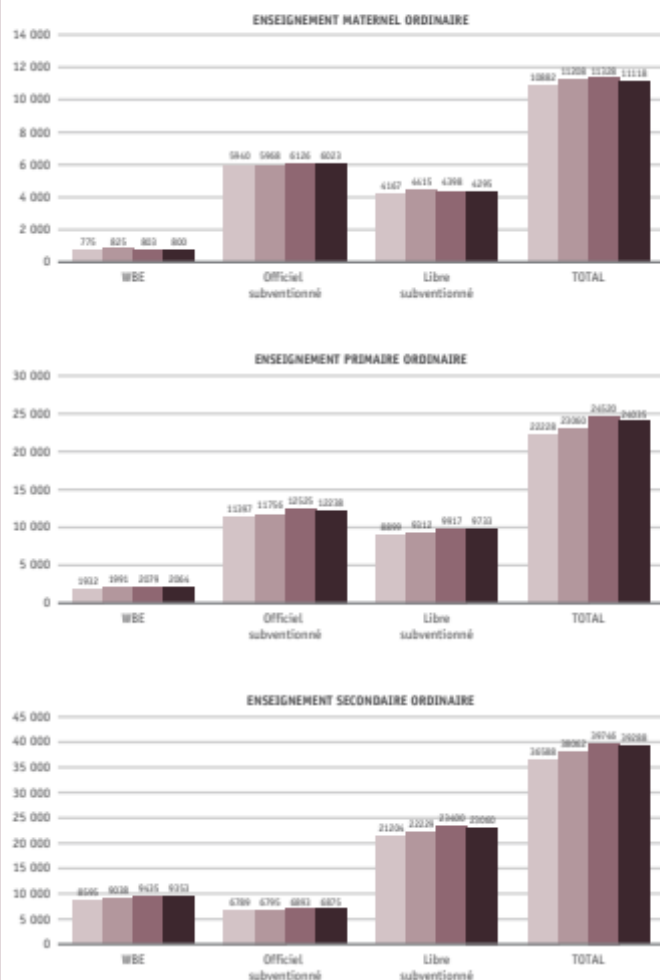
29.5 Enseignement fondamental et secondaire inférieur – Évolution des pourcentages d'ETP au barème 501, selon le type de master



Dans l'enseignement secondaire inférieur, en janvier 2023, 3,21 % des ETP du personnel enseignant, auxiliaire d'éducation ou d'inspection étaient rémunérés au barème 501 ou dérivé parce qu'ils détenaient un master en sciences de l'éducation et 2,30 % étaient rémunérés au barème 501 ou dérivé parce qu'ils détenaient un autre master complété par un ou plusieurs titres permettant l'octroi de ce barème.

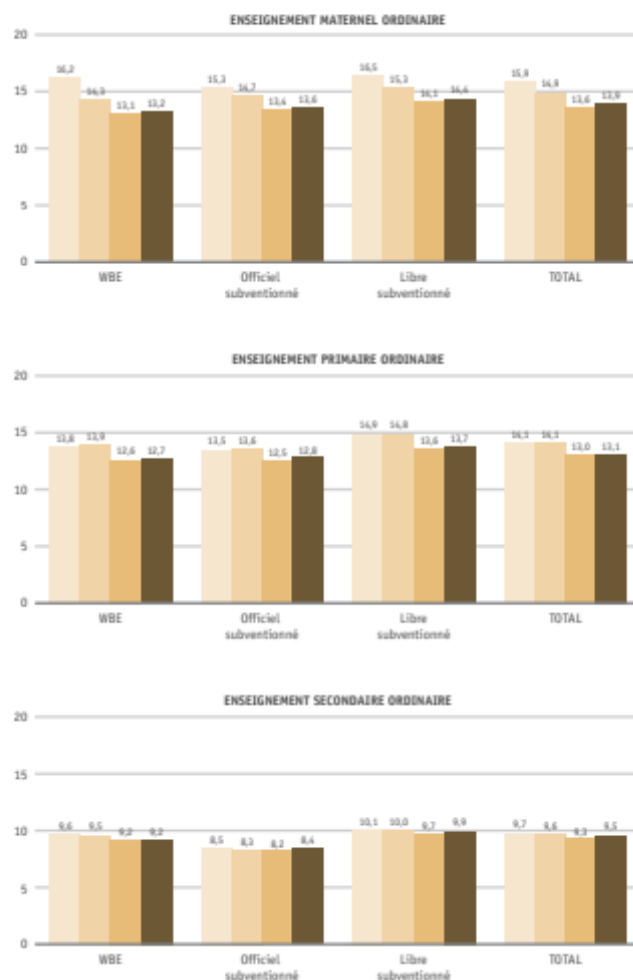
2012 2017 2021 2022

30.1 Évolution du personnel enseignant dans l'enseignement ordinaire par réseau

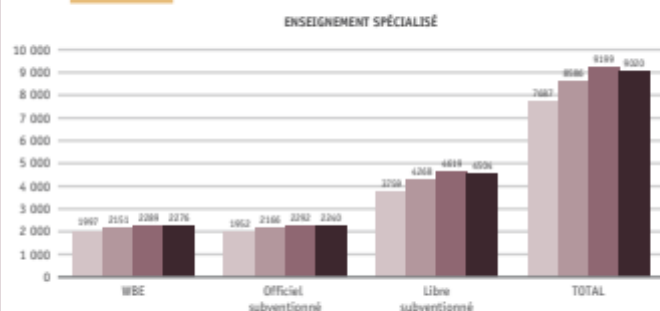


2012 2017 2021 2022

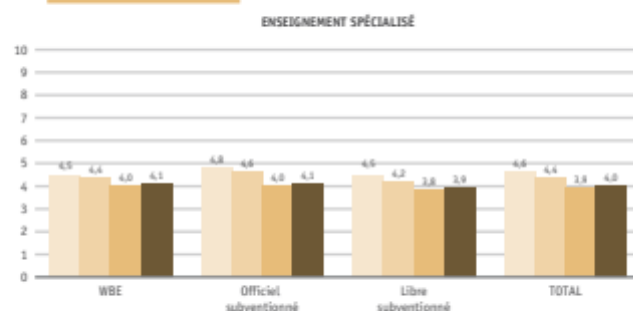
30.2 Évolution du ratio « élèves/ETP enseignants » dans l'enseignement ordinaire par réseau



30.3 Évolution du personnel enseignant dans l'enseignement spécialisé par réseau

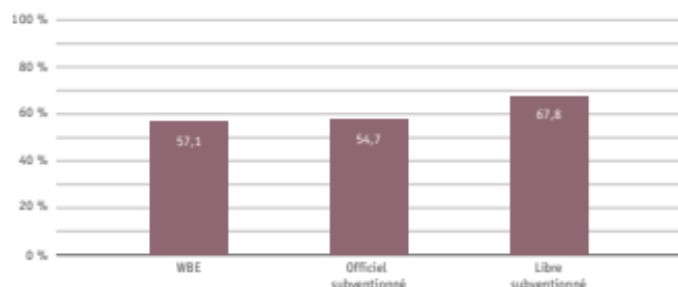


30.4 Évolution du ratio « élèves/ETP enseignant » dans l'enseignement spécialisé par réseau



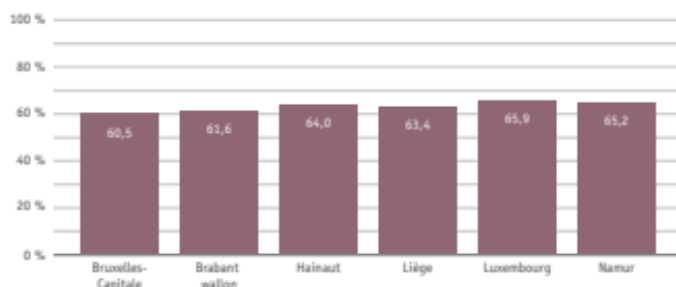
En octobre 2022, dans l'enseignement maternel ordinaire, le nombre d'équivalents temps-plein du personnel enseignant s'élève à 4 295 dans le réseau libre subventionné ; ce qui donne un ratio « Elèves / ETP enseignant » de 14,4 contre 13,9 tous réseaux confondus.

31.1 Taux moyen de stabilité pédagogique dans les différents réseaux d'enseignement de l'enseignement secondaire ordinaire – Année scolaire 2022-2023



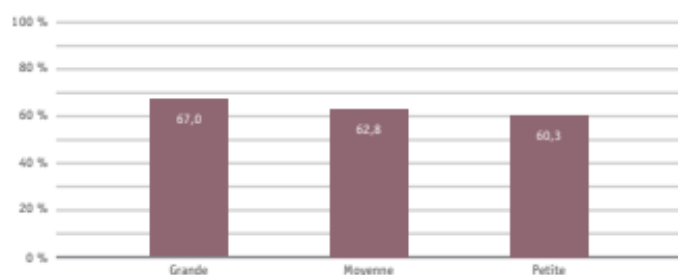
L'enseignement libre subventionné présente un taux moyen de stabilité des équipes pédagogiques de 67,8 %.

31.2 Taux moyen de stabilité pédagogique de l'enseignement secondaire ordinaire, selon la province – Année scolaire 2022-2023



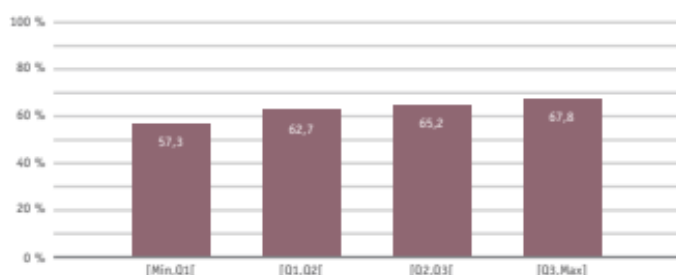
La région de Bruxelles-Capitale présente un taux moyen de stabilité des équipes pédagogiques de 60,5 %.

31.3 Taux moyen de stabilité pédagogique de l'enseignement secondaire ordinaire, selon l'importance de la structure – Année scolaire 2022-2023



Les petites structures présentent un taux moyen de stabilité des équipes pédagogiques de 60,3 %.

31.4 Taux moyen de stabilité pédagogique de l'enseignement secondaire ordinaire, selon l'indice socioéconomique – Année scolaire 2022-2023

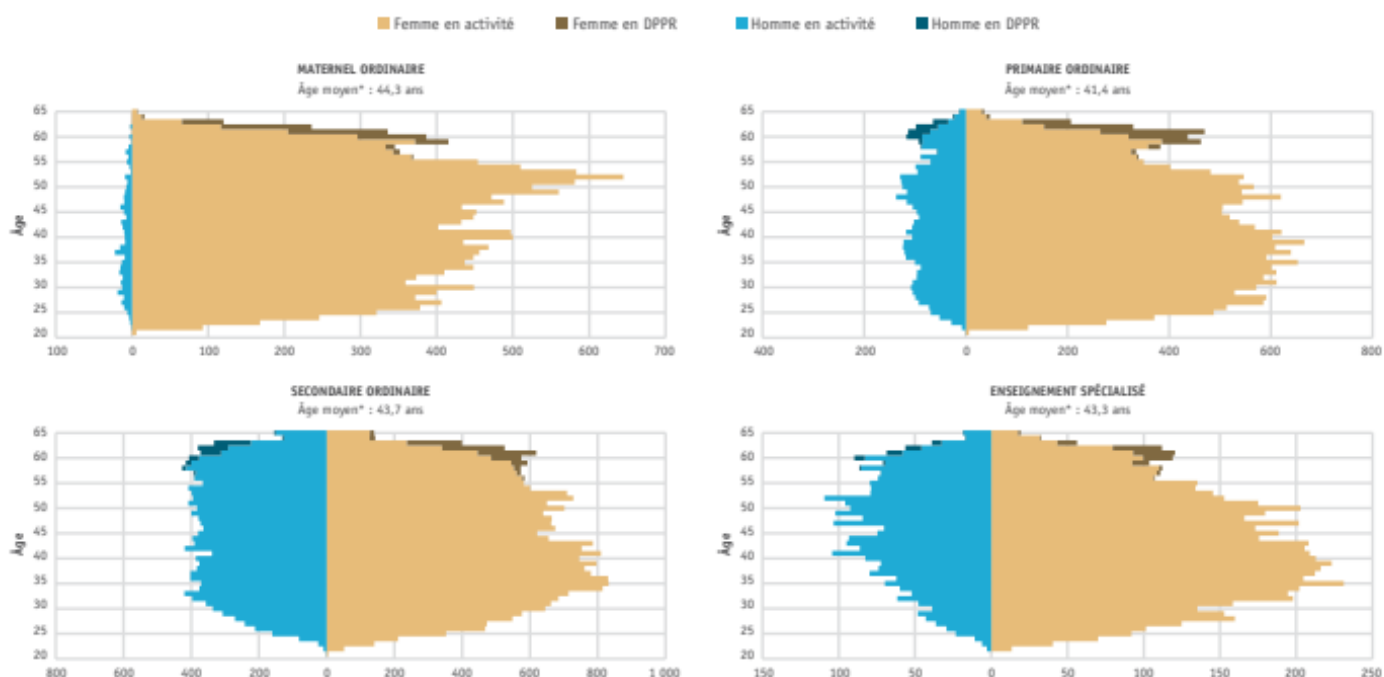


Le quart des établissements qui ont les plus faibles ISE présentent un taux moyen de stabilité pédagogique de 57,3 %.

31.5 Statistiques relatives aux taux de stabilité pédagogique dans l'enseignement secondaire ordinaire – Année scolaire 2022-2023

		Nombre	Moyenne	Médiane	Proportion des écoles dont la stabilité pédagogique est supérieure à 63 %
Réseau	WBE	104	57,1 %	58,6 %	15,4 %
	Officiel subventionné	73	54,7 %	55,1 %	8,2 %
	Libre subventionné	274	67,8 %	67,7 %	72,6 %
Localisation	Bruxelles-Capitale	101	60,5 %	60,4 %	31,7 %
	Brabant wallon	31	61,6 %	64,6 %	51,6 %
	Hainaut	129	64,0 %	64,5 %	54,3 %
	Liège	97	63,4 %	64,3 %	51,5 %
	Luxembourg	38	65,9 %	66,6 %	63,2 %
	Namur	55	65,2 %	66,4 %	52,7 %
Structure	Grande	112	67,0 %	67,4 %	65,2 %
	Moyenne	225	62,8 %	63,2 %	47,1 %
	Petite	114	60,3 %	60,3 %	36,8 %
ISE	[Min,Q1]	114	57,3 %	57,9 %	21,9 %
	[Q1,Q2]	114	62,7 %	61,9 %	42,1 %
	[Q2,Q3]	114	65,2 %	66,5 %	63,2 %
	[Q3,Max]	109	67,8 %	68,3 %	69,7 %

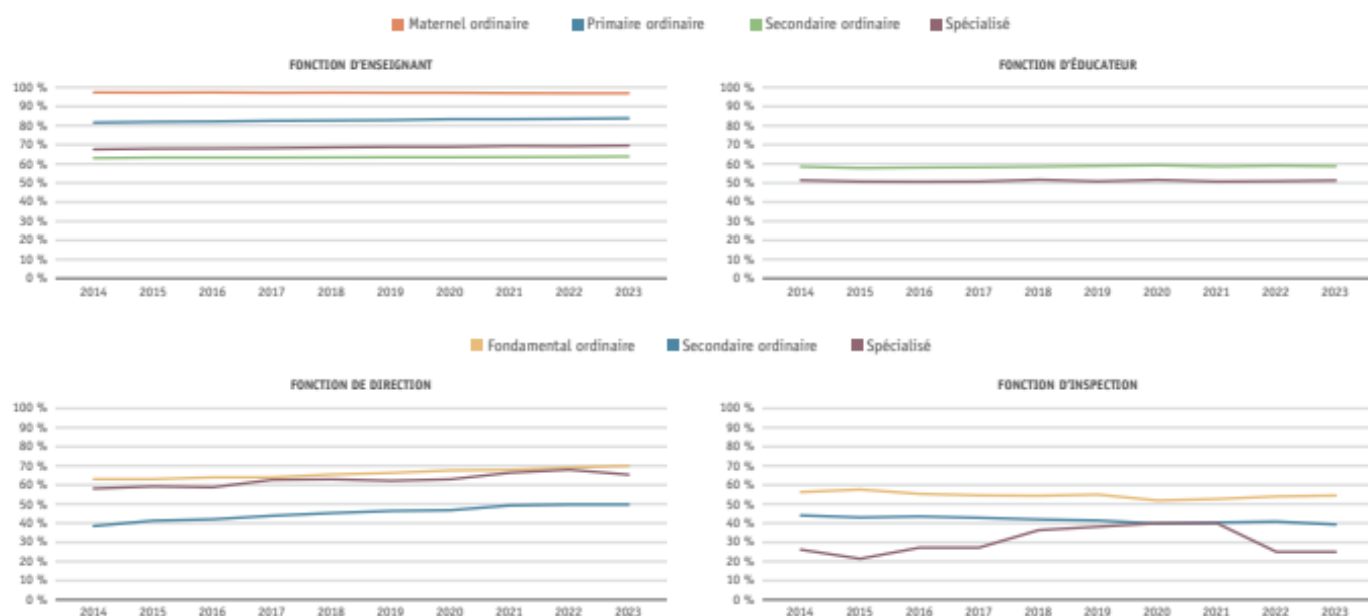
32.1 Pyramides des âges des enseignants (en ETP) dans l'enseignement ordinaire et spécialisé – janvier 2023



En 2023, l'âge moyen* des enseignants du maternel ordinaire est de 44,3 ans.

*Il s'agit de l'âge moyen des enseignants, pondéré par leur charge (ETP). Ainsi, un mi-temps compte pour ½ dans le calcul de la moyenne, alors qu'un temps plein compte pour 1.

32.2 Évolution de la représentation du personnel féminin (en ETP) dans les principales fonctions de l'enseignement ordinaire et spécialisé – janvier 2023



En 2023, la proportion de femmes dans la fonction de direction de l'enseignement secondaire ordinaire est de 49,7 %, contre 38,5 % en 2014, soit un accroissement de plus de 29 % en 10 ans.

33.1 Évolution du nombre d'équivalents-temps-plein en DPPR par âge de 2012 à 2022



33.2 Évolution du nombre global de DPPR et du taux de DPPR de 2012 à 2022

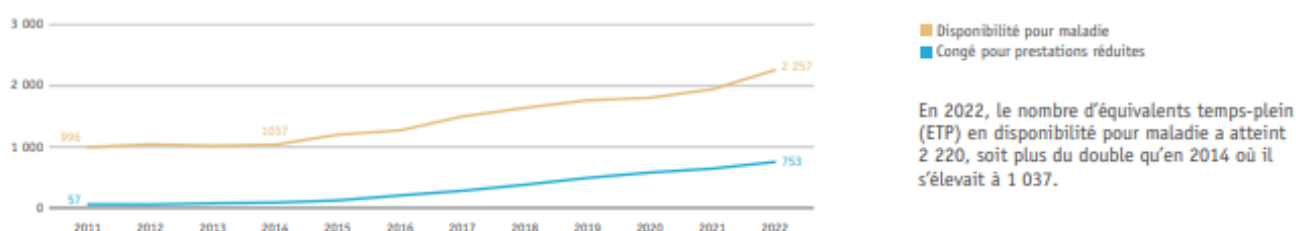
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nombre de MDP	Nombre de DPPR	8 176	7 054	5 888	5 079	4 409	3 845	3 748	3 700	3 966	4 629	5 112
	Nombre de définitifs de + de 55 ans	15 529	15 637	15 586	15 481	15 226	15 249	19 582	19 820	20 329	21 303	21 884
	Taux de DPPR	52,6 %	45,1 %	37,8 %	32,8 %	29,0 %	25,2 %	19,1 %	18,7 %	19,5 %	21,7 %	23,4 %
Nombre d'ETP	Nombre de DPPR	6 464	5 424	4 211	3 229	2 539	2 097	1 987	1 772	1 772	2 238	2 704
	Nombre de définitifs de + de 55 ans	14 999	14 933	14 858	14 692	14 397	14 320	18 414	18 563	19 086	19 974	20 504
	Taux de DPPR	43,1 %	36,3 %	28,3 %	22,0 %	17,6 %	14,7 %	10,8 %	9,5 %	9,3 %	11,2 %	13,2 %

En 2022, 5 112 membres du personnel (MDP) bénéficiaient d'une DPPR, soit 2 704 équivalents temps-plein (ETP).

33.3 Évolution du nombre d'équivalents temps-plein en DPPR par type de DPPR et fonction 2012 à 2022

Type de DPPR	Catégorie de fonction	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Temps plein	Personnel enseignant	4 768	3 889	2 803	1 906	1 382	1 120	1 039	753	630	982	1 377
	Personnel de direction	314	267	201	150	114	88	104	156	189	193	202
	Autres catégories de personnel	385	313	217	140	93	80	76	59	53	69	100
	Total temps-plein	5 467	4 470	3 222	2 196	1 589	1 288	1 219	968	872	1 244	1 679
1/4 temps	Personnel enseignant	193	198	217	283	341	348	367	425	493	527	512
	Autres catégories de personnel	7	5	6	7	9	8	11	13	17	23	28
	Total 1/4 temps	200	203	223	290	349	357	378	438	510	551	540
1/2 temps	Personnel enseignant	694	658	670	640	511	391	340	321	346	395	430
	Personnel de direction	4	3	4	4	4	4	4	4	4	6	5
	Autres catégories de personnel	75	67	62	62	57	45	37	34	33	33	38
	Total 1/2 temps	773	728	735	706	572	440	381	358	383	433	472
3/4 temps	Personnel enseignant	24	23	32	36	29	13	9	7	7	11	13
TOTAL		6 464	5 424	4 211	3 229	2 539	2 097	1 987	1 772	1 772	2 238	2 704

33.4 Évolution du nombre d'équivalents temps-plein (ETP) en disponibilité pour maladie et en congé pour prestations réduites de 2011 à 2022



34.1 Personnel enseignant entré dans la carrière en 2018-2019 – Taux d'abandon selon l'âge à l'entrée en fonction et le genre

Tranche d'âge à l'entrée en fonction	Nombre de nouveaux MDP en 2017-2018 selon le genre			Nombre de nouveaux MDP en 2017-2018 toujours en fonction en 2018-2019 selon le genre			Nombre de nouveaux MDP en 2017-2018 toujours en fonction en 2022-2023 selon le genre			Taux d'abandon après 1 an selon le genre			Taux d'abandon après 5 ans selon le genre		
	Femmes	Hommes	TOTAL	Femmes	Hommes	TOTAL	Femmes	Hommes	TOTAL	Femmes	Hommes	TOTAL	Femmes	Hommes	TOTAL
18 à 24 ans	1 768	473	2 241	1 535	411	1 946	1 394	356	1 750	13,2%	13,1%	13,2%	21,2%	24,7%	21,9%
25 à 29 ans	859	443	1 302	614	336	950	532	276	808	28,5%	24,2%	27,0%	38,1%	37,7%	37,9%
30 à 39 ans	548	344	892	378	240	618	318	201	519	31,0%	30,2%	30,7%	42,0%	41,6%	41,8%
40 à 49 ans	306	248	554	214	169	383	165	118	283	30,1%	31,9%	30,9%	46,1%	52,4%	48,9%
50 à 64 ans	101	145	246	56	90	146	42	67	109	44,6%	37,9%	40,7%	58,4%	53,8%	55,7%
TOTAL	3 582	1 653	5 235	2 797	1 246	4 043	2 451	1 018	3 469	21,9%	24,6%	22,8%	31,6%	38,4%	33,7%

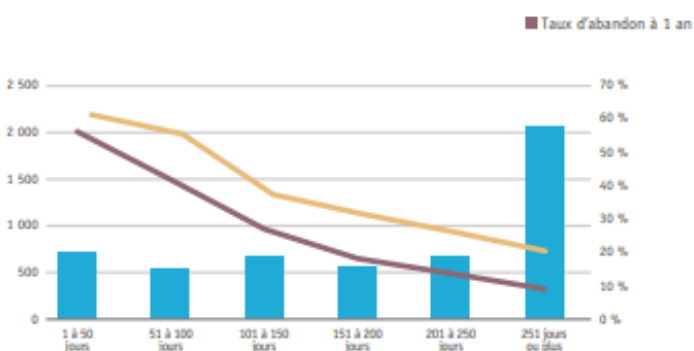
34.2 Personnel enseignant entré dans la carrière en 2017-2018 – Taux d'abandon selon le type de diplôme

Groupe de diplômes	Nombre de nouveaux MDP en 2017-2018 selon la détention d'un titre pédagogique			Nombre de nouveaux MDP en 2017-2018 toujours en fonction en 2018-2019 selon la détention d'un titre pédagogique			Nombre de nouveaux MDP en 2017-2018 toujours en fonction en 2022-2023 selon la détention d'un titre pédagogique			Taux d'abandon après 1 an selon la détention d'un titre pédagogique			Taux d'abandon après 5 ans selon la détention d'un titre pédagogique		
	Avec	Sans	TOTAL	Avec	Sans	TOTAL	Avec	Sans	TOTAL	Avec	Sans	TOTAL	Avec	Sans	TOTAL
Master	1 146	686	1 832	944	394	1 338	859	303	1 162	17,6%	42,6%	27,0%	25,0%	55,8%	36,6%
Bachelier AESI	976		976	888		888	780		780	9,0%		9,0%	20,1%		20,1%
Bachelier Instituteur Primaire	900		900	833		833	763		763	7,4%		7,4%	15,2%		15,2%
Bachelier Instituteur Maternel	438		438	378		378	333		333	13,7%		13,7%	24,0%		24,0%
Bachelier Non Pédagogique	164	420	584	132	205	337	113	118	231	19,5%	51,2%	42,3%	31,1%	71,9%	60,4%
Secondaire ou autre	131	360	491	99	160	259	96	103	199	24,4%	55,6%	47,3%	26,7%	71,4%	59,5%
Diplôme inconnu		14	14		10	10		1	1		28,6%	28,6%		92,9%	92,9%
TOTAL	3 755	1 480	5 235	3 274	769	4 043	2 944	525	3 469	12,8%	48,0%	22,8%	21,6%	64,5%	33,7%

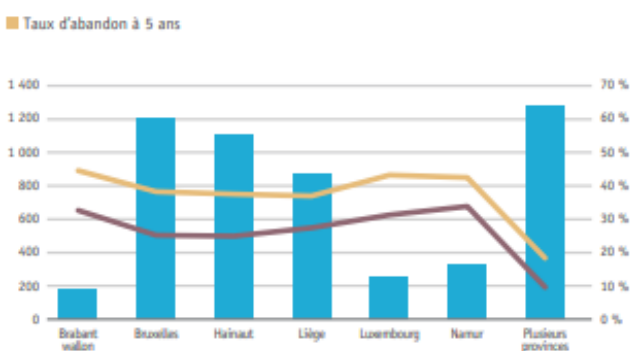
34.3 Personnel enseignant entré dans la carrière en 2017-2018 – Taux d'abandon selon les niveaux d'enseignement

Niveaux dans lesquels l'enseignant a presté entre le 1/09/2017 et le 30/06/2023	Entrés en 2017-2018	Taux d'abandon à 1 an	Taux d'abandon à 2 ans	Taux d'abandon à 3 ans	Taux d'abandon à 4 ans	Taux d'abandon à 5 ans
Maternel uniquement	199	43,2 %	49,2 %	50,3 %	54,3 %	54,8 %
Primaire uniquement	924	16,0 %	18,7 %	21,2 %	22,2 %	24,8 %
Secondaire uniquement	2 152	28,9 %	34,8 %	36,8 %	38,1 %	39,7 %
Promotion sociale uniquement	199	43,7 %	51,8 %	58,3 %	60,3 %	62,8 %
Supérieur (HE/ESA) uniquement	285	23,5 %	31,6 %	36,1 %	38,9 %	40,7 %
ESAGR uniquement	97	32,0 %	42,3 %	41,2 %	43,3 %	46,4 %
Plusieurs niveaux	1 379	10,9 %	14,7 %	14,5 %	17,8 %	20,8 %
TOTAL	5 235	22,8 %	27,8 %	29,5 %	31,5 %	33,7 %

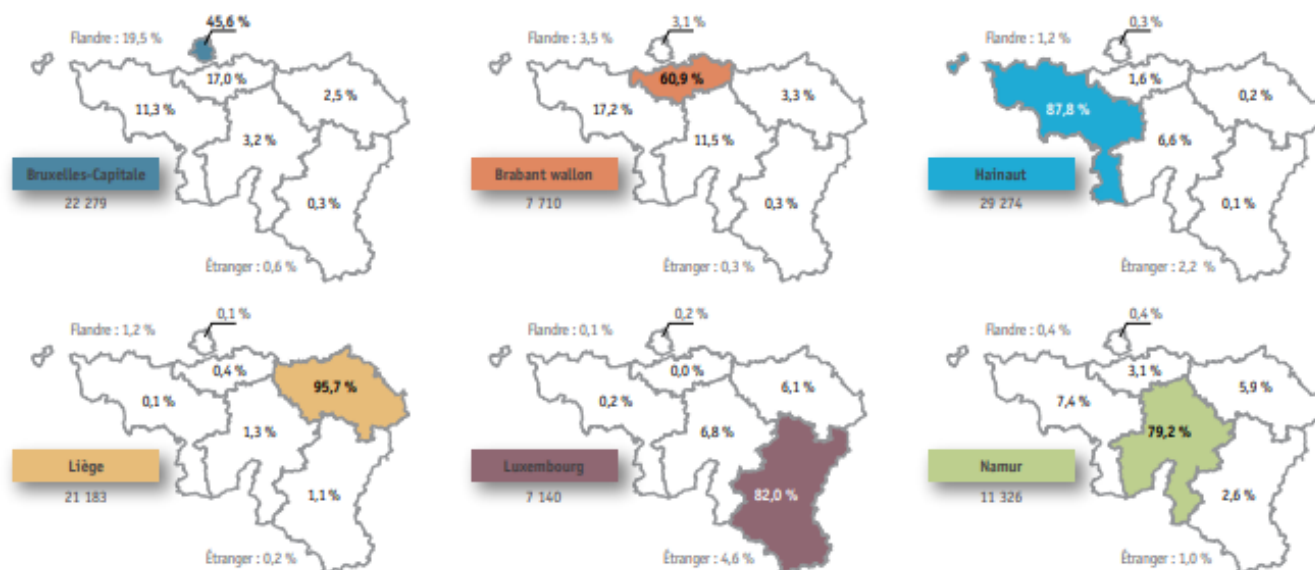
34.4 Personnel enseignant entré dans la carrière en 2017-2018 – Taux d'abandon selon le nombre de jours de prestation



34.5 Personnel enseignant entré dans la carrière en 2017-2018 – Taux d'abandon selon la province d'enseignement



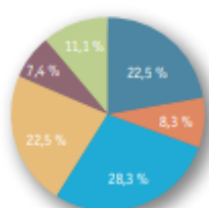
35.1 Répartition des enseignants de l'enseignement obligatoire par lieu d'enseignement selon leur lieu de domicile



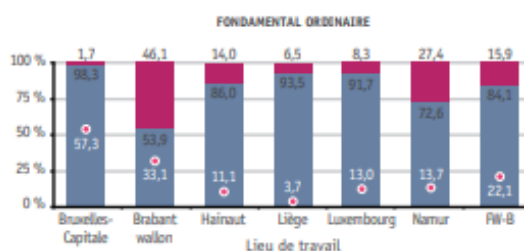
Sur les 22 279 enseignants de la région de Bruxelles-Capitale, 17,0 % sont domiciliés en Brabant wallon et 19,5 % en Flandre.

35.2 Rétention, mobilité et attractivité des enseignants

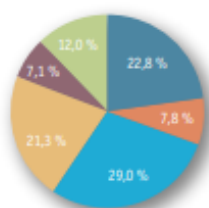
Bruxelles-Capitale Brabant wallon Hainaut Liège Luxembourg Namur Rétention Mobilité Attractivité



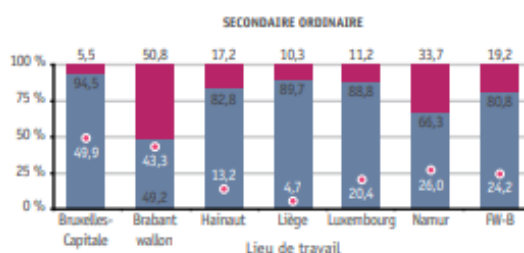
43 061 enseignants



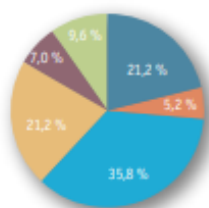
Sur 43 061 enseignants de l'enseignement **fondamental ordinaire**, 11,1 % travaillent dans un établissement de la province de Namur. Dans l'enseignement fondamental ordinaire, 72,6 % des enseignants qui habitent en province de Namur y travaillent (taux de rétention). Cette même province de Namur va trouver 13,7 % de ses ressources en personnel enseignant dans les autres provinces ou en région de Bruxelles-Capitale (taux d'attractivité).



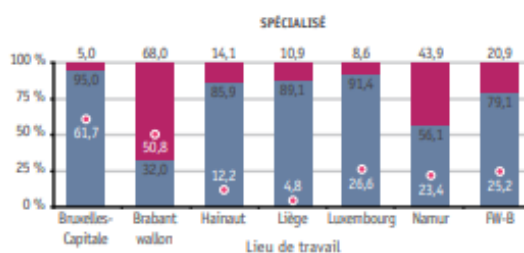
46 902 enseignants



Sur 46 902 enseignants de l'enseignement **secondaire ordinaire**, 7,8 % travaillent dans un établissement de la province du Brabant wallon. Dans l'enseignement secondaire ordinaire, 49,2 % des enseignants qui habitent en province de Brabant wallon y travaillent. Cette même province du Brabant wallon va trouver 43,3 % de ses ressources dans les autres provinces ou en région de Bruxelles-Capitale.



11 041 enseignants



Sur 11 041 enseignants de l'enseignement **spécialisé**, 21,2 % travaillent dans un établissement de la région de Bruxelles-Capitale. Dans l'enseignement spécialisé, 95,0 % des enseignants qui habitent en région de Bruxelles-Capitale y travaillent. Cette même Région de Bruxelles-Capitale va trouver 61,7 % de ses ressources dans les autres provinces ou en région de Bruxelles-Capitale.

8. Sources :

- A. Gabriagues et L. Garreau (2023). L'impact des logiques de marché sur l'éducation. Cairn.info.. <https://shs.cairn.info/revue-management-2023-2-page-16?lang=fr>
- Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur. (2022, janvier). *StatSup'Info – Détail des flux d'étudiantes et d'étudiants pour l'année académique 2019-2020*. https://www.ares-ac.be/sites/default/files/2025-02/ares-note-statsupinfo-janvier_2022.pdf
- Baker-Doyle, K.J. (2011). *The Networked Teacher: How New Teachers Build Social Networks for Professional Support*, New York, Teachers College Press.
- Baudin, C. (2019). Les technologies dans l'enseignement scolaire : opportunités et défis. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 52(1), 103-120. <https://shs.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2019-1-page-103?lang=fr>.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue Française de Pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Chapuis, R. (2014). Les relations École-Entreprise : les leçons de l'histoire. *Administration & Éducation*, 141(1), 9-15. Cairn.info.
- CIDJ. (2019). Les différents types d'écoles et d'établissements.
- Communauté française (2019). *Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire*. https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/49466_019.pdf
- Correa, J.M., A. Martínez-Arbelaiz et E. Aberasturi-Apraiz (2015). «Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice», *Teaching and Teacher Education*, vol. 48, p. 66-74.
- CSC. (2023). Prestations et charge de travail des enseignants. <https://www.lacsc.be/macarriere/travailler-dans-lenseignement/fonctions-charge/charge-travail-enseignement-obligatoire/obl-fonctions-charge-enseignant>.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384. <https://doi.org/10.1177/014920639902500305>
- Delbart, L., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023). Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe. Université de Mons. Récupéré de <https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/46679/1/WP02-2023.pdf>
- Delvaux, B., Dupriez, V., & Mahiat, I. (2013). L'évolution du métier d'enseignant et ses implications pour la formation initiale. Presses Universitaires de Louvain.

- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Direction générale du Pilotage du Système éducatif (DGPSE). (2024). *Les Indicateurs de l'enseignement 2023*. Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/public/docs/les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF>
- Donnat, J., & Petit, J.-P. (2022). *L'école digitale : Une éducation à apprendre et à vivre*. Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/l-ecole-digitale-une-education-a-apprendre-et-a-vi--9782200623074-page-57?lang=fr>
- Duquesnoy, M. (2023). Le travail collaboratif des enseignants au prisme des Tiers-Lieux éducatifs. In *Les nouvelles formes du travail scolaire* (pp. 145–159). Presses universitaires de la Méditerranée. <https://books.openedition.org/pulm/22161>
- Duroisin, N., Beauset, R., & Bertieaux, D. (2021). Bien-être des enseignants et pandémie : enquête en Belgique francophone. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*. Récupéré de <https://journals.openedition.org/ries/12640>
- Education Policy Analysis Archives. (2022). Charter schools : entre innovation et controverse. EPAA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1383840.pdf>
- Enseignement.be (2020). Les études pour devenir enseignant. Consulté le 13 juillet 2024. sur Enseignement.be
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2014). *Décret du 11 avril 2014 relatif à la réforme des titres et fonctions dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique. <https://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/CE-reform-titre-et-fonct-presenta-tion-formation.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Décret du 3 mai portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire*. Gallilex. <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/47165>
- Fondation pour l'Enseignement. (2024). *10 ans de dialogue École-Entreprise*. <https://www.fondation-enseignement.be/fr/10-ans-de-dialogue-ecole-entreprise>
- Fondation pour l'Enseignement. (2024). Favoriser le travail collaboratif dans les écoles : leviers et pratiques inspirantes. <https://www.fondation-enseignement.be>
- Fondation pour l'École. (2021). Les enseignants, des professionnels en manque de soutien. Récupéré de <https://www.fondationpourlecole.org/blog/les-enseignants-des-professionnels-en-manque-de-soutien/>
- Gazquez, O., & Ménard, L. (2020). Le bien-être scolaire des élèves: entre intention de l'enseignant, compétences émotionnelles et bien-être scolaire. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03187874/document>

- Glazzard, J., & Rose, A. (2020). *The impact of teacher well-being and mental health on pupil progress in primary schools*. 19(4), 349–357. <https://doi.org/10.1108/JPMH-02-2019-0023>
- GoStudent. (2021). Les 6 outils digitaux parfaits pour les professeurs. GoStudent. <https://insights.gostudent.org/fr/meilleurs-outils-pedagogiques-digitaux-professeurs>
- Gourdin, E. (2016). Entrée en vigueur de la Réforme des titres et fonctions. Altea avocat. Consulté le 13 juillet 2024 sur <https://www.altea.be/fr/news/entree-en-vigueur-de-la-reforme-des-titres-et-fonctions.html>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., & Evans, R. (2019). Is teachers' mental health and well-being associated with students' mental health and well-being? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. M. (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 205-224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-009>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing Company.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Ingersoll, R.; Merrill, L.; Stuckey, D. *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force* ; CPRE Research Report # RR-80 ; Consortium for Policy Research in Education : Philadelphie, PA, États-Unis, avril 2014 ; Disponible en ligne : https://cpre.org/sites/default/files/working_papers/1506_7trendsapril2014.pdf
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- L'Echo. (2016, 27 août). *Devenir prof, un second choix*. <https://www.lecho.be/dossier/enseignement/devenir-prof-un-second-choix/9659711.html>
- Lafontaine, D., Dupont, V., & Quittre, V. (2024). La pénurie d'enseignants : mise en perspective. Université de Liège. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/317890/1/P%C3%A9nurie_ULB_DLafontaine.pdf
- Le Grain ASBL. (2021). Le travail collaboratif dans les écoles : une dynamique au cœur des plans de pilotage. <https://www.legrainasbl.org>

- März, V. et G. Kelchtermans (2020). «The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process», *Teaching and Teacher Education*, vol. 87, publication en ligne à l'avance.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Scott, Foresman.
- Mezzorecchia, S. (2024). Le burn-out en Belgique en 2024 : comprendre et prévenir l'épuisement professionnel. Clesensoi. <https://clesensoi.be/le-burn-out-en-belgique-en-2024-comprendre-et-prevenir-lepuisement-professionnel/>
- OCDE. (2024). Cadre conceptuel du bien-être des enseignants. https://www.oecd.org/fr/publications/cadre-conceptuel-du-bien-etre-des-enseignants_41bc289b-fr.html.
- OCDE.(2024). Privatisation de l'éducation : un modèle en question. *Le Monde*. https://www.oecd.org/fr/publications/regards-sur-l-education-2024_1aabb39d-fr.html
- Organisation mondiale de la Santé. (n.d.). *Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé*. <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical review and comparison between Maslow, Herzberg and McClelland's theory of needs. *FUNAI Journal of Accounting, Business and Finance*, 1(1), 161–173. <https://www.fujabf.org/wp-content/uploads/2018/01/Critical-Review-and-Comparism-between-Maslow-Herzberg-and-McClellands-Theory-of-Needs.pdf>
- Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025, 3 février). *Commission de l'Éducation, de l'Enseignement de promotion sociale, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique – Compte rendu intégral*. <https://archive.pfwb.be/1000000020db067>
- Quénet, A., & Rouanet, S. (2014). L'école peut-elle s'inspirer du management entrepreneurial ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (66), 89–97.
- Ravitch, D. (2021). *The Death and Life of the Great American School System*. Basic Books. https://books.google.com/books/about/The_Death_and_Life_of_the_Great_American.html?id=5CrXCwAAQBAJ
- Réseau Éducation & Solidarité, Fondation d'Entreprise MGEN, Internationale de l'Éducation, & Chaire UNESCO ÉducationS et Santé. (2023). *Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation – I-BEST 2023*. <https://www.educationsolidarite.org/barometre-i-best-2023/>

- Richter, D., M. Kunter, O. Lüdtke, U. Klusmann, Y. Anders et J. Baumert (2013). «How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice», *Teaching and Teacher Education*, vol. 36, p. 166-177.
- Schmetz, P. (2024). Spectaculaire croissance des troubles psychiques chez les enseignants. Ecole démocratique - Demokratische school. Récupéré de <https://www.skolo.org/2024/11/25/spectaculaire-croissance-des-troubles-psychiques-chez-les-enseignants/>
- Shirnin, D. (2022). Le bien-être des enseignant/e/s : les facteurs fondamentaux, effets et stratégies. Développement Scolaire. <https://www.developpement-scolaire.lu/dds-resources/le-bien-etre-des-enseignant-e-s-les-facteurs-fondamentaux-effets-et-strategies/>
- Sisask, M., Värnik, P., & Värnik, A. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382-393. <https://doi.org/10.1177/0017896913485742>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivation and burnout in teachers: The role of job satisfaction and school context. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.
- Sutchter, L. ; Darling-Hammond, L. ; Carver-Thomas, D. *Une crise à venir dans l'enseignement ? Offre, demande et pénurie d'enseignants aux États-Unis* ; Learning Policy Institute : Palo Alto, CA, États-Unis, 2016 ; pp. 499–534.
- The Conversation. (2023). Enseignement professionnel : entre écoles et entreprises, une histoire complexe. The Conversation.
- Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur.
- Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). L'intégration des technologies en éducation : un levier pour la réussite scolaire. Presses de l'Université du Québec.
- Ulvik, M. et K. Langørgen (2012). «What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 18, n° 1, p. 43-57.
- Université de Liège. (2023). Autonomie et financement des écoles en Belgique. Université de Liège. https://www.enseignement.uliege.be/cms/c_9123192/fr/plan-de-financement

- VRT. (2023). Malgré la charge de travail et le manque de personnel, les enseignants. Récupéré de <https://www.vrt.be/vrtnws/fr/2023/09/06/malgre-la-charge-de-travail-et-le-manque-de-personnel-les-ensei/>
- Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.

