



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Institut international de  
planification de l'éducation



Barbara Tournier et Chloé Chimier,  
avec David Childress et Ieva Raudonytė

# Réformes de la carrière des enseignants : les leçons de l'expérience

# Réformes de la carrière des enseignants : les leçons de l'expérience

Barbara Tournier et Chloé Chimier  
avec David Childress et Ieva Raudonyte

Les opinions exprimées dans cette publication sont celles de ses auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIEP. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIEP aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Quels que soient les termes utilisés dans cet ouvrage pour désigner les personnes exerçant des fonctions, il va de soi que les titulaires de ces postes peuvent être indifféremment des femmes ou des hommes.

Titre de la version originale : *Teacher career reforms: Learning from experience*

Publié par :

l'Institut international de planification de l'éducation

7-9, rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris

courriel : [info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org)

Site internet de l'IIEP : [www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

Maquette de couverture : IIEP

Photo de couverture : © Shutterstock

ISBN : 978-92-803-2419-0

Impression et brochage : Atelier d'impression de l'IIEP

© UNESCO 2020



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution – NonCommercial – ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO, <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>). La présente licence s'applique exclusivement aux textes de la publication.

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Liste des graphiques et tableaux</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Liste des abréviations</b>  | <b>9</b>  |
| <b>Remerciements</b>   | <b>10</b> |
| <b>Résumé analytique</b>   | <b>11</b> |
| <b>Chapitre 1. L'importance des modèles de carrière des enseignants</b>  | <b>19</b> |
| Introduction   | 19        |
| Le projet de recherche   | 21        |
| Déroulement de l'étude   | 23        |
| Choix des pays   | 24        |
| Périmètre et limites   | 26        |
| Structure de l'étude   | 27        |
| <b>Chapitre 2. Évolution de la carrière des enseignants</b>  | <b>29</b> |
| Les transformations du métier d'enseignant   | 29        |
| Typologie des modèles de carrière  | 32        |
| Quels modèles de carrière dans les pays participants ?   | 40        |
| Conclusion   | 46        |
| <b>Chapitre 3. Effets de la perception des enseignants de leurs perspectives d'évolution</b>                                 | <b>47</b> |
| L'autonomie des enseignants est limitée par les défis liés à la conception et à la mise en œuvre de la réforme des carrières | 49        |
| Des rôles bien conçus peuvent favoriser la collaboration entre enseignants   | 53        |
| Une formation continue bien conçue joue un rôle important dans l'évolution de la carrière des enseignants                    | 55        |
| Les réformes de carrière ont des effets mitigés sur l'attraction et la rétention des enseignants                             | 59        |
| De bonnes conditions sont nécessaires pour que les modèles de carrière motivent les enseignants                              | 65        |
| Conclusion   | 71        |
| <b>Chapitre 4. Leçons sur la conception et l'évaluation de la carrière des enseignants</b>                                   | <b>73</b> |
| Leçons sur la conception de carrière   | 73        |
| Leçons sur les critères et les outils d'évaluation   | 85        |
| Conclusion   | 97        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Chapitre 5. Leçons sur la mise en œuvre des réformes de la carrière des enseignants</b> | <b>99</b>  |
| Préparer des réformes très consommatrices de ressources                                    | 100        |
| Garantir l'adhésion et la participation des enseignants au processus de réforme            | 107        |
| Communiquer sur la réforme   | 110        |
| Faire la transition vers la nouvelle structure de carrière                                 | 113        |
| Accepter qu'un changement de culture soit un processus long                                | 118        |
| Conclusion   | 120        |
| <b>Chapitre 6. Remarques finales et réflexions complémentaires</b>                         | <b>121</b> |
| Remarques finales  | 121        |
| Quelques réflexions pour aller plus loin   | 122        |
| <b>Annexe 1. Glossaire</b>   | <b>131</b> |
| <b>Annexe 2. Résumés par pays</b>  | <b>137</b> |
| L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Colombie                     | 137        |
| L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Équateur                     | 144        |
| L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Lituanie                     | 154        |
| L'organisation et la gestion des carrières des enseignants au Mexique                      | 160        |
| L'organisation et la gestion des carrières des enseignants à New York                      | 165        |
| L'organisation et la gestion de la carrière des enseignants au Pérou                       | 170        |
| L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Écosse                       | 176        |
| L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Afrique du Sud               | 181        |
| L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Thaïlande                    | 188        |
| <b>Bibliographie</b>   | <b>193</b> |

# Liste des graphiques et tableaux

## Graphiques

|                |  |    |
|----------------|--|----|
| Graphique 2.1  | Carrières des enseignants de première et deuxième générations  | 33 |
| Graphique 2.2  | La structure de carrière à Singapour   | 37 |
| Graphique 3.1  | Perception de leur autonomie par les enseignants en Afrique du Sud   | 50 |
| Graphique 3.2  | Implication des enseignants têtes de file dans les décisions de l'administration à New York (n = 775)  | 52 |
| Graphique 3.3  | Opinion des chefs d'établissement scolaire de la ville de New York sur la capacité d'enseignement  | 56 |
| Graphique 3.4  | Effets des nouveaux rôles sur le travail des enseignants en Équateur (n = 267)   | 57 |
| Graphique 3.5  | Opinion des chefs d'établissement scolaire de la ville de New York sur l'attrait des enseignants   | 59 |
| Graphique 3.6  | Influence des possibilités d'avancement sur la décision de devenir enseignant en Équateur (n = 267)  | 61 |
| Graphique 3.7  | Aspirations professionnelles des enseignants en Équateur (n = 267)   | 62 |
| Graphique 3.8  | Les perspectives de promotion et d'avancement encouragent-elles les enseignants à rester dans la profession en Équateur? (n = 267)   | 62 |
| Graphique 3.9  | Aspirations professionnelles des enseignants en Afrique du Sud (n = 128)   | 63 |
| Graphique 3.10 | Opinions des chefs d'établissement scolaire sur la rétention des enseignants (New York)  | 64 |
| Graphique 3.11 | Les enseignants qui ont collaboré avec un enseignant tête de file se sentent valorisés et sont plus impliqués (New York)   | 65 |
| Graphique 3.12 | Salaires mensuels moyens des titulaires d'une licence par niveau d'expérience – enseignants de l'enseignement de base et autres professions en Thaïlande (2013, bahts thaïlandais) | 67 |

|               |   |     |
|---------------|---|-----|
| Graphique 5.1 | Barème des salaires et mesures d'incitation au Mexique (augmentation en pourcentage par rapport au salaire de départ) | 102 |
| Graphique 5.2 | Degré d'information des enseignants sur les démarches à effectuer (n = 267)   | 112 |

## Tableaux

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Tableau 2.1 | Principales caractéristiques des carrières des enseignants introduites par les réformes successives au Pérou                  | 31 |
| Tableau 2.2 | Avantages et inconvénients des modèles de carrière des enseignants  | 39 |
| Tableau 2.3 | Modèles de carrière actuellement utilisés dans les contextes étudiés  | 41 |
| Tableau 2.4 | Échelles et parcours de carrière dans les pays analysés   | 43 |
| Tableau 3.1 | Postes occupés par rapport aux besoins prévus en Équateur   | 51 |
| Tableau 3.2 | La théorie des deux facteurs de Herzberg  | 66 |
| Tableau 3.3 | Comparaison du salaire de base des enseignants et des professionnels de la santé en Éthiopie                                  | 68 |
| Tableau 4.1 | Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et durée de service à chaque niveau de l' <i>escala magisterial</i> au Pérou | 81 |
| Tableau 4.2 | Les outils d'évaluation et leurs principales caractéristiques   | 91 |

## Liste des abréviations

|        |   |
|--------|---|
| CT     | Enseignant agréé ( <i>chartered teacher</i> , Écosse)   |
| DoE    | Département de l'Éducation ( <i>Department of Education</i> , New York)   |
| DPC    | développement professionnel continu   |
| DRE    | Conseil régional de l'éducation ( <i>Dirección Regional de Educación</i> , Pérou)   |
| FECODE | <i>Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación</i> (principal syndicat d'enseignants en Colombie)                                       |
| IIEP   | Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO  |
| INEE   | Institut national d'évaluation de l'éducation ( <i>Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación</i> , Mexique)                           |
| IQMS   | Système intégré de gestion de la qualité ( <i>Integrated Quality Management System</i> , Afrique du Sud)  |
| LRM    | Loi sur la réforme des enseignants ( <i>Ley de Reforma Magisterial</i> , Pérou)   |
| OCDE   | Organisation de coopération et de développement économique  |
| OREALC | Bureau régional pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes ( <i>Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe</i> ) |
| TCP    | <i>Teacher Career Pathways</i> (Parcours de carrière des enseignants, New York)   |
| TEPC   | Commission de la fonction publique et du personnel enseignant ( <i>Teacher Civil Service and Educational Personnel Commission</i> , Thaïlande)    |
| TL     | Enseignant tête de file ( <i>Teacher Leader</i> , New York)   |
| TTL    | Chef d'équipe des enseignants tête de file ( <i>Teacher Team Leader</i> , New York)   |
| UFT    | <i>United Federation of Teachers</i> (syndicat des enseignants, New York)   |
| UGEL   | Unité de gestion de l'éducation ( <i>Unidad de Gestión Local</i> , Pérou)   |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture   |



# Remerciements

De nombreuses personnes ont apporté une contribution substantielle à ce rapport et nous tenons à les en remercier. Nous remercions en particulier tous les auteurs des notes pays et des études de cas, ainsi que ceux qui ont relu le texte pour vérifier sa cohérence. Nous exprimons également notre reconnaissance aux personnes suivantes pour leurs suggestions d'amélioration du manuscrit : Thomas Radinger, Beatrice Avalos, Lucy Crehan, Sylvia Ortega Salazar, Yusuf Sayed et la directrice de l'IIEP, Suzanne Grant Lewis. Enfin, nous remercions les ministères ou départements de l'Éducation des États participants qui ont permis et facilité le travail de recherche.

## Résumé analytique

Comment faire de l'enseignement un choix de carrière attractif pour les jeunes est une question importante à laquelle les gouvernements tentent de répondre alors que, partout dans le monde, les pays sont confrontés aux mauvaises conditions de travail des enseignants et, par conséquent, à la baisse des taux de rétention. Dans ce contexte, les réformes des carrières des enseignants semblent un levier potentiellement puissant. De nombreux gouvernements se demandent ainsi comment diversifier ces modèles de carrière et élargir leurs possibilités d'avancement afin d'attirer et de retenir les meilleurs éléments. Des politiques appropriées de gestion des carrières des enseignants sont donc essentielles pour parvenir à un enseignement et un apprentissage de qualité et pour remédier à la pénurie d'enseignants.

Un examen approfondi de la structuration et de la gestion des carrières des enseignants peut fournir des informations précieuses si l'on souhaite rendre cette carrière plus attractive. Un certain nombre de pays ont réformé leur modèle de carrière des enseignants au cours des dernières décennies, d'autres prévoient d'y introduire des changements dans un avenir proche. Pour bénéficier de l'expérience des systèmes scolaires qui ont déjà mis en œuvre de telles réformes, nous avons examiné l'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Afrique du Sud, en Colombie, en Écosse, en Équateur, en Éthiopie, en Lituanie, au Mexique, dans la ville de New York, au Pérou et en Thaïlande. Ce rapport résume nos conclusions et aborde les problématiques suivantes :

- Quelles sont les options en matière d'organisation et de gestion de la carrière des enseignants ? Comment ces carrières sont-elles structurées ? Comment est organisé l'avancement des enseignants ?
- Quels effets semblent avoir les réformes sur la motivation, l'attraction et la rétention des enseignants ?
- Quelles sont les implications en matière de gestion et les difficultés de mise en œuvre des réformes de la carrière des enseignants ?

Cette étude distingue les différents modèles de carrière des enseignants. Elle analyse les pièges à éviter au niveau de leur conception et évoque les nombreuses difficultés de mise en œuvre auxquelles il faut se préparer lorsqu'on envisage ce type de réformes.

Au cours des dernières décennies, la gestion de la carrière des enseignants a connu des évolutions importantes, avec la distinction entre les modèles de carrière des enseignants de première et de seconde génération (UNESCO, 2015a). Les structures de la première génération assurent la promotion des enseignants sur la base de l'ancienneté et de l'expérience, comme l'illustre la grille salariale unique. Les structures de deuxième génération se veulent quant à elles plus incitatives et prennent en compte les performances, de sorte que les enseignants ne progressent pas tous à la même vitesse dans la grille salariale. Ces incitations peuvent inclure des systèmes de primes, c'est-à-dire un paiement unique pour la réalisation d'objectifs spécifiques, ou une progression salariale subordonnée à l'évaluation (le salaire de base d'un enseignant augmente de manière permanente en cas de réussite à une ou plusieurs évaluations). Une autre structure de deuxième génération est l'échelle de carrière, dans laquelle les enseignants assument un nouveau statut ou un nouveau rôle après avoir satisfait aux normes requises, avec un salaire correspondant à leur nouveau poste. Ce modèle a été identifié comme étant celui qui suscite le plus la motivation autonome. Pour être inclus dans ce projet de recherche, le nouveau modèle de carrière devait comporter une échelle de carrière visant à diversifier le parcours professionnel des enseignants et à élargir leurs possibilités d'avancement.

Des modèles de carrière prometteurs sont censés motiver les enseignants « de l'intérieur ». En examinant les indicateurs indirects de la motivation autonome des enseignants, cette étude révèle que, dans l'ensemble, les enseignants accueillent très favorablement le fait d'avoir davantage de perspectives d'évolution de carrière tout en continuant à enseigner. Au-delà du fait de pouvoir être davantage maîtres de leur mobilité professionnelle, les enseignants semblent être motivés par des systèmes qui les écoutent et où ils se sentent considérés et valorisés en tant que professionnels autonomes. Disposer d'espaces et d'opportunités de collaboration avec leurs collègues est également un facteur clé de la motivation des enseignants. Nos recherches montrent que la collaboration n'est pas automatiquement favorisée par les nouveaux modèles de carrière, mais qu'elle doit être clairement formalisée par la structure de carrière, par exemple en donnant aux enseignants expérimentés l'autorité et le temps supplémentaire nécessaires pour aider leurs collègues. La collaboration entre enseignants, qui constitue un puissant moyen de développement professionnel et de partage des connaissances au sein des écoles, doit être fortement encouragée. Dans les systèmes scolaires étudiés, les enseignants

apprécient également beaucoup que l'on mette davantage l'accent sur le développement professionnel continu, soit en introduisant des postes de mentor et de coach au sein des écoles, soit en mettant en place de nouvelles exigences en matière de progression de carrière et de programmes de développement professionnel.

Nos recherches ont montré que l'impact des modèles de carrière sur l'attractivité de la profession d'enseignant semble limité. Cependant, nous avons constaté une influence plutôt positive sur la rétention des enseignants. Le fait d'avoir davantage de possibilités de promotion horizontale contribue à maintenir les enseignants dans cette profession. Cela permet également de garder les meilleurs enseignants dans les classes.

Conformément aux théories de la motivation, nous avons constaté que les modèles de carrière ont peu de chances d'avoir des effets positifs sur la profession d'enseignant si certaines conditions essentielles ne sont pas déjà remplies. Dans les pays où les salaires sont inférieurs à ceux de professions comparables et où les conditions de travail sont mauvaises, les possibilités d'avancement ne sont tout simplement pas la principale préoccupation des enseignants. Pour renforcer la motivation des enseignants, il est donc crucial de prendre en compte les facteurs extrinsèques basiques avant de s'attaquer aux facteurs de motivation intrinsèques.

Plusieurs leçons ont été tirées de la conception des modèles de carrière de la deuxième génération. À chaque poste de l'échelle de carrière doivent correspondre des rôles et des responsabilités clairement distincts, montrant une progression naturelle en corrélation avec l'expérience et le développement professionnel des enseignants. Concevoir des niveaux logiques et cohérents dans un nouveau modèle de carrière semble relever du bon sens pour tout planificateur politique. Néanmoins, ce processus ne s'avère pas toujours simple. Les planificateurs doivent prendre en compte la différenciation souhaitée entre les enseignants à des niveaux distincts de la structure de carrière, et élaborer un système clair qui définisse pleinement les rôles et les responsabilités à chaque étape. En outre, les planificateurs devraient concevoir des systèmes qui fournissent l'aide et les possibilités de formation dont les enseignants ont besoin pour exceller dans leurs nouveaux rôles. Si un programme de formation professionnelle réussi peut apporter un soutien et des avantages considérables aux enseignants, un programme mal conçu ou intenable ne peut qu'accroître leur frustration.

Des réformes bien conçues peuvent également avoir un impact positif sur la réglementation de l'entrée dans la profession, ainsi que sur le soutien, essentiel, apporté aux nouveaux éducateurs. Dans certains des pays étudiés, la réforme a apporté des changements majeurs aux conditions d'accès et aux procédures de sélection, dans le but d'introduire un processus plus méritocratique et plus transparent. Il s'agit par exemple d'augmenter les exigences de qualification et de passer d'un système de sélection dominé par le népotisme à des concours d'entrée équitables. Grâce à une sélection accrue des candidats à la profession, ces nouvelles exigences ont permis d'améliorer le profil des professionnels recrutés. Au-delà du processus de sélection, il est important de prendre en considération les premières années d'exercice de la profession. Des périodes d'intégration et de probation bien organisées et utiles, ainsi que des programmes de mentorat, jouent un rôle essentiel dans la professionnalisation et la rétention des jeunes enseignants.

Lorsqu'ils définissent des critères d'évaluation pour les augmentations de salaire ou les promotions, les décideurs doivent choisir avec soin des indicateurs clairs et des niveaux de difficulté appropriés en fonction des rôles et responsabilités des enseignants aux différentes étapes de la structure de carrière. Nos recherches montrent que les critères doivent être suffisamment rigoureux pour conforter les enseignants dans l'intérêt qu'ils ont de passer à un poste ou à un niveau de salaire plus élevé, mais réalisables afin de ne pas les décourager dans leur volonté d'évoluer. Il faut également déterminer le nombre d'enseignants qui seront promus dans chaque cycle d'évaluation. Le choix d'un système fondé sur des normes (seuls les plus performants sont promus) est susceptible d'entraîner une diminution de la collaboration entre les enseignants et un sentiment d'impuissance, tandis que les systèmes fondés sur des critères (tous les candidats qui répondent aux critères sont promus) encouragent la responsabilisation et l'autonomie sans nuire aux relations interpersonnelles. Cependant, les décideurs doivent peser soigneusement les avantages d'un système fondé sur des critères par rapport à la stabilité financière qu'un système fondé sur des normes peut apporter.

La mise en œuvre des réformes du modèle de carrière des enseignants n'est pas moins importante que leur conception. Elle doit donc être planifiée et exécutée avec soin. Nos recherches ont montré que, dans la majorité des pays et juridictions analysés, le manque de ressources était le principal obstacle à la réussite de la mise en œuvre

des réformes de la carrière des enseignants. Bien que cette étude n'ait pas estimé le coût des réformes, elle a démontré que la mise en place de modèles de carrière plus sophistiqués nécessite une planification minutieuse pour déterminer le nombre d'enseignants concernés et ses implications salariales. En outre, les modèles de carrière de la deuxième génération impliquent des systèmes d'évaluation des performances qui peuvent représenter des coûts importants pour les systèmes éducatifs. Avant la mise en œuvre, calculer ces coûts et prendre des dispositions budgétaires en conséquence sont donc deux préalables essentiels à une réforme réussie. Outre un financement accru, les réformes des carrières de la deuxième génération nécessitent également de solides ressources humaines et techniques pour garantir le succès de leur mise en œuvre. Cette étude a notamment mis en évidence l'importance de disposer d'un personnel capable de mettre en œuvre des systèmes d'évaluation sophistiqués.

Selon l'ampleur et la nature des réformes de carrière, le passage de l'ancien système au nouveau peut devenir l'un des points les plus complexes et les plus controversés de la mise en œuvre. Pour instaurer la réforme et assurer la transition vers la nouvelle structure de carrière, les ministères de l'Éducation disposent de trois options principales :

- le nouveau statut est imposé à tous les enseignants dès la mise en œuvre de la réforme (approche du big-bang) ;
- les réformes ne s'appliquent qu'aux nouveaux enseignants (droits acquis) ;
- les enseignants « optent » volontairement pour la nouvelle structure de carrière avant qu'elle ne devienne obligatoire pour tous les enseignants après quelques années de mise en œuvre.

Cette dernière approche est une stratégie intéressante car elle permet de piloter d'abord le programme à plus petite échelle, d'obtenir un retour d'information et d'ajuster la politique, ce qui peut augmenter les chances de réussite de la réforme à long terme. L'approche des « droits acquis » peut sembler une manière facile et non conflictuelle de passer à la nouvelle structure de carrière, mais elle soulève des difficultés tant en termes de gestion que de cohésion du personnel enseignant. En effet, la gestion simultanée de deux modèles de carrière peut s'avérer lourde pour les systèmes scolaires et l'impact de la réforme est retardé, car l'intégration des nouveaux enseignants dans la nouvelle structure s'étale sur plusieurs années. Qui plus est, la coexistence de modèles de carrière différents

peut provoquer des tensions entre les enseignants ayant de l'ancienneté et les débutants, ce qui peut compromettre la réussite de la réforme. Dans la mesure du possible, une approche big-bang intégrant une certaine souplesse dans sa mise en œuvre peut être la meilleure option.

Plus important encore, notre étude révèle que l'instauration d'un climat de confiance et une vision partagée par toutes les parties facilite la transition. L'implication des syndicats d'enseignants et l'adhésion des enseignants sont essentielles. Pour obtenir l'adhésion des enseignants, les plans de mise en œuvre de la réforme devraient inclure une stratégie de communication globale pour renforcer la compréhension et la coopération entre les institutions et les enseignants. Une approche souple de la mise en œuvre peut également contribuer au succès de la réforme, qui peut connaître plusieurs versions avant d'être finalisée. Une approche souple implique un suivi et un retour d'information, ce qui peut conduire à des mises à jour ou des modifications de la réforme.

Pour résumer, notre étude montre que des réformes bien conçues et soigneusement mises en œuvre peuvent avoir un impact positif sur la réglementation de l'entrée dans la profession, la lutte contre la corruption, la diversification des parcours professionnels – ce qui améliore la rétention. Elles peuvent encourager les enseignants à davantage aider leurs collègues, favorisant ainsi plus de collaboration. Toutefois, ces réformes sont complexes et nécessitent beaucoup de ressources. Dans certains contextes, les réformes ont été entravées par des difficultés de mise en œuvre à tel point qu'il est difficile de tirer des conclusions sur la faisabilité et l'opportunité d'introduire des échelles de carrière lorsque les systèmes éducatifs doivent encore être renforcés.

Une leçon essentielle à retenir est donc d'évaluer soigneusement ses capacités administratives avant de se lancer dans des réformes majeures. Le non-respect des promesses de réforme en raison de contraintes techniques, financières ou de ressources humaines entraînera une perte de confiance et peut compromettre l'ensemble du processus. En outre, les tentatives d'amélioration du statut de la profession sont inutiles si les salaires ne sont pas attractifs. Quoi que les gouvernements décident de faire, leurs efforts devront être progressifs et soutenus pendant plusieurs décennies pour être couronnés de succès. La question du coût est cruciale, mais investir dans les enseignants, c'est investir dans notre avenir.

Du fait de la diversité des modèles de carrière existants, des ressources disponibles et des points de vue culturels sur le prestige de la

profession d'enseignant, il n'existe pas de stratégie pouvant s'appliquer à tous les systèmes qui cherchent à réformer la carrière des enseignants. Toutefois, les décideurs peuvent tirer des enseignements précieux des succès et des échecs rencontrés dans les études de cas analysées dans le cadre de cette étude. Comme pour les réformes, la recherche sur ce sujet doit se poursuivre afin que les orientations politiques puissent s'adapter et rester en phase avec les réalités en constante évolution de l'éducation et de la profession enseignante.



## Chapitre 1

# L'importance des modèles de carrière des enseignants

### Introduction

#### *Déclin du statut de la profession d'enseignant*

À de notables exceptions près, le statut de la profession enseignante et son attractivité ont décliné à l'échelle mondiale. Le *Rapport sur le développement dans le monde 2018* fait état de ce problème et note qu'« au cours des dernières décennies, le statut de la profession d'enseignant a reculé partout dans le monde en termes de salaire, de respectabilité et de conditions de travail » (Banque mondiale, 2018, p. 138). Les ministères de l'Éducation sont ainsi confrontés à un défi commun qui est d'attirer et de retenir des enseignants compétents et motivés.

Dans les pays à faibles et moyens revenus, le développement massif de l'accès à l'éducation au cours des dernières décennies a certainement contribué à ce déclin. Pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel, de nombreux pays ont augmenté leur personnel enseignant de façon considérable. Pour ce faire, ils ont souvent revu à la baisse les qualifications nécessaires, recruté des enseignants non professionnels et contractuels, assoupli les normes d'entrée dans la profession et réduit la durée de la formation des enseignants. Cela a contribué à une certaine déprofessionnalisation de l'enseignement, ce qui a finalement dévalorisé son statut et affaibli son attrait. Parallèlement, les conditions de travail dans de nombreuses écoles ont empiré car, malgré les efforts considérables en matière de recrutement, les enseignants se sont trouvés confrontés à des classes surchargées au sein d'établissements mal équipés ou en voie de détérioration. En conséquence, ce qui était auparavant une profession très attractive pour les personnes bien formées s'est transformé dans certains endroits en un « emploi de dernier recours » pour de nombreux candidats (Bennell et Akyeampong, 2007, p. ix ; Bruns, Filmer et Patrinos, 2011).

De même, dans les pays du Nord, des salaires médiocres assortis de maigres avantages sociaux, des conditions de travail difficiles, des changements dans la gestion des écoles, une lourde charge de travail et des

tests à forts enjeux détournent de nombreux candidats de l'enseignement et affectent la motivation des enseignants en poste. Les rapports selon lesquels les enseignants doivent occuper deux emplois pour joindre les deux bouts ne sont plus limités aux pays à faible revenu. De fait, le magazine *Time* a consacré son numéro de septembre 2018 aux difficultés rencontrées par les enseignants aux États-Unis, révélant que les enseignants des écoles publiques américaines gagnent 18,7 % de moins par semaine que les travailleurs ayant un niveau d'éducation comparable, et moins en moyenne (en dollars indexés) qu'en 1990 (Reilly, 2018). D'autres recherches sur les enseignants américains ont révélé que 16 % d'entre eux ont un second emploi (Lowe, 2018).

Cette baisse de statut, combinée à de mauvaises conditions de travail et à une prise en compte insuffisante de la complexité croissante de l'enseignement, a provoqué ce qu'on a souvent appelé une « crise de motivation des enseignants » (Bennell et Akyeampong, 2007, p. 6). Des études soulignent le fait que, dans de nombreux pays en développement, le personnel enseignant est gravement démotivé, démoralisé et au bord de la rupture (VSO, 2002). Cette situation est particulièrement préoccupante, car la recherche suggère que des enseignants motivés sont cruciaux pour un enseignement efficace et, en fin de compte, pour les résultats d'apprentissage des étudiants (Bennell et Akyeampong, 2007 ; Michaelowa, 2002 ; VSO, 2002). Les enseignants étant, au niveau de l'école, la variable qui a le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005 ; Blazar et Kraft, 2017), il s'ensuit que si nous voulons améliorer la qualité de l'éducation, nous avons besoin d'éducateurs motivés.

### ***Le modèle de carrière peut avoir une influence sur la motivation des enseignants***

Dans les pays où le statut et la motivation des enseignants ont décliné, comment inverser ce phénomène et « reprofessionnaliser » le corps enseignant ? Il est urgent de s'attaquer à ce problème, car la perception de l'enseignement comme une profession peu valorisante a un impact négatif sur le recrutement et la rétention.

L'équipe du *Report mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* recommande aux gouvernements de penser de manière stratégique car « moins la profession d'enseignant est attractive, plus le risque est grand de recruter une génération de candidats peu qualifiés, peu confiants et peu enclins à innover », ce qui entraîne « à long terme un cadre d'enseignants médiocre dont les effets sont difficiles à inverser » (2015, p. 4).

Après les apprenants préparés et motivés, des enseignants équipés et motivés constituent l'élément le plus fondamental de l'apprentissage.

Banque mondiale, 2018, p. 131

La perception de l'enseignement comme une profession de bas niveau peut avoir un impact négatif sur le recrutement et la rétention. L'amélioration du statut de l'enseignement n'est pas seulement associée à une motivation renforcée et à une plus grande satisfaction professionnelle, elle peut également accroître la rétention et les performances des enseignants ainsi que l'apprentissage des étudiants.

Équipe du *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous*, 2015, p. 4

Du point de vue des gestionnaires, une structure de carrière plus attractive pourrait être une partie de la solution si elle est correctement conçue et mise en œuvre. Les théories de la motivation soulignent l'importance de facteurs tels que le sentiment d'accomplissement, l'épanouissement personnel, la reconnaissance, le statut, l'autonomie, l'autodétermination, les relations interpersonnelles, la collaboration, des salaires équitables et la stabilité de l'emploi. Tous ces facteurs sont liés à l'organisation des carrières et peuvent être intégrés à sa conception. L'amélioration de leur structure de carrière peut donc potentiellement avoir une influence considérable sur la motivation des enseignants.

L'organisation et la gestion des carrières sont liées aux politiques de progression des enseignants en matière de compétences, de rémunération, de qualifications et de responsabilités. En d'autres termes, l'organisation de la carrière des enseignants tient compte de leur promotion ou de leurs augmentations de salaire ainsi que des mécanismes utilisés pour déterminer leur progression. Il faut donc inévitablement prendre en compte les modes d'évaluation utilisés pour déterminer l'avancement de la carrière. Prêter davantage attention à ces points peut contribuer à un enseignement et un apprentissage de qualité et améliorer l'attrait pour la profession, la rétention des enseignants, leur satisfaction et leur motivation. Cela est particulièrement important pour atteindre l'objectif de développement durable 4, qui porte sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

## **Le projet de recherche**

Réformer le modèle de carrière des enseignants est une priorité pour de nombreux gouvernements. Un certain nombre de pays ont réformé leur structure de carrière des enseignants lors des dernières décennies. D'autres prévoient d'y introduire des changements dans un avenir proche. Il semble

donc que ce soit une question politique particulièrement pertinente dans le monde entier. Alors que les États se lancent dans de telles réformes, disposent-ils pour autant de suffisamment d'informations sur les diverses options et leurs implications ? Malgré l'attention croissante portée aux carrières des enseignants au niveau national et international, il est encore trop tôt pour avoir une idée sur ce que ces réformes impliquent, sur leur faisabilité et leur opportunité dans divers contextes, et sur le fait qu'elles aboutissent ou non aux résultats escomptés.

Les décideurs doivent examiner attentivement les options dont ils disposent. Quel modèle de carrière permettra d'attirer les meilleurs candidats dans l'enseignement et de les retenir sur le long terme ? Comment atteindre ces objectifs avec un budget limité ? Quel modèle de carrière favorise le plus la collaboration entre enseignants et l'épanouissement professionnel, essentiels à la satisfaction professionnelle et à la motivation ? Quels sont les modèles de carrière faciles à gérer ? Quels sont les préalables à une mise en œuvre réussie ?

La possibilité d'apprendre des expériences d'autres pays, combinée à la nécessité de combler cette lacune, a incité l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à lancer un programme de recherche sur l'organisation et la gestion de la carrière des enseignants. Ce dernier est destiné à fournir aux décideurs et aux gouvernements un choix de politiques concernant la carrière des enseignants, à explorer leurs effets perçus sur la motivation, l'attraction et la rétention des enseignants, et à analyser les défis de mise en œuvre auxquels les pays sont confrontés dans le processus de réforme. Ce faisant, ce programme cherche à sensibiliser aux différentes stratégies et à leurs implications. Il est essentiel que les pays souhaitant transformer la structure de carrière des enseignants examinent attentivement ces données avant d'engager des réformes complexes, gourmandes en ressources et, le plus souvent, politiquement sensibles.

Les problématiques suivantes sous-tendent l'étude :

- Quelles sont les options en matière d'organisation et de gestion de la carrière des enseignants ? Comment leur carrière est-elle structurée ? Comment est organisé leur avancement ?
- Quels effets semblent avoir ces réformes sur la motivation, l'attraction et la rétention des enseignants ?
- Quelles sont les implications en matière de gestion et les difficultés de la mise en œuvre des réformes de la carrière des enseignants ?

## Déroulement de l'étude

Le projet a débuté en 2015. La première étape consistait à recenser les modèles de carrière existants et déterminer lesquels motivaient le plus les enseignants. *Structurer les carrières pour motiver les enseignants* (Crehan, 2017) a passé en revue la littérature sur l'organisation de la carrière des enseignants. Cette étude a synthétisé ce que l'on sait de l'impact des différents modèles de carrière et des modes d'évaluation correspondants. Elle a également passé en revue les recherches psychologiques sur la motivation et examiné les modèles de structure de carrière des enseignants utilisés dans différents pays. Elle a défini une typologie des modèles de carrière et les méthodes d'évaluation sommative<sup>1</sup> utilisées dans ce projet de recherche. Afin de guider le lecteur à travers cette étude, le *Chapitre 2* offre un aperçu de cette typologie.

Des recherches sur le terrain ont suivi pour évaluer l'opportunité et la faisabilité des réformes de la carrière des enseignants. En 2016, une cartographie a permis de recueillir des descriptions précises des modèles de carrière des enseignants en Afrique du Sud, en Colombie, en Écosse, en Éthiopie, en Lituanie, au Mexique, au Pérou et en Thaïlande, et d'identifier les défis connexes ainsi que les effets perçus<sup>2</sup>. Des chercheurs de chacun des pays sélectionnés ont analysé les lois et règlements, les statistiques élémentaires et les résultats de recherche existants. Ils ont aussi mené des entretiens semi-structurés avec les personnes impliquées dans l'organisation et la gestion des carrières des enseignants.

1. La recherche se réfère uniquement à l'évaluation sommative, opposée à l'évaluation formative. La progression de carrière est inextricablement liée à l'évaluation sommative, car elle vise à recueillir des informations sur les performances, ce qui a des conséquences pour l'enseignant en termes d'avancement, de rémunération et de reconnaissance (OCDE, 2009b). Elle évalue les enseignants en vue de l'octroi de primes, d'augmentations de salaire ou de promotions. L'évaluation formative vise à aider les enseignants à s'améliorer et leur indique les domaines dans lesquels ils peuvent progresser. Il s'agit d'aider les enseignants à prendre du recul sur leur pratique, à y réfléchir et à l'améliorer.
2. Tous les rapports sont disponibles sur le site web de l'IPEP, [www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/teacher-careers](http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/teacher-careers). Ils reflètent la situation en 2016. D'autres réformes ont été mises en œuvre depuis dans certaines des juridictions. Par exemple, la Lituanie a adopté une nouvelle réforme en 2019. En mai 2019, le Congrès mexicain a approuvé une nouvelle réforme constitutionnelle supprimant les évaluations obligatoires pour la sélection et la promotion des enseignants, revenant ainsi à la situation précédente. À moins de citer directement ou d'utiliser des données spécifiques, tous les résultats de recherche de ces pays tout au long de cette étude seront issus de ces rapports nationaux. Dans un souci de concision et de clarté, le référencement parenthétique ne sera pas utilisé pour ces références.

La recherche sur le terrain s'est poursuivie en 2017 avec des études de cas approfondies en Équateur, dans la ville de New York et dans la province du Cap-Occidental (Afrique du Sud). Le but était d'approfondir l'analyse et de découvrir les points de vue des enseignants sur les changements apportés à la structuration de leur carrière. Les modèles mis en œuvre en Afrique du Sud, en Équateur et à New York ont été sélectionnés en raison de leur approche prometteuse consistant à combiner les possibilités de carrière avec de nouvelles politiques d'évaluation et de rémunération. Dans ces trois lieux, les modèles de carrière adoptés se sont détournés d'une approche basée uniquement sur des structures salariales fixes avec peu de possibilités de promotion afin d'élargir les opportunités professionnelles offertes aux enseignants.

Les recherches menées dans le cadre de ce projet sont essentiellement qualitatives, ce qui a permis de mieux comprendre la diversité et la complexité des carrières des enseignants. Des méthodes mixtes ont été utilisées pour les études de cas. Les entretiens qualitatifs ont ainsi été couplés à l'analyse de données quantitatives obtenues grâce à des questionnaires remplis par des enseignants en Équateur, à New York et dans la province du Cap-Occidental en Afrique du Sud<sup>3</sup>.

## **Choix des pays**

Cette recherche visait à avoir une portée mondiale. Les systèmes scolaires participants ont divers modèles de carrière des enseignants. Ils ont été délibérément sélectionnés dans différentes zones géographiques. L'un des principaux critères de sélection était que les réformes de la carrière des enseignants devaient avoir introduit une échelle de carrière dans le but de diversifier le parcours professionnel des enseignants et d'élargir leurs possibilités d'avancement. Des recherches antérieures (Bruns, Filmer et Patrinos, 2011 ; Crehan, 2017) et le bon sens suggèrent que ce type de modèle de carrière pourrait être plus adapté aux pays à revenu élevé qui disposent d'une administration et de cadres législatifs et réglementaires solides. Pour évaluer leur faisabilité dans d'autres contextes, on a pris soin d'inclure des pays à faible et moyen revenu. Afin de tenir compte des différents contextes socioculturels et socio-économiques, notre recherche inclut donc des pays ayant des niveaux de revenu divers et qui ont cherché à réviser leur modèle de carrière.

---

3. En Équateur et au Cap-Occidental, il est possible de faire des déductions limitées en raison de la petite taille de l'échantillon et de certains problèmes de conception.

En outre, dans la mesure du possible, la priorité a été donnée aux pays qui avaient introduit un fort élément de mobilité horizontale dans leur réforme des carrières, par opposition à la seule mobilité verticale. La mobilité horizontale fait référence à la promotion des enseignants à des niveaux d'enseignement plus avancés. Les enseignants satisfaisant à certains critères sont promus tout en continuant à enseigner en classe. On parle parfois de « promotion horizontale » (Vegas, 2005), ce qui suggère que l'enseignant évolue latéralement dans son poste actuel plutôt que verticalement vers un poste différent. Elle est généralement considérée comme une amélioration de la situation économique ou professionnelle d'un enseignant qui fait cours. Avec la mobilité verticale, les enseignants sont promus à des postes administratifs ou de direction et l'enseignement n'est plus au centre de leur travail.

Une autre spécificité est que les réformes se trouvaient à des stades différents au moment de la collecte des données. En fait, il est difficile de dater précisément une réforme car des révisions et des ajouts sont continuellement effectués. Alors que dans certains systèmes scolaires, les échelles de carrière sont en place depuis le début des années 2000 ou avant (bien que révisées régulièrement, comme en Colombie, en Écosse<sup>4</sup>, en Éthiopie, en Lituanie et en Thaïlande), d'autres ont été mises en œuvre plus récemment (Équateur [2011], Pérou [2012], Mexique [2013], New York [2013] et Afrique du Sud [2015]<sup>5</sup>). Il est donc possible d'obtenir des informations précieuses à la fois à court terme et à plus long terme. Enfin, la ville de New York est un cas à part car la réforme menée ne concernait pas l'ensemble du système<sup>6</sup>. Le programme analysé est seulement un programme parmi d'autres, ce qui s'est avéré être une limite ainsi qu'un point fort dont nous discuterons tout au long de cette étude.

- 
4. L'Écosse fait partie du Royaume-Uni, où l'éducation est décentralisée. L'organisation et la gestion des carrières des enseignants sont donc gérées différemment en Angleterre, au pays de Galles, en Écosse et en Irlande du Nord.
  5. Les dates indiquées entre crochets correspondent à l'introduction de postes supplémentaires ouverts aux enseignants.
  6. Contrairement aux autres lieux de l'étude, la ville de New York n'est pas un pays. Cependant, elle possède le plus grand système scolaire des États-Unis. Son département de l'éducation (DoE) supervise quelque 76 000 enseignants. Par souci de simplicité, le terme « pays » est utilisé pour désigner tous les milieux participant à notre recherche.

## **Périmètre et limites**

Notre étude se concentre sur les enseignants du primaire et du secondaire membres de la fonction publique. Son périmètre se limite aux modèles de carrière destinés aux enseignants des écoles publiques. Bien que les enseignants contractuels représentent une proportion significative des effectifs enseignants dans de nombreux endroits, notamment dans plusieurs des pays de l'étude, cette population n'a pas été prise en compte dans l'étude<sup>7</sup>. Par définition, les contractuels sont employés de façon temporaire et ne peuvent être promus. Des procédures existent dans de nombreux pays pour les titulariser et ils peuvent alors bénéficier des modèles de carrière en place.

En ce qui concerne le recrutement et la rétention des enseignants, on constate que les niveaux de salaire par rapport aux professions à qualifications similaires entrent clairement en jeu, en particulier en début et en milieu de carrière. Si la rémunération n'est pas suffisamment attractive, il y a peu de chances que des modifications de la structure des carrières aient un effet quelconque. Cette étude n'a pas fait une analyse comparative des niveaux de salaires entre pays. Néanmoins, des informations sur les salaires de départ et sur ceux de professions comparables ont été recueillies quand elles étaient disponibles et ont apporté un éclairage utile.

Cette étude apporte délibérément surtout un éclairage sur les réformes des carrières au niveau managérial et sur des aspects concrets de la conception de la structure des carrières. Pour plusieurs raisons, il a été plus difficile d'obtenir des données sur la motivation, la satisfaction, l'attraction et la rétention des enseignants. On le sait, la motivation est difficile à mesurer. Plusieurs variables peuvent être associées à la motivation, de sorte qu'il est extrêmement difficile d'établir des liens directs. Comme Bennell et Akyeampong le font à juste titre remarquer, « mesurer les déterminants et les conséquences de la motivation au travail est complexe, parce que ces processus psychologiques ne sont pas directement observables et qu'il existe de nombreux obstacles organisationnels et environnementaux qui peuvent empêcher d'atteindre un but » (2007, p. 3). Ensuite, il est

---

7. Les conditions d'emploi varient considérablement entre les pays de l'étude. Les informations sur la proportion d'enseignants contractuels ou en contrat à durée déterminée n'étaient pas toujours disponibles. Le Pérou a fait état du taux le plus élevé, avec 31 % d'enseignants contractuels en 2015.



difficile de valider une relation de cause à effet entre une structure des carrières et la motivation des enseignants, car de nombreux facteurs interviennent dans cette relation. Il est donc malaisé de faire la distinction entre les facteurs externes agissant sur la motivation et ceux liés à des considérations de carrière. De plus, les réformes des carrières s'inscrivent souvent dans une réforme générale du secteur de l'éducation, d'où des difficultés pour singulariser les effets des modifications de la carrière des enseignants. Enfin, le nombre de combinaisons possibles entre les modèles de carrière, ainsi que les méthodes d'évaluation, vient encore ajouter à la complexité.

Pour toutes ces raisons, cette recherche a fait le choix d'étudier les « effets perçus » et s'est concentrée sur les variables intermédiaires susceptibles d'accroître la motivation autonome des enseignants : la maîtrise des choix de carrière, la collaboration entre enseignants et les possibilités de développement professionnel continu (DPC).

Comme indiqué précédemment, les modèles de carrière sont en constante évolution. Des systèmes scolaires étudiés ici ont modifié leur modèle de carrière des enseignants depuis cette recherche. Les résultats présentés dans cette publication sont donc un aperçu d'une situation à un moment précis.

## **Structure de l'étude**

Cette étude met en évidence les principaux aspects que les décideurs doivent prendre en compte avant de s'engager dans une réforme de la carrière des enseignants. Le *Chapitre 2* présentera ainsi différents modèles de carrière des enseignants afin de recenser les options qui s'offrent aux décideurs. Ce chapitre présentera leurs avantages et leurs inconvénients et donnera un aperçu des modèles des systèmes scolaires étudiés. Les effets perçus des réformes de la carrière des enseignants sur la motivation, la satisfaction, l'attraction et la rétention des enseignants seront examinés au *Chapitre 3*. Les *Chapitres 4 et 5* présenteront les principaux enseignements de la mise en œuvre des réformes en termes de conception et de structure, ainsi que d'administration et de gestion. En guise de conclusion, le *Chapitre 6* proposera des pistes de réflexion. En annexe, le lecteur trouvera plus d'informations sur la structure des carrières dans les pays participants (aperçu analytique de l'organisation de la carrière des enseignants, des défis de mise en œuvre et des effets perçus dans chaque contexte). Un glossaire de la terminologie utilisée dans le cadre de ce projet peut également être consulté en annexe.

En effet, il existe une grande diversité dans le vocabulaire utilisé, ce qui est souvent source de confusion. Les mêmes termes sont parfois utilisés pour décrire des concepts très distincts. Le glossaire est donc une référence utile pour une bonne compréhension des concepts clés utilisés dans cette publication.

## Chapitre 2

# Évolution de la carrière des enseignants

Pourquoi tant de pays réforment-ils leur modèle de carrière des enseignants ? Ce chapitre tente de répondre à cette question en fournissant un aperçu historique de l'évolution de la conception des carrières des enseignants. Il propose également une typologie des modèles de carrière des enseignants mis en œuvre dans le monde et analyse leurs implications en termes de motivation et d'administration. Avant d'approfondir les résultats de nos recherches, ce chapitre donne un aperçu des différents modèles utilisés dans les systèmes scolaires étudiés ici afin d'aider le lecteur à saisir l'éventail des possibilités et la diversité des systèmes de carrière existant dans le monde.

### **Les transformations du métier d'enseignant**

#### *Passer de la première à la deuxième génération de modèle de carrière des enseignants*

La conceptualisation de la carrière des enseignants a connu des évolutions importantes au cours des dernières décennies. Les tendances de la politique mondiale combinées aux problèmes liés aux structures classiques de carrière des enseignants peuvent aider à comprendre pourquoi la carrière des enseignants s'est retrouvée au centre de l'attention. Une façon de comprendre cette évolution est la catégorisation que l'on trouve dans la littérature latino-américaine, qui distingue la première et la deuxième générations de modèles de carrière d'enseignants (OREALC, 2015).

La première génération de modèles de carrière d'enseignants concerne les structures conçues entre le début des années 1950 et la fin des années 1990. Elle coïncide avec le développement de l'État providence et se caractérise par la reconnaissance des enseignants en tant que travailleurs dont les droits sont protégés par l'État (Terigi, 2010). Cette génération se caractérise par une longue carrière dans la profession et une progression verticale. Les enseignants sont en effet promus à des postes administratifs ou de direction au sein de l'école (directeur, directeur adjoint) ou en dehors (inspecteur, administrateur) et l'enseignement cesse d'être au cœur de leur métier. Une évolution de carrière est possible en fonction des qualifications et de l'expérience, notamment l'ancienneté. Morduchowicz

(2011) a identifié un ensemble d'éléments qui caractérisent les carrières de la première génération. Parmi les plus importants figurent la sécurité de l'emploi, les structures salariales de base, les augmentations de salaire automatiques et le fait que les promotions sont basées sur l'ancienneté et la certification plutôt que sur les performances.

La deuxième génération, qui a émergé au début des années 2000, reflète l'influence du néolibéralisme. Elle coïncide avec l'essor de la gestion axée sur les performances et l'adoption par le secteur public des techniques managériales du secteur privé. La fonction publique évolue vers davantage de responsabilisation, d'évaluation et de programmes de rémunération au mérite. Dans le secteur de l'éducation, un consensus s'est dégagé autour de l'idée que la performance des enseignants était fondamentale pour améliorer la qualité de l'éducation. Cette prise de conscience, combinée au fait que les salaires des enseignants représentent généralement la part la plus importante des dépenses publiques d'éducation, a conduit sans surprise de nombreux pays à entreprendre des réformes affectant l'organisation et la gestion de la carrière de leurs enseignants.

Les modèles de carrière de seconde génération sont organisés autour des notions d'efficacité et de responsabilité des enseignants. Cela induit deux points fondamentaux : l'indexation des salaires sur la performance et la perte de la sécurité de l'emploi. Ces carrières, clairement méritocratiques dans leur approche, comprennent généralement des mécanismes de promotion horizontale, d'évaluation des performances et des programmes d'incitation basés sur les résultats<sup>8</sup>. Dans la plupart des cas, les enseignants peu performants sont ouvertement invités à prendre des mesures correctives s'ils souhaitent garder leur poste.

Le Pérou illustre bien cette évolution. Une série de lois introduites depuis 1984 ont transformé un système basé sur l'ancienneté en système fondé sur la performance. La grille des salaires est passée de cinq à huit niveaux, accompagnés d'évaluations obligatoires. Les enseignants peuvent désormais être licenciés s'ils échouent aux évaluations. Les perspectives de progression offertes aux enseignants ont augmenté avec le développement de filières ou de parcours. Le *Tableau 2.1* montre la progression des

---

8. Cette distinction utile entre les modèles de carrière de première et de deuxième générations est quelque peu simplifiée et nécessite quelques nuances. Dans certaines carrières d'enseignants de première génération, l'évaluation sommative peut avoir existé en même temps qu'un nombre limité de possibilités de progression horizontale.

modèles de carrière au Pérou, depuis un modèle de première génération en 1984 jusqu'à la mise en place de mesures de la seconde génération dans les réformes de 2007 et 2012.

**Tableau 2.1 Principales caractéristiques des carrières des enseignants introduites par les réformes successives au Pérou**

| Loi sur les enseignants (1984)  | Loi sur la carrière de l'enseignement public (2007)   | Loi sur la réforme des enseignants (2012)   |
|---|---|---|
| Intégration automatique et universelle des enseignants  | Intégration progressive et volontaire des enseignants   | Intégration automatique et universelle des enseignants  |
| L'ancienneté domine   | Le mérite domine  | Le mérite domine  |
| Deux filières sont proposées aux enseignants : l'enseignement la gestion                            | Trois filières sont proposées aux enseignants : la gestion pédagogique la gestion institutionnelle la recherche | Quatre filières sont proposées aux enseignants : la gestion pédagogique la gestion institutionnelle la formation des enseignants l'innovation et la recherche |
| Cinq niveaux dans la grille des salaires  | Cinq niveaux dans la grille des salaires (on atteint le niveau le plus élevé après 20 ans de service)           | Huit niveaux dans la grille des salaires (on atteint le niveau le plus élevé après 30 ans de service)   |
| N'établit pas de pourcentage précis d'augmentation entre les cinq niveaux de la grille des salaires | Établit un pourcentage d'augmentation précis et permanent entre les cinq niveaux de la grille des salaires      | Établit un pourcentage d'augmentation précis et permanent entre les huit niveaux de la grille des salaires  |
| Pas d'évaluations périodiques obligatoires pour monter les échelons                                 | Évaluations périodiques obligatoires pour monter les échelons   | Évaluations périodiques obligatoires pour monter les échelons   |
| L'échec à l'évaluation n'entraîne pas le licenciement de l'enseignant                               | Trois échecs à l'évaluation entraînent le licenciement de l'enseignant  | Trois échecs à l'évaluation entraînent le licenciement de l'enseignant  |

Source : Mendoza (2019, p. 12), adapté de MINEDU (2012).

### ***Le mécontentement à l'égard des carrières de la première génération***

Les modèles de carrière d'enseignants ont évolué non seulement en raison des tendances néolibérales dans l'élaboration des politiques, mais aussi en raison du mécontentement croissant à l'égard des carrières d'enseignants de la première génération. Au Nord comme au Sud, les réformes de la carrière des enseignants ont été stimulées par le désir de

s'écarter des systèmes traditionnels, ce qui a conduit à l'adoption de modèles de carrière alternatifs. Mais la mise en place de modèles de carrière d'enseignants de seconde génération ne peut résoudre à elle seule les problèmes rencontrés par les enseignants. Les modèles de deuxième génération ne sont pas forcément meilleurs, les deux systèmes ayant leurs avantages et leurs inconvénients. Les problèmes liés à ces deux types de carrière sont examinés ci-dessous, ainsi qu'une typologie des différents modèles de carrière, leurs effets sur la motivation des enseignants et leurs implications en termes de gestion et d'administration.

## Typologie des modèles de carrière

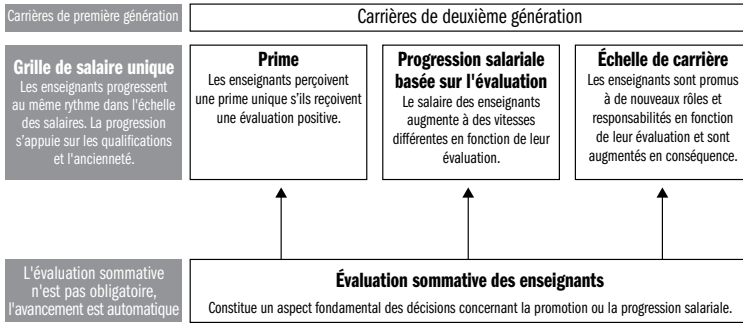
Cette recherche utilise une typologie des modèles de carrière développée par Crehan (2017), qui classe les différents modèles en quatre types. Bien que cette typologie simplifie nécessairement les variations entre des systèmes et structures complexes, elle met l'accent sur les éléments de conception typiques de l'organisation des carrières des enseignants. Cette typologie des modèles de carrière est utilisée tout au long de cette étude<sup>9</sup>. Il est donc important de la présenter de façon détaillée.

Le premier modèle présenté dans le *Graphique 2.1* est le barème salarial unique. Dans ce modèle de carrière de première génération, la différenciation et la promotion sont basées sur l'ancienneté et l'expérience, et non sur la performance. Les trois autres modèles sont des modèles de carrière de seconde génération où la différenciation entre les enseignants est basée sur leurs performances. Ils comprennent le versement de primes, la progression salariale en fonction du résultat des évaluations et l'échelle de carrière. Ces trois modèles s'appuient sur des évaluations sommatives pour différencier les enseignants.

---

9. Cette section résume l'étude exploratoire de Lucy Crehan (2017) menée dans le cadre de cette recherche, intitulée *Structurer les carrières pour motiver les enseignants*. Veuillez vous référer à cette publication pour de plus amples informations.

## Graphique 2.1 Carrières des enseignants de première et deuxième générations



Source : Compilé par les auteurs.

### *Grille de salaire unique*

La grille de salaire unique est toujours le modèle le plus répandu dans le monde. Dans un tel système, les promotions sont basées sur l'ancienneté et les qualifications académiques, bien qu'elles ne soient pas toujours en corrélation avec la qualité des enseignants (Bruns, Filmer et Patrinos, 2011 ; Wilson, Floden et Ferrini-Mundy, 2002). Les salaires des enseignants augmentent d'année en année, qu'ils améliorent ou non leur pratique.

Ce modèle présente plusieurs avantages, mais également de nombreuses faiblesses. Son avantage principal est qu'il ne différencie pas les enseignants, qui progressent tous au même rythme. Cela rend le système facile à gérer, et ne nécessite pas un processus d'évaluation complexe et coûteux, gourmand en ressources humaines, qui font par ailleurs souvent défaut. En outre, il est relativement simple de faire des projections de la masse salariale des enseignants, ce qui facilite la planification budgétaire.

Pour les enseignants, ce modèle est souvent associé à la sécurité de l'emploi, garanti à vie. Il ne les met pas en concurrence, offrant ainsi un environnement propice à la collaboration. Néanmoins, si certains enseignants s'opposent à la modification du barème unique des salaires, d'autres se plaignent d'un manque de perspectives de promotion et de n'être augmentés qu'en fonction du nombre d'années de service. La littérature évoque les problématiques largement débattues liées à ce modèle.

Du point de vue de la motivation, dans les modèles de première génération, l'absence de corrélation entre les critères de promotion – tels

que les diplômes et l'expérience – et l'efficacité des enseignants a un effet démotivant. Les enseignants très performants perdent leur motivation à force de voir des collègues moins dévoués et peu performants recevoir les mêmes augmentations de salaire qu'eux (Bennell et Akyeampong, 2007). En outre, ce système offre peu de possibilités de développement professionnel. Or, l'absence de progression de carrière permettant aux enseignants de continuer à enseigner est souvent un autre facteur de démotivation. Ainsi, les enseignants les plus compétents peuvent cesser d'enseigner pour occuper des postes administratifs (Vegas, 2005), ce qui peut nuire à la qualité de l'éducation. Ce manque de reconnaissance et d'évolution de carrière, en plus d'affecter la motivation des enseignants en place, peut également dissuader les candidats potentiels de choisir cette profession.

Pour résumer, ce modèle est incapable de reconnaître correctement les meilleurs enseignants et de les récompenser. La structure de salaire fixe ainsi que le manque de choix et de contrôle des carrières typiques de ce modèle peuvent rendre la profession d'enseignant moins attractive pour les personnes les plus talentueuses et les plus motivées.

### ***Primes***

Certains programmes accordent aux enseignants des récompenses financières ponctuelles pour une réalisation spécifique. Les meilleurs enseignants sont identifiés à l'aide d'une forme de mesure des performances, tels que les résultats des élèves, l'observation des enseignants ou une évaluation plus large des enseignants. Ces enseignants reçoivent alors une prime ou un supplément de salaire pour une période déterminée. Cela permet d'établir un lien direct, rapide et temporaire entre les performances et la récompense financière. La question des primes a été largement débattue et la littérature est divisée sur ce point (Fryer, 2013 ; Podgursky et Springer, 2007 ; Murnane et Cohen, 1985). Certains spécialistes mettent en avant des politiques qui semblent avoir amélioré les résultats d'apprentissage des étudiants à court terme et soulignent la facilité de la mise en œuvre des politiques de primes. D'autres affirment que les systèmes de primes sont largement inefficaces et sapent la motivation intrinsèque.

Du point de vue de la gestion, ce modèle offre l'avantage de la rapidité. Contrairement à la promotion basée sur les compétences, il n'exige pas l'approbation d'une nouvelle législation et n'augmente pas le montant du salaire de base. Par conséquent, il est facile à mettre en œuvre,



à ajuster et à arrêter, si nécessaire. Les pays à la recherche d'une stratégie rapide pour injecter des incitations à la performance dans des échelles de rémunération dysfonctionnelles se tournent souvent d'abord vers les programmes de primes. Dans de nombreux pays qui ont mis en place des systèmes d'évaluation des étudiants, les primes offrent un moyen de lier directement la rémunération des enseignants à la mesure des performances auxquelles ils attachent le plus d'importance : les progrès réalisés dans l'apprentissage des étudiants.

Mais ce système pose des problèmes de mesure (comment comparer équitablement les notes des élèves entre les matières et les années ?) et a des conséquences imprévues : les enseignants qui travaillent surtout à la réussite de leurs élèves au test ou qui trichent pour améliorer une mesure quelconque sont récompensés (Crehan, 2018 ; Rothstein, 2017 ; Ballou et Springer, 2015). En plus de soumettre les enseignants à un stress considérable, la rémunération basée sur les résultats des élèves a été vivement critiquée car elle n'encourage pas la collaboration et est injuste envers les enseignants en poste dans des écoles difficiles. C'est, au final, une façon peu fiable de juger la qualité des enseignants.

Le versement de primes suppose que les enseignants sont motivés par les contreparties financières et qu'ils travailleront donc plus dur pour les obtenir. Même si certains chercheurs soulignent l'amélioration des résultats des élèves et les aspects pratiques qui facilitent la mise en œuvre des primes, ce modèle est considéré comme moins prometteur que d'autres. Les critiques font valoir que le modèle repose largement sur une motivation extrinsèque, ce qui pourrait saper la motivation intrinsèque des enseignants (Crehan, 2017). Certains affirment également que les récompenses financières ne permettent pas aux enseignants d'acquérir des compétences et ne contribuent pas à accroître leur autonomie, deux éléments qui influent sur l'attraction, la motivation et la rétention des enseignants à long terme. Il semble que ces objectifs soient plus susceptibles d'être atteints par les deux modèles qui suivent.

### ***Progression salariale subordonnée à l'évaluation***

Un autre modèle de carrière subordonne la progression du salaire à l'évaluation. Dans ce modèle, les salaires des enseignants augmentent à des moments clés s'ils réussissent une évaluation. La grille des salaires comprend un certain nombre de niveaux ou de grades différents. La période entre chaque évaluation varie de six mois à plus de quatre ans. Après avoir réussi une évaluation, les enseignants passent à des niveaux

de salaire plus élevés dans la grille des salaires. Cette augmentation de salaire n'est pas associée à des responsabilités supplémentaires ou à un nouveau statut.

Ce modèle de carrière garantit que les enseignants inefficaces ne progressent pas dans la grille des salaires au même rythme que leurs collègues plus performants. Cela permet de surmonter le problème de motivation posé par le barème unique des salaires, car offrir une progression est plus susceptible d'être perçu comme une reconnaissance des compétences plutôt qu'un contrôle (Crehan, 2017). De plus, ce modèle balise sur le long terme une trajectoire de récompenses possibles de la performance, ce qui augmente l'attrait de la profession (Bruns et Luque, 2014). Même si ce modèle introduit un lien direct entre performance et rémunération, il reste moins direct qu'un système de primes. Toutefois, le lien entre l'évaluation et la rémunération pourrait, dans une certaine mesure, saper la motivation intrinsèque. Des recherches existantes pointent ainsi les différents effets possibles de politiques spécifiques, en fonction de leur conception.

Le principal inconvénient de ce modèle est qu'il repose sur un système d'évaluation solide, ce qui implique de disposer des finances et des ressources humaines qualifiées nécessaires. En outre, les enseignants doivent reconnaître la validité du processus d'évaluation et considérer que le système est juste, transparent et équitable. Bruns et Luque (2014) avertissent également que ce modèle a des implications fiscales à long terme car il augmente le salaire de base et la retraite des enseignants. Qui plus est, apporter des changements à ce modèle une fois qu'il est en place peut être politiquement et administrativement compliqué.

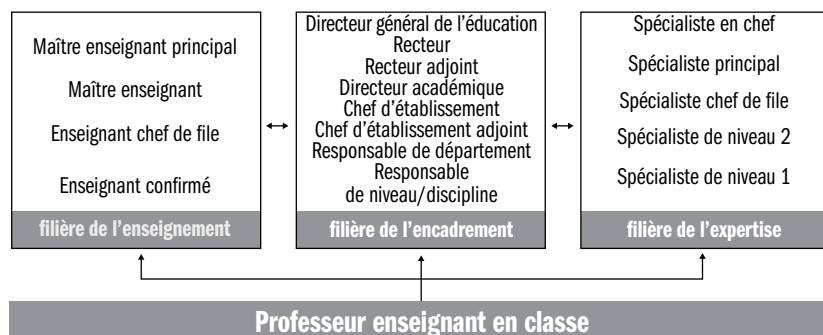
### ***Échelle de carrière***

Le dernier modèle auquel s'intéresse notre recherche est celui de l'échelle des carrières. Dans ce dernier, la rémunération des enseignants progresse jusqu'à un certain point, au-delà duquel les enseignants doivent passer une évaluation s'ils veulent obtenir une promotion et assumer un rôle plus important avec des responsabilités supplémentaires. La promotion à de nouveaux rôles et titres peut être basée uniquement sur l'évaluation ou peut être combinée avec des exigences de qualification ou de formation supplémentaires. Certaines structures exigent également des enseignants qu'ils réussissent une période probatoire. Une échelle de carrière peut comprendre différents postes avec plusieurs niveaux de responsabilité, la rémunération reflétant la progression dans la hiérarchie.

Une échelle de carrière désigne donc à la fois les possibilités de mobilité horizontale (les enseignants sont promus à des niveaux plus avancés et l'enseignement reste la clé de leur travail) et verticale (les enseignants sont promus à des postes administratifs ou de direction et cessent souvent d'enseigner). Lorsque des postes horizontaux et verticaux sont disponibles, on parle généralement de parcours, de filières ou de pistes de carrière. Une échelle de carrière peut ne comporter qu'une seule filière ; cependant, les systèmes innovants ont tendance à développer des parcours de carrière.

Le parcours professionnel le plus souvent cité est celui de Singapour, qui est présenté dans le *Graphique 2.2*. Dans ce modèle, les enseignants peuvent choisir entre trois filières ou pistes de carrière : l'enseignement, le leadership et le spécialiste senior.

**Graphique 2.2 La structure de carrière à Singapour**



Source : Ministère de l'Éducation de Singapour (2019).

Comme les enseignants se qualifient pour différents postes en répondant à certains standards à différents stades de leur carrière, cette structure est très populaire au niveau international. De nombreux rapports et analyses dans la littérature internationale la recommandent comme étant une approche sensée qui s'inscrit dans la lignée des recherches psychologiques sur la motivation humaine (Conley et Odden, 1995 ; Benveniste, Marshall et Araujo, 2008 ; Johnson et Papay, 2009 ; Ingvarson, 2012 ; Crehan, 2017 ; Crehan, 2018). Toutefois, si plusieurs pays ont mis en place de tels systèmes, il n'existe qu'un nombre limité d'évaluations de leur impact sur les résultats des étudiants (par exemple, Sloat, 1994 ; Silman et Glazerman, 2009 ; Martins, 2009 ; Crehan, 2018).

Néanmoins, ce modèle est perçu comme bénéfique car il permet aux enseignants de prendre en main leur développement professionnel et de postuler à de nouveaux postes sans nécessairement cesser d'enseigner. La promotion à des postes plus élevés permet de reconnaître la compétence des enseignants, de récompenser l'excellence et d'accroître leur autonomie en leur attribuant des responsabilités supplémentaires lorsqu'ils progressent dans leur carrière (Crehan, 2017). Ce modèle est considéré comme prometteur pour aider les enseignants à acquérir de plus en plus de compétences, en augmentant simultanément leur niveau d'autonomie et en leur donnant la main sur leur parcours de carrière. Selon les théories de la motivation, ces aspects sont essentiels.

Enfin, l'échelle de carrière apparaît comme un modèle plus prometteur lorsqu'elle est présentée comme une approche alternative pour surmonter les problèmes inhérents au barème unique des salaires et aux modèles liés aux performances. Elle permet de lier indirectement la rémunération à la performance et offre aux enseignants un parcours de développement professionnel. Par conséquent, on estime qu'elle accroît leur motivation autonome. Toutefois, il existe des variations importantes dans la structure des échelles de carrière mises en place par les différents pays, et des caractéristiques différentes sont susceptibles d'entraîner des résultats différents.

Cependant, tout comme la progression salariale liée à l'évaluation, une échelle de carrière nécessite une administration solide et les données manquent sur les problèmes de mise en œuvre connexes. En outre, comme nous le verrons au *Chapitre 4*, il est essentiel de prendre en considération certains éléments de son élaboration pour qu'elle soit un succès. Ce modèle a également des implications fiscales à long terme, car il augmente le salaire de base et la retraite des enseignants. Toutefois, si tous ces facteurs peuvent poser problème sur le plan de leur gestion, ce modèle reste le meilleur moyen de récompenser les enseignants.

### ***Avantages et inconvénients de chaque modèle***

Il peut être difficile d'abandonner des systèmes dans lesquels il y a relativement peu de distinction entre les enseignants et où la progression des salaires est automatique. Cela nécessite de différencier équitablement les enseignants en procédant à des évaluations ou des appréciations à grande échelle et de disposer de la capacité administrative nécessaire pour faire fonctionner ces systèmes. En outre, la structure de carrière doit être conçue de manière à ne pas introduire d'éléments démotivants, tels que la mise en

Tableau 2.2 Avantages et inconvénients des modèles de carrière des enseignants

| Modèle de carrière                           | Principales caractéristiques  | Avantages et inconvénients sur la motivation  | Avantages et inconvénients pour l'administration   |
|--|---|---|--|
| Grille de salaire unique                     | Le salaire des enseignants augmente chaque année, en fonction de l'ancienneté et des qualifications.                        | Pas de concurrence entre les enseignants.<br>Peu de comptes à rendre sur la qualité de l'enseignement.          | Des projections simples de la masse salariale.<br>Il n'est pas nécessaire de mettre en place des systèmes d'évaluation sommative des enseignants ni de processus d'évaluation coûteux en ressources.   |
| Bonus  | Les enseignants reçoivent un paiement unique basé sur les résultats des élèves ou sur une évaluation plus large.            | Utilisation d'incitations extrinsèques.<br>Encourage une motivation contrôlée et décourage la collaboration.    | Les primes ne modifient pas le calcul du salaire de base et de la retraite. Elles peuvent être ajoutées ou supprimées en fonction des disponibilités financières.<br>Exige un système d'évaluation solide pour distinguer les enseignants ayant droit à une prime. |
| Progression salariale basée sur l'évaluation | Les enseignants évoluent dans la structure salariale existante à des rythmes différents, en fonction de leur évaluation.    | Empêche les enseignants peu performants de progresser automatiquement dans la grille des salaires.              | Implications fiscales à long terme de la modification des salaires de base et des retraites.<br>Nécessite un système d'évaluation solide pour différencier les enseignants.  |
| Échelles et parcours de carrière             | Les enseignants sont promus à de nouveaux rôles et titres sur la base de leur évaluation, avec une augmentation de salaire. | Établit un lien indirect entre les performances et la rémunération, peu favorable à une motivation extrinsèque. | Implications fiscales à long terme de la modification des salaires de base et des retraites.<br>Exige un système d'évaluation solide et des attentes claires pour chaque poste par rapport auquel les enseignants sont évalués.                                    |

Source : Compilé par les auteurs.

concurrence des enseignants qui nuirait à la collaboration. Au contraire, l'évaluation doit être perçue comme juste et transparente, et non comme un contrôle. Elle doit aussi encourager l'autonomie. Trouver le bon équilibre n'est pas facile. Si la plupart des personnes interrogées s'accordent à dire qu'il est souhaitable de reconnaître davantage les enseignants très performants et de leur donner accès à des postes de haut niveau, il n'existe pas de consensus sur la manière la plus efficace d'y parvenir.

Dans l'ensemble, il manque encore des preuves concluantes concernant les effets des différents modèles de carrière. Si les échelles de carrière semblent le modèle le plus prometteur quant à la motivation des enseignants, c'est aussi le plus exigeant sur le plan administratif. Le manque de ressources humaines pour l'évaluation des enseignants, en particulier, est un obstacle majeur à la mise en œuvre de ce modèle. En choisissant un modèle de carrière, il faut donc mettre en balance les défis de la mise en œuvre et le potentiel d'amélioration de la motivation des enseignants. Le *Tableau 2.2* donne un aperçu succinct des avantages et des inconvénients de chaque modèle.

## **Quels modèles de carrière dans les pays participants ?**

### *Les pays combinent les modèles de carrière*

Le *Tableau 2.3* donne un aperçu des modèles de carrière que l'on trouve dans les systèmes scolaires que nous avons sélectionnés. Il montre comment les pays combinent les différents modèles de carrière, utilisant une combinaison de modèles de carrière de première et de deuxième générations. Dans tous les cas, à l'exception de l'Éthiopie, il existe plus d'un modèle de carrière. Des éléments du modèle de salaire unique subsistent en Afrique du Sud – où les enseignants reçoivent une certaine augmentation de salaire qui est automatique et non basée sur leurs performances –, en Colombie<sup>10</sup>, en Écosse, en Lituanie et au Mexique. Toutefois, dans tous ces pays, l'augmentation de salaire automatique est marginale, alors que d'autres modèles accordent souvent plus de poids à la progression du salaire.

Six des pays étudiés (à savoir l'Afrique du Sud, la Colombie, l'Équateur, le Mexique, le Pérou et la Thaïlande) utilisent un modèle de progression salariale basé sur une évaluation. Toutefois, la conception de la grille des salaires varie considérablement dans chacun de ces pays en termes de nombre d'échelons de salaire et de durée de service obligatoire

---

10. Seulement pour l'ancien statut de carrière. Environ 50 % des enseignants sont employés sous ce statut.

avant de pouvoir accéder au niveau suivant. Par exemple, en Afrique du Sud, les salaires des enseignants peuvent augmenter chaque année et il y a jusqu'à 221 niveaux de salaire, alors qu'en Colombie, les salaires augmentent au plus tôt tous les trois ans et il n'y a que trois classes de salaire, qui contiennent chacune quatre niveaux. Au Pérou, huit niveaux de salaire sont en place et la durée de service à chaque niveau varie de trois à cinq ans, selon le niveau.

Le système de primes est presque complètement absent dans les pays sélectionnés. Le Pérou est le seul pays à avoir mis en place un système de primes. Toutefois, dans certains cas, des primes sont accordées aux enseignants au niveau local ou de l'école, même si elles ne font pas partie d'une pratique nationale bien institutionnalisée (Afrique du Sud, Colombie et Lituanie).

**Tableau 2.3 Modèles de carrière actuellement utilisés dans les contextes étudiés**

| Lieu           | Modèles de carrière actuellement utilisés |  |                     |       |
|----------------|---|--|---------------------|-------|
|                | Grille de salaire unique                  | Progression salariale basée sur l'évaluation | Échelle de carrière | Bonus |
| Afrique du Sud | +   | +  | +                   |       |
| Colombie       | +   | +  | +                   |       |
| Écosse         | +   |  | +                   |       |
| Équateur       |   | +  | +                   | +*    |
| Éthiopie       |   |  | +                   |       |
| Lituanie       | +   |  | +                   |       |
| Mexique        | +   | +  | +                   |       |
| New York       | +   |  | +                   |       |
| Pérou          |   | +  | +                   | +     |
| Thaïlande      |   | +  | +                   |       |

Source : Compilé par les auteurs. \* L'Équateur dispose d'une prime, mais elle n'est pas appliquée avec cohérence.

### *Les échelles de carrière prennent différentes formes*

Conformément à la conception du projet, tous les pays étudiés s'appuient au moins en partie sur un modèle d'échelle de carrière. Les échelles de carrière ont traditionnellement permis aux enseignants de gravir des échelons verticaux, vers des fonctions de gestion ou des rôles

institutionnels. Cependant, certains nouveaux modèles de carrière ont diversifié les échelons horizontaux orientés vers l'enseignement ou l'instruction académique. Les enseignants peuvent développer leur carrière en occupant des fonctions directement liées à ce qu'ils connaissent le mieux. Par exemple, ils peuvent passer d'enseignant débutant à enseignant expérimenté ou maître-enseignant. En outre, certains postes peuvent inclure des responsabilités telles que le mentorat, le coaching ou l'encadrement, qui étaient auparavant exercés sans réglementation formelle, mais qui reçoivent désormais une légitimité et une valeur. Les différents postes sont organisés en « pistes », « parcours » ou « filières ». Les plus courantes sont les filières d'enseignement et de gestion mais, comme l'illustre le *Tableau 2.4*, il en existe d'autres.

C'est bien d'être enfin récompensé pour le travail supplémentaire que nous avons fourni pendant une décennie.

Un enseignant, New York (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 38)

Cinq pays (Afrique du Sud, Lituanie, Mexique, Pérou et Thaïlande) proposent des parcours qui offrent une mobilité à la fois horizontale et verticale. D'autres n'ont qu'une seule échelle où les niveaux inférieurs sont réservés à l'enseignement avant toute promotion à des fonctions de direction. L'Éthiopie est le seul exemple où les enseignants ne peuvent pas accéder à des postes de direction, car ceux-ci sont pourvus par des nominations extérieures. Le *Tableau 2.4* résume les différents postes que l'on trouve dans chacune des échelles de carrière.

Toutefois, bien que figurant dans l'échelle, les postes disponibles ne sont pas toujours en nombre suffisant. En Équateur, il y a un grand déficit de postes non enseignants. Au Pérou, les voies formation des enseignants et innovation et recherche n'avaient pas encore été mises en place au moment de cette étude. De même, en Afrique du Sud, les postes dans le parcours enseignement et apprentissage n'avaient pas été pourvus.

Le cas de la ville de New York, assez spécifique, doit être expliqué plus en détail. Bien que nous l'ayons classé dans la catégorie des modèles d'échelle de carrière, il s'agit en fait d'un système hybride entre les primes et l'échelle de carrière. Avec les postes d'enseignant tête de file (TL) ouverts aux enseignants dans le cadre du programme Teacher Career Pathways (TCP), les enseignants ont davantage de responsabilités et reçoivent une rémunération supplémentaire. Cependant, le TCP étant un programme, il n'est, de ce fait, pas permanent. Il peut donc être interrompu à tout moment si les fonds ne sont pas disponibles. En termes



de gestion, ce programme s'apparente donc davantage à une prime qu'à une échelle de carrière. Il parvient habilement à intégrer les avantages des deux systèmes. Dans d'autres systèmes scolaires, les réformes sont de grande envergure et les modifications apportées à la structure des carrières sont permanentes.

**Tableau 2.4 Échelles et parcours de carrière dans les pays analysés**

| État            | Échelle et parcours de carrière  |   |  |                                |
|-----------------|--|---|--|--------------------------------|
| <b>Colombie</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> <li>• Enseignant tête de file</li> <li>• Coordinateur</li> <li>• Conseiller d'orientation</li> <li>• Recteur et directeur</li> </ul>  |   |  |                                |
| <b>Équateur</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> <li>• Enseignant-mentor</li> <li>• Enseignant conseiller</li> <li>• Inspecteur ou inspecteur adjoint</li> <li>• Recteur/directeur ou recteur adjoint/directeur adjoint</li> <li>• Conseiller pédagogique</li> <li>• Auditeur pédagogique</li> </ul> |   |  |                                |
| <b>Mexique*</b> | <i>Enseignement</i>  |   | <i>Gestion</i>   |                                |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> <li>• Conseiller technique pédagogique</li> </ul>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur d'école</li> <li>• Directeur adjoint</li> <li>• Coordinateur des activités extrascolaires</li> <li>• Superviseur</li> <li>• Superviseur régional</li> <li>• Superviseur académique</li> <li>• Conseiller pédagogique</li> </ul> |                                |
| <b>Pérou</b>    | <i>Gestion pédagogique</i>   | <i>Gestion institutionnelle</i>   | <i>Formation des enseignants</i>   | <i>Innovation et recherche</i> |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> <li>• Conseiller et coordinateur des étudiants</li> <li>• Coordinateur académique</li> <li>• Coordinateur du programme extrascolaire</li> <li>• Conseiller</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur d'école ou directeur adjoint</li> <li>• Spécialiste de l'éducation dans l'unité de gestion de l'éducation (UGEL) ou le conseil régional de l'éducation (DRE)</li> <li>• Directeur de la gestion pédagogique à l'UGEL ou à la DRE</li> <li>• Directeur de l'UGEL</li> </ul> | Pas encore mis en œuvre  |                                |

| État   | Échelle et parcours de carrière  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Lituanie</b>  | <i>Enseignement</i>  |   | <i>Gestion</i>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> <li>• Enseignant senior</li> <li>• Enseignant-méthodologue</li> <li>• Enseignant-expert</li> </ul>  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chef de l'enseignement</li> <li>• Principal adjoint</li> <li>• Principal</li> </ul> |
| <b>Écosse</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant</li> <li>• Enseignant principal</li> <li>• Directeur adjoint</li> <li>• Directeur</li> </ul>   |   |  |
| <b>Éthiopie</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant débutant</li> <li>• Enseignant junior</li> <li>• Enseignant</li> <li>• Enseignant senior</li> <li>• Enseignant principal associé</li> <li>• Enseignant principal</li> <li>• Enseignant principal senior</li> </ul> |   |  |
| <b>Afrique du Sud</b>  | Enseignant   |   |  |
|  | Enseignant principal   |   |  |
|  | <i>Enseignement et apprentissage</i>   | <i>Gestion et direction</i>   | <i>Planification de l'éducation, recherche et élaboration des politiques</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage</li> <li>• Spécialiste principal de l'enseignement et de l'apprentissage</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chef de service</li> <li>• Directeur adjoint</li> <li>• Principal</li> <li>• Gestionnaire de circuit</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spécialiste de l'éducation</li> <li>• Spécialiste de l'enseignement supérieur</li> <li>• Spécialiste en chef adjoint de l'éducation</li> <li>• Spécialiste en chef de l'éducation</li> </ul> |  |

| État              | Échelle et parcours de carrière   |  |   |  |
|-------------------|---|--|---|--|
| <b>Thaïlande</b>  | <i>Enseignement</i>   | <i>Direction de l'école</i>  | <i>Gestion de l'éducation</i>   | <i>Supervision pédagogique</i>   |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant qualifié</li> <li>• Enseignant expérimenté</li> <li>• Enseignant expert</li> <li>• Enseignant spécialisé</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur adjoint qualifié</li> <li>• Directeur adjoint expérimenté/directeur adjoint expert</li> <li>• Directeur compétent</li> <li>• Directeur expérimenté</li> <li>• Directeur expert</li> <li>• Directeur spécialisé</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur adjoint expérimenté du Bureau de l'éducation</li> <li>• Directeur adjoint expert du Bureau de l'éducation</li> <li>• Directeur expert du Bureau de l'éducation</li> <li>• Directeur spécialisé du Bureau de l'éducation</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de l'enseignement qualifié</li> <li>• Superviseur d'éducation expérimenté</li> <li>• Superviseur expert en éducation</li> <li>• Superviseur de l'enseignement spécialisé</li> </ul> |
| <b>New York**</b> | Postes d'enseignants tête de file disponibles dans le cadre du programme Teacher Career Pathways :  |  |   |  |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Enseignant modèle</li> <li>– Enseignant-mentor</li> <li>– Maître-enseignant</li> <li>– Chef d'équipe des enseignants tête de file (TTL)</li> </ul> |  |   |  |

Source : Compilé par les auteurs. \* Au Mexique, l'échelle des carrières n'est pas regroupée autour de filières mais de sept groupes différents (écoles primaires, maternelles, lycées, éducation spéciale, éducation physique, personnel de soutien et assistance éducative). Par souci de clarté, les différents postes ont été regroupés sous les filières d'enseignement et de gestion. \*\* D'autres postes existent à New York : enseignant, accompagnateur en classe, partenaire d'apprentissage, chef d'établissement, directeur ou assistant du directeur. Ces postes n'ont pas été étudiés dans le cadre de cette recherche. Certains sont associés à une rémunération supplémentaire, d'autres non.

## **Conclusion**

Il existe des variations au sein des quatre modèles de structure de carrière quant à leur conception et à la façon dont ils sont combinés et utilisés ensemble. Le modèle de grille de salaire unique a été largement discuté dans la littérature, mais les données de la recherche sur les trois autres modèles de carrière sont assez limitées (à l'exception peut-être des primes), au point qu'aucune conclusion ferme ne peut être tirée sur l'effet de chaque modèle sur la motivation des enseignants.

Cette étude a choisi de se concentrer sur les pays qui ont mis en place une échelle de carrière. En théorie, ces modèles sont les plus prometteurs pour améliorer le statut de la profession, réglementer l'entrée et la rétention des enseignants et récompenser les plus compétents.

Les chapitres suivants donnent un aperçu des effets des réformes de la carrière des enseignants dans notre échantillon de pays, soulignent l'importance de la conception et mettent en garde contre la sous-estimation de la complexité de la mise en œuvre de ces réformes.

## Chapitre 3

# Effets de la perception des enseignants de leurs perspectives d'évolution

Alors qu'un nombre croissant de pays entreprennent des réformes de la carrière d'enseignant, on sait peu de chose sur les effets de ces réformes sur les principaux intéressés. Comment ces modèles de carrière sont-ils perçus ? Quels sont leurs effets sur la motivation, l'attraction et la rétention de ces derniers ? Quels autres changements envisager pour que les nouveaux modèles de carrière aient des effets positifs sur la profession ?

L'un des principaux objectifs de cette recherche est d'écouter les enseignants parler de leurs perceptions des différentes évolutions possibles de leur carrière. Les théories de la motivation suggèrent que les modèles de carrière les plus prometteurs sont ceux qui sont capables de soutenir une motivation autonome, par opposition à ceux qui ne fournissent aux enseignants que des récompenses externes. Selon Ryan et Deci (2000), la motivation autonome englobe à la fois la motivation intrinsèque (les enseignants apprécient intrinsèquement l'activité) et la motivation extrinsèque intériorisée (les enseignants réagissent aux incitations extrinsèques parce qu'ils reconnaissent la valeur des objectifs auxquels l'activité contribue). La clé du renforcement de la motivation autonome est la satisfaction de trois besoins humains : l'autonomie, la relation et la compétence (Gagné et Deci, 2005). Cette recherche explore donc la manière dont les nouveaux modèles de carrière répondent à ces besoins, directement liés à la capacité d'agir des enseignants, à la collaboration et au perfectionnement professionnel. Enfin, notre recherche analyse les effets des modèles de carrière sur la motivation des enseignants à rejoindre et à rester dans la profession, en examinant deux variables : l'attraction et la rétention des enseignants.

Les enseignants n'ont pas été consultés dans le cadre de l'exercice de cartographie effectué lors de la phase initiale de ce projet. Les résultats présentés dans ce chapitre s'appuient principalement sur trois études de cas approfondies réalisées dans la province du Cap-Occidental en Afrique du Sud, en Équateur et à New York. La structure de carrière des enseignants de la ville de New York combine une grille de salaire unique avec une augmentation annuelle automatique et un parcours de carrière offrant des possibilités de mobilité verticale et horizontale. Les enseignants qui

souhaitent progresser dans leur carrière tout en continuant à enseigner peuvent postuler à trois postes de TL associés à des responsabilités et des niveaux de rémunération différenciés : enseignant modèle ; enseignant-mentor ; maître-enseignant. En Afrique du Sud, les enseignants peuvent choisir entre une filière d'enseignement et d'apprentissage (pour progresser en tant qu'enseignant), une filière de gestion et de direction (pour accéder à des postes administratifs et de direction au sein de l'école et du système éducatif) et une filière de recherche et d'élaboration de politiques (pour suivre une voie plus académique). En Équateur, les réformes ont introduit un système de rémunération basé sur l'évaluation, ainsi qu'une échelle de carrière avec de nouveaux rôles de soutien et de gestion, notamment celui d'enseignant-mentor, d'enseignant conseiller, de conseiller pédagogique et d'auditeur pédagogique.

Dans chaque contexte, les chercheurs ont mené des discussions de groupe avec des enseignants ainsi que des entretiens semi-structurés avec des responsables de l'administration de l'éducation au niveau central et local, des chefs d'établissement scolaire, des évaluateurs et des représentants des syndicats d'enseignants. La collecte de données qualitatives a été complétée par un questionnaire, rempli par 267 enseignants en Équateur et 128 en Afrique du Sud. Quant à New York, les chercheurs ont pu avoir accès aux résultats d'une enquête longitudinale commandée par le département de l'éducation de la ville de New York, menée par une société externe d'évaluation de l'éducation. Cette enquête, à laquelle ont répondu plus de 5 800 personnes en 2017, demandait aux directeurs d'école, aux chefs d'établissement et aux enseignants de préciser l'impact que le parcours professionnel proposé avait eu sur leur école.

Ce chapitre présente la perception qu'ont les enseignants de l'impact des nouveaux modèles de carrière sur leur motivation autonome, ainsi que sur leur envie de rejoindre et de rester dans la profession. Il montre que les réformes de carrière ont renforcé l'autonomie des enseignants, malgré les limites dues aux difficultés de conception et de mise en œuvre des réformes, et souligne les effets positifs que des réformes de carrière bien conçues peuvent avoir sur la collaboration et le développement professionnel des enseignants. Ce chapitre montre également que les réformes de carrière dans les systèmes étudiés ont des effets mitigés sur l'attraction et la rétention des enseignants. Enfin, il souligne l'importance de prérequis pour que les modèles de carrière des enseignants aient un effet positif sur leur motivation.

## **L'autonomie des enseignants est limitée par les défis liés à la conception et à la mise en œuvre de la réforme des carrières**

Cette recherche examine les effets des nouveaux modèles de carrière sur les possibilités d'action des enseignants, en tant qu'indicateur de la motivation autonome. L'autonomie des enseignants fait généralement référence à « [leur] capacité [...] à agir de manière ciblée et constructive pour orienter leur développement professionnel et contribuer à celui de leurs collègues » (Calvert, 2016). Dans le cadre de cette recherche, nous avons spécifiquement examiné comment les modèles de carrière affectent leur mobilité professionnelle, c'est-à-dire les choix dont ils disposent pour déterminer l'orientation de leur carrière. Des résultats intéressants ont également été obtenus en ce qui concerne la prise de décision des enseignants au niveau de l'école.

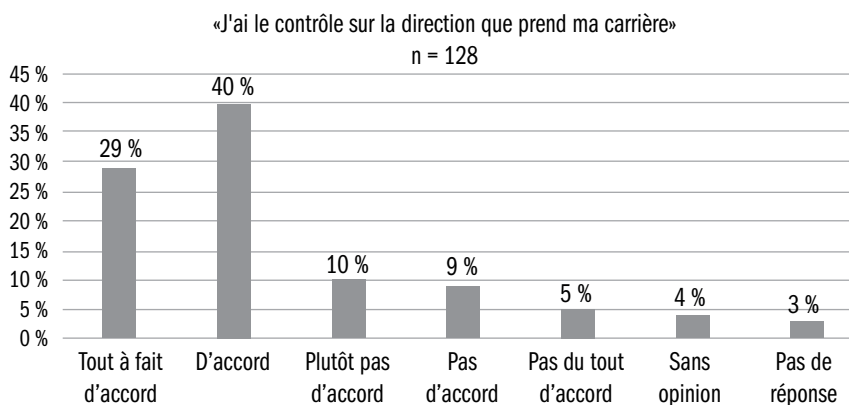
### *Possibilités d'action sur l'avancement professionnel*

Cette recherche accorde une attention particulière aux modèles de carrière qui visent à élargir les possibilités d'avancement des enseignants tout en leur permettant de continuer à enseigner. Bien que la conception de ces modèles diffère sensiblement d'un pays à l'autre, les enseignants peuvent en principe choisir entre plusieurs postes et progresser dans leur carrière, sous réserve de remplir les conditions d'évaluation et de qualification requises. Ces programmes visent à stimuler l'autodétermination des enseignants, en reconnaissant leur besoin inhérent d'agir sur leur avancement professionnel.

Dans les pays étudiés, la maîtrise des enseignants sur leur mobilité professionnelle semble renforcée par la possibilité de choisir entre différents postes et parcours professionnels. À New York, la conception du programme TCP favorise l'autonomie des enseignants. C'est à eux qu'il revient de présenter une demande de qualification, dont l'obtention repose entièrement sur leur pratique et sur leurs réponses lors des entretiens. Ils n'ont pas besoin de la permission ou de la recommandation d'un directeur ou d'un supérieur hiérarchique pour franchir cette étape. Le programme semble ainsi répondre à une demande, comme l'explique un chef d'établissement scolaire : « Vous avez beaucoup de bons enseignants qui ne veulent pas devenir administrateurs, parce que le travail administratif est vraiment bureaucratique et politique » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 33). En Afrique du Sud, comme

l'illustre le *Graphique 3.1*, une majorité des enseignants interrogés sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ont réellement un contrôle sur l'orientation de leur carrière.

### Graphique 3.1 Perception de leur autonomie par les enseignants en Afrique du Sud



Source : Données non publiées de Sayed et de Kock (2019).

Si en théorie les enseignants apprécient d'avoir plus de perspectives professionnelles, les recherches montrent que dans la pratique l'autonomisation au sein de la profession est limitée. Plusieurs restrictions de l'autonomie des enseignants liées à la conception et à la mise en œuvre des modèles de carrière ont été observées dans les trois contextes.

À New York, lorsque le budget est insuffisant, les chefs d'établissement scolaire ne sont pas en mesure d'engager des TL qualifiés. En Afrique du Sud, le parcours d'enseignement et d'apprentissage est sous-utilisé en raison de l'insuffisance des fonds au niveau des provinces, ce qui limite la disponibilité des postes. Un autre problème est la pénurie d'enseignants candidats, car ils estiment que ce parcours n'offre pas vraiment de changement ou d'amélioration de leur rôle ou de leur salaire.

En Équateur, si les enseignants indiquent que les nouvelles possibilités de mobilité horizontale et verticale permettent presque à la profession d'enseignant d'égaliser en prestige la médecine ou le droit, peu d'entre eux bénéficient réellement des nouvelles perspectives de carrière introduites par la réforme. Les chiffres présentés dans le *Tableau 3.1* montrent un déficit important par rapport au recrutement prévu pour plusieurs postes de soutien et de gestion dans l'échelle des carrières. Cet



écart s'explique à la fois par des problèmes budgétaires, qui limitent le recrutement, et par le manque de candidats remplissant les conditions requises pour ces postes.

**Tableau 3.1 Postes occupés par rapport aux besoins prévus en Équateur**

| Postes  | Postes occupés | Pourcentage par rapport aux besoins prévus |
|---|----------------|--|
| Enseignant-mentor (Docente-Mentor)            | 0              | 0 %  |
| Enseignant conseiller (Consejero Estudiantil) | 2 427          | 62,7 %                                     |
| Directeur/recteur (Director(a)/Rector(a))     | 347            | 7,2 %                                      |
| Recteur adjoint (Vicerrector)                 | 1              | 0,05 %                                     |
| Inspecteur (Inspector)                        | 187            | 8,9 %                                      |
| Inspecteur adjoint (Subinspector)             | 1              | 0,05 %                                     |
| Conseiller pédagogique (Asesor Educativo)     | 88             | 3,9 %                                      |
| Auditeur pédagogique (Auditor Educativo)      | 42             | 15 %                                       |

Source : Chiriboga Montalvo et Pinto Haro (2019, p. 34), adapté de MINEDUC (2017).

En Équateur, les enseignants se plaignent d'un manque d'information concernant les exigences et les processus de recrutement. Cela peut expliquer pourquoi seuls 26 % des enseignants interrogés indiquent s'être portés candidats à un autre poste.

Le manque d'information des enseignants a également un impact sur leur autonomie en Afrique du Sud. Les personnes interrogées indiquent qu'elles se sentent dépendantes des chefs d'établissement scolaire pour accéder aux informations sur la grille des salaires et les possibilités d'avancement professionnel. Cette dépendance est perçue comme un manque d'autonomie. En outre, si les enseignants déclarent être au courant des possibilités de promotion, ils sont moins informés des exigences et des critères d'accès à ces postes. Les personnes interrogées dans les zones rurales du Cap-Occidental insistent particulièrement sur les difficultés d'accès à l'information, ce qui reflète une inégalité parmi les enseignants au niveau de l'autonomie.

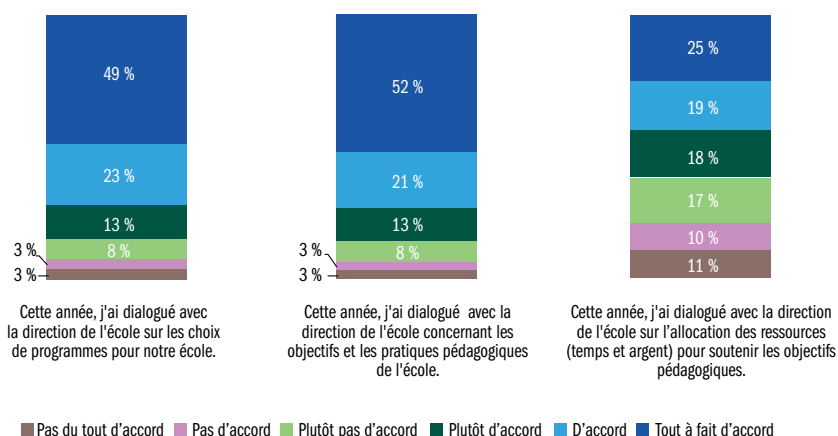
### ***Participation à la prise de décision dans les écoles***

L'importance de l'autonomie, plus encore que la maîtrise de leur avancement professionnel, est encore plus évidente lorsqu'on examine les autres réponses des enseignants. Selon les personnes interrogées, la

participation aux processus décisionnels de l'école est un facteur clé de leur motivation. Cela corrobore les résultats de recherches internationales montrant que les enseignants qui ont la possibilité de participer à la prise de décision au niveau de l'école font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés (OCDE, 2014, p. 182).

Le programme TCP de la ville de New York en est un exemple particulier. Les TL expliquent qu'en assumant de nouveaux rôles liés à l'enseignement, ils participent aux discussions sur les programmes et les questions pédagogiques (*Graphique 3.2*). Ils ont donc davantage le sentiment qu'ils peuvent changer leur école et présenter le point de vue des autres enseignants à la direction. Dans un environnement où le langage utilisé par les enseignants pour décrire « l'administration » était souvent négatif et méfiant, certains TL se sont retrouvés à travailler plus étroitement avec les directeurs et à avoir davantage voix au chapitre sur les questions d'enseignement et d'apprentissage. Un responsable du département de l'Éducation (DoE) a expliqué : « La Fédération unie des enseignants et le DoE estiment que si vous augmentez l'impact pédagogique des enseignants, vous leur donnez plus de pouvoir en tant qu'éducateurs et les transformez en agents de changement pour l'école » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 34).

**Graphique 3.2 Implication des enseignants têtes de file dans les décisions de l'administration à New York (n = 775)**



Source : Crehan, Tournier et Chimier (2019, p. 34), adapté des données de l'enquête Eskolta (2017, non publié).

En Afrique du Sud, les entretiens ont révélé que les enseignants ne se sentent pas suffisamment responsabilisés dans leur travail quotidien. Certains ont indiqué que leur autonomie avait été réduite en raison de la rigidité de la planification des programmes et de la surveillance des pratiques en classe, ce qui a entraîné un sentiment de « déprofessionnalisation » et de manque de contrôle. Ainsi, bien que de meilleures opportunités de carrière puissent accroître la perception d'autodétermination des enseignants, leur sentiment de pouvoir agir doit englober d'autres aspects de la profession d'enseignant, tels que les pratiques pédagogiques ou l'encadrement scolaire.

### **Des rôles bien conçus peuvent favoriser la collaboration entre enseignants**

La collaboration entre enseignants dépend de la mise en place d'un environnement dans lequel ils peuvent interagir et apprendre les uns des autres dans un esprit de soutien mutuel, sans se sentir jugés ou contrôlés. Il est important de créer des conditions de travail qui leur permettent un meilleur accès aux ressources et un partage de l'information, enrichissant ainsi leurs cours et leurs méthodes d'enseignement (Moolenaar, 2012 ; Amersfoort *et al.*, 2011). De nombreuses études montrent que les enseignants dans des environnements professionnels favorables, dans lesquels ils collaborent pour affiner leurs pratiques pédagogiques et tentent de résoudre ensemble les problèmes au sein de leur établissement, améliorent davantage leur efficacité au fil du temps que les enseignants travaillant dans des contextes moins favorables (Kraft et Papay, 2014). La collaboration entre collègues est directement liée à un autre besoin humain qui sous-tend la motivation autonome : le lien.

Dans les pays et la ville étudiés, certaines des fonctions introduites par la réforme des carrières visent spécifiquement à favoriser la collaboration et le soutien au sein des écoles et d'un établissement à l'autre. C'est le but des parcours éducatifs, qui permettent à des enseignants expérimentés d'assumer des responsabilités supplémentaires en tant que mentors. À New York, la collaboration est un objectif formalisé. L'introduction des nouveaux rôles marque la volonté de systématiser la collaboration, clairement mentionnée comme faisant partie des responsabilités des TL. Ainsi, le rôle de l'enseignant-mentor est précisément de « promouvoir un environnement collaboratif et de soutenir ses collègues par un coaching ciblé, des visites de classes et la création d'opportunités de développement professionnel » (Crehan,

Tournier et Chimier, 2019, p. 11). Depuis l'introduction de ces nouveaux rôles, les TL et les enseignants font état d'une plus grande collaboration, alors qu'auparavant ils étaient plutôt isolés dans leur classe. Cette collaboration consiste en l'analyse du travail des élèves afin d'améliorer la pratique des enseignants, l'observation de la classe d'un collègue pour apprendre et discuter de sa pratique de l'enseignement, et la participation à des ateliers de développement professionnel proposés par les TL. Ceux-ci expliquent que la collaboration avec les collègues est perçue comme motivante car elle rompt avec une culture d'enseignement à huis clos, les valorise puisqu'ils peuvent aider les autres et stimule leur processus de réflexion.

C'est une chance d'encourager et d'aider les autres enseignants dans leur classe, de ne pas être seul sur son île. Je collabore beaucoup plus avec les autres enseignants. Cela a fait de moi un meilleur enseignant.

Un enseignant-mentor, New York

Travailler avec une enseignante tête de file a beaucoup amélioré ma pratique. J'aime la façon dont elle mène la discussion. C'est génial. Elle vous ouvre les yeux. Je me suis sentie très isolée quand j'ai commencé ce travail. J'avais très envie qu'un autre adulte vienne m'expliquer.

Une enseignante, New York (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 35)

En Afrique du Sud et en Équateur, la collaboration n'est pas aussi formalisée qu'à New York. En Afrique du Sud, bien que les écoles soient incitées par le processus d'évaluation à développer et à participer à des communautés d'apprentissage professionnelles, la collaboration semble encore limitée dans la pratique. Les enseignants ont indiqué que la collaboration dépend souvent de la culture de chaque école. Néanmoins, les enseignants interrogés soulignent qu'une bonne dynamique collégiale joue un rôle important dans l'amélioration de la perception qu'ils ont de leurs conditions de travail. Le cas de l'Afrique du Sud montre également que le nombre limité de possibilités de promotion, en raison des contraintes budgétaires, renforce la concurrence entre les enseignants et les démotive.

En Équateur, l'introduction d'un nouveau processus d'évaluation basé sur des critères (chaque enseignant qui remplit les conditions est promu, ce qui signifie qu'il n'y a pas de seuil) et les exigences de développement professionnel qui y sont liées ont amené les enseignants à collaborer davantage entre eux. Un enseignant a déclaré : « Ici, quand nous allons à un atelier [...], nous faisons un groupe d'étude, nous nous

aidons les uns les autres [...], des collègues ayant un peu plus d'expérience viennent nous expliquer et cela a été plutôt utile pour ces examens, ces ateliers » (Chiriboga Montalvo et Pinto Haro, 2019, p. 55). Cependant, cette étude montre que les enseignants n'associent pas spontanément la réforme de la carrière d'enseignant à la collaboration.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les réformes de la carrière des enseignants peuvent renforcer le travail collaboratif entre les enseignants. Cependant, pour ce faire, les décideurs devraient introduire des éléments incitant à la collaboration dès la définition des rôles et des procédures d'évaluation des échelons de carrière.

### **Une formation continue bien conçue joue un rôle important dans l'évolution de la carrière des enseignants**

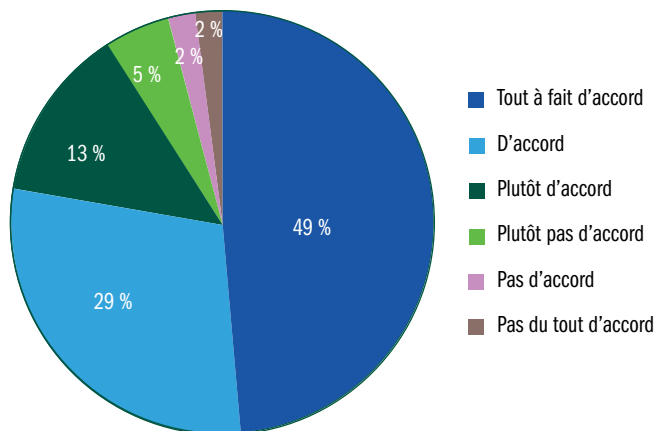
Les enseignants trouvent une autre source de motivation autonome dans la maîtrise de leur métier, mesurée dans cette recherche par un indicateur indirect de DPC. Le DPC peut se référer à une grande variété de techniques, y compris la formation externe et les programmes diplômants, la formation en cours d'emploi obligatoire, ou la collaboration interne entre pairs et le mentorat. Quelle que soit la méthode, le DPC sert à améliorer les techniques et la qualité de l'enseignement tout en motivant l'enseignant de manière autonome, même s'il est imposé de l'extérieur. Il n'est pas surprenant que les nouvelles réformes de la carrière des enseignants mettent fortement l'accent sur le DPC, soit par l'introduction de rôles de soutien au sein des écoles, soit par de nouvelles exigences en matière de progression de carrière et de programmes de développement professionnel.

#### ***Effet des nouveaux rôles sur la pratique de l'enseignement***

À New York, l'objectif initial du programme TCP était d'accroître les possibilités de développement professionnel et d'améliorer les pratiques pédagogiques. Les enquêtes et les entretiens montrent que ce parcours de carrière a un impact positif non seulement sur le développement professionnel des TL, mais aussi sur les enseignants qui travaillent avec eux. Une grande majorité d'enseignants déclare que leur pratique pédagogique s'est améliorée grâce à leur travail avec les TL, notamment si le TL travaille avec eux plus d'une fois par mois. Les chefs d'établissement scolaire confirment cette tendance. Il y a 91 % des personnes interrogées qui conviennent dans une certaine mesure qu'« avoir un enseignant tête de file dans [leur] école l'année dernière [les] a aidé[s] à renforcer [leurs] capacités d'enseignement » (*Graphique 3.3*).

### Graphique 3.3 Opinion des chefs d'établissement scolaire de la ville de New York sur la capacité d'enseignement

« Avoir un enseignant tête de file dans notre école l'année dernière m'a aidé à renforcer mes capacités d'enseignement. » (n = 245)

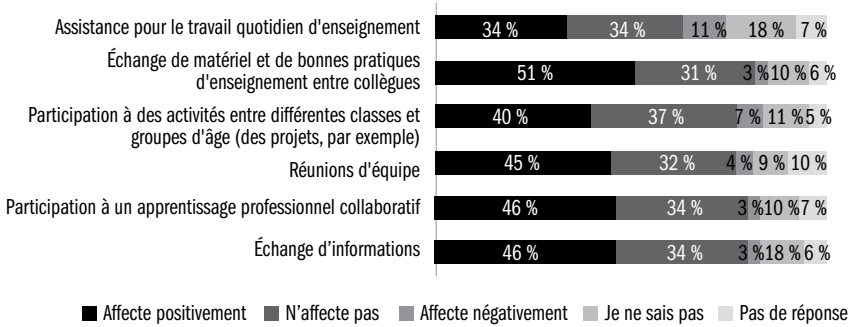


Source : Crehan, Tourmier et Chimier (2019, p. 36), adapté des données de l'enquête Eskolta (2017, non publié).

En Équateur, malgré le nombre très limité de nouveaux postes occupés par les enseignants (*Tableau 3.1*), un nombre important de personnes interrogées signalent des effets positifs sur l'introduction d'activités liées à l'amélioration de la pratique de l'enseignement. Il s'agit notamment de l'échange de matériel et de bonnes pratiques, du retour d'information, de l'apprentissage professionnel collaboratif ou des activités conjointes entre classes (*Graphique 3.4*).

Le *Graphique 3.4* montre que les enseignants apprécient les activités qui combinent développement professionnel et collaboration entre collègues. Lorsqu'il est mis en œuvre de manière collaborative, le DPC comble à la fois le besoin de compétences et celui de relation. Cela corrobore les conclusions de l'étude de cas de New York, qui a révélé que les enseignants appréciaient que le programme TCP contribue à accroître leurs capacités professionnelles, mais considéraient également comme essentielles les sessions de formation collaboratives dirigées par des TL.

### Graphique 3.4 Effets des nouveaux rôles sur le travail des enseignants en Équateur (n = 267)



Source : Adapté de Chiriboga Montalvo et Pinto Haro (2019, p. 55).

#### *Lier la formation continue à la progression de carrière*

En Afrique du Sud et en Équateur, les réformes de la structure de carrière des enseignants ont introduit de nouvelles exigences et de nouveaux programmes en termes de formation continue. Bien que les enseignants apprécient beaucoup que l'accent soit mis davantage sur leur professionnalisation, leur perception, en particulier en Afrique du Sud, est minée par les difficultés de conception et de mise en œuvre.

En Équateur, les enseignants doivent participer à des programmes de formation pour pouvoir prétendre à une promotion. Les enseignants disent apprécier la façon dont la nouvelle structure de carrière encourage leur développement professionnel. Interrogés sur les principaux points forts de la nouvelle structure de carrière, 27 % des enseignants interrogés ont classé la formation, le renforcement des capacités et le développement professionnel au premier rang (Chiriboga Montalvo et Pinto Haro, 2019, p. 43). Le personnel non enseignant, les chefs d'établissement scolaire, par exemple, apprécie les programmes de formation spécifiques qui les aident à réussir dans leurs nouvelles fonctions, ainsi qu'à se familiariser avec la réforme de l'éducation dans son ensemble.

Les exigences de l'évaluation m'ont incité à me développer, à acquérir des connaissances, à faire des recherches ; elles m'ont fait prendre conscience de la nécessité d'approfondir chacune de mes missions. J'ai beaucoup aimé cela parce que, même si j'ai eu, entre autres, de mauvaises nuits, j'ai aimé explorer certains sujets, apprendre ce que je ne savais pas.

Un enseignant, Équateur

Le processus est très bon, en particulier l'évaluation, car il nous aide à voir dans quelle mesure nous avons progressé et à nous fixer des objectifs plus ambitieux pour atteindre un certain niveau de formation. Il nous aide à diagnostiquer nos faiblesses, identifier les questions sur lesquelles nous devrions nous concentrer dans la formation.

Un directeur d'école, Équateur  
(Chiriboga Montalvo et Pinto Haro, 2019, p. 50)

Si les enseignants apprécient que les promotions ne soient plus discrétionnaires mais basées sur des exigences professionnelles claires, ils se plaignent que ces nouvelles exigences représentent environ 300 heures de travail supplémentaire. Certains abandonnent la formation, ce qui entraîne d'autres problèmes car le nombre de places sur certains programmes de formation en ligne est très limité (seulement 460 pour un master en ligne en 2017).

En Afrique du Sud, bien que tous les enseignants doivent suivre un cycle de développement professionnel de trois ans, celui-ci n'est pas explicitement lié à la structure de carrière. Les enseignants sont frustrés que l'importance accordée au DPC dans le cadre de leurs fonctions ne se traduise pas par des possibilités de promotion et de progression salariale. Un haut responsable politique en Afrique du Sud a déclaré : « Le système actuel de formation continue ne comprend ni punition [*sic*] ni récompense. » ; « Les enseignants ne voient pas la valeur intrinsèque de la formation continue... Pour eux, elle doit être liée à une récompense quelconque » (Sayed et de Kock, 2019, p. 39). De fait, l'attitude des enseignants sud-africains à l'égard de la formation est fondée sur le fait que, dans l'ancien système, l'amélioration des compétences se traduisait par un niveau de salaire plus élevé. Cet exemple souligne l'importance de comprendre le contexte et l'héritage historique dans la conception d'un nouveau système de développement professionnel.

En outre, le système de DPC n'est pas administré de manière cohérente dans toutes les écoles, districts et provinces d'Afrique du Sud. L'étude de cas a montré que les écoles les plus riches et les plus grandes offraient plus de possibilités de formation continue aux enseignants que les petites écoles aux budgets plus limités : « Il y a une limite au soutien que nous pouvons offrir aux enseignants en raison du budget. [...] Nous essayons de faire en sorte que les différents enseignants soient prioritaires dans le pool de financement chaque année » (chef d'établissement scolaire, interviewé dans Sayed et de Kock, 2019, p. 39).



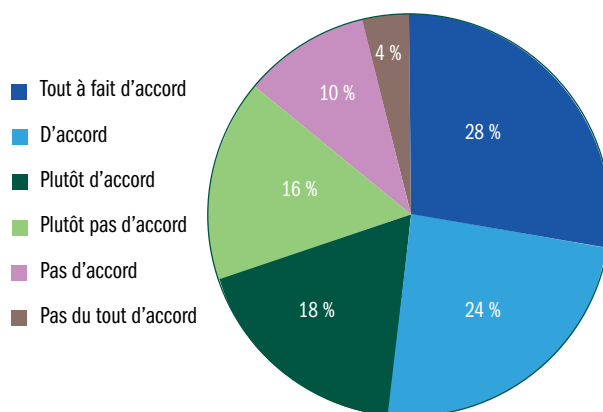
Ces divergences contextuelles expliquent pourquoi 57 % des enseignants interrogés ont indiqué qu'ils n'étaient pas sûrs de pouvoir réellement bénéficier du DPC. Malgré cette frustration et cette perception mitigée, le DPC en Afrique du Sud est perçu par 59 % des enseignants interrogés comme une source importante de bonnes pratiques.

## Les réformes de carrière ont des effets mitigés sur l'attraction et la rétention des enseignants

Une autre façon d'aborder le lien entre les réformes de la structure des carrières et la motivation des enseignants consiste à examiner la perception de la profession et de son caractère attractif, et la volonté de continuer à l'exercer.

### Graphique 3.5 Opinion des chefs d'établissement scolaire de la ville de New York sur l'attrait des enseignants

« Avoir des enseignants tête de file dans notre école cette année m'aide à attirer des enseignants. » (n = 245)



Source : Crehan, Tournier et Chimier (2019, p. 40), adapté des données de l'enquête Eskolta (2017, non publié).

### *Attraction*

En raison des multiples facteurs qui contribuent à rendre attractive la profession d'enseignant, ainsi que des facteurs spécifiques à chaque étude de cas nationale, cette recherche n'a pas pu fournir une image claire des effets des modèles de carrière sur l'attractivité de la profession. Certaines conclusions méritent néanmoins d'être soulignées.

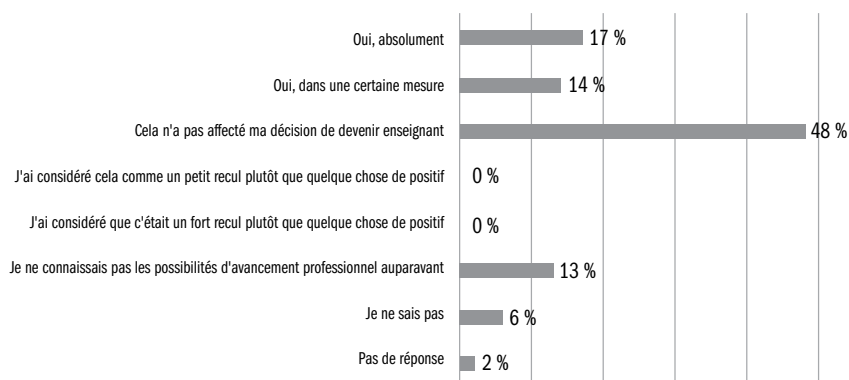
À New York, les chefs d'établissement scolaire ont des réactions mitigées à la question de savoir si leur participation au programme TCP les aide à recruter du personnel. Alors que 52 % sont d'accord ou tout à fait d'accord sur ce point, et 18 % sont plutôt d'accord, les 30 % restants ne pensent pas que le programme ait un tel effet (*Graphique 3.5*). Une directrice d'école a expliqué qu'elle n'offre pas de postes de TL aux nouveaux membres du personnel parce qu'ils doivent d'abord comprendre le contexte : « Je ne pense pas que ce soit une carotte, je ne pense pas que cela ait un impact [sur l'attraction]. C'est ma troisième année dans le programme, nous avons fait appel à des personnes internes plutôt qu'externes » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 40). Toutefois, un autre directeur pense que le programme est utile pour attirer même ceux qui ne participent pas en tant que TL : « C'est la culture de l'enseignement tête de file qui attire et retient tout le monde, pas seulement les personnes qui obtiennent ces titres » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 40).

En Afrique du Sud, les avis sont partagés quant au lien entre la forte augmentation des candidatures pour devenir enseignant au cours de la dernière décennie et les réformes de la carrière des enseignants. Les perspectives de progression de carrière sont signalées par 45 % des répondants comme ayant eu une influence positive sur leur entrée dans la profession, tandis que 40 % déclarent que cela n'a eu aucune influence sur leur décision de devenir enseignant. L'augmentation du nombre de candidats pourrait s'expliquer en partie par la campagne gouvernementale de promotion de la profession d'enseignant, un salaire de départ relativement élevé et la création du programme de bourses Funza Lushaka en 2007. Bien que le nombre croissant de candidats à la profession ait permis d'être plus exigeant quant aux conditions de candidature, des inquiétudes sont exprimées sur la qualité des diplômés qui entrent dans la profession. Les notes d'entrée des candidats sont généralement inférieures à celles des étudiants qui choisissent des professions plus prestigieuses comme le droit ou la médecine. Selon un chef d'établissement scolaire : « Le ministère [de l'Éducation] doit travailler plus dur pour recruter les meilleurs, et pas seulement ceux qui sont disponibles. Jusqu'à 10 % de nos élèves de 12<sup>e</sup> année se portent candidats à l'enseignement, donc il y a de l'intérêt pour la profession, mais nous devons maintenant réfléchir à la manière d'en améliorer le profil » (Sayed et de Kock, 2019, p. 42). Un autre directeur partageait les mêmes préoccupations : « Nous avons besoin de plus d'incitations pour les jeunes enseignants et pour attirer les meilleurs dans la profession. Je regarde ceux de nos [élèves de douzième année] qui

postulent pour l'enseignement et ils ne font généralement pas partie de la cohorte d'étudiants la plus forte. Ces étudiants postulent généralement pour des programmes tels que la médecine, les sciences ou une école de commerce » (Sayed et de Kock, 2019, p. 42).

La majorité des enseignants interrogés dans le cadre de notre recherche en Équateur étaient devenus enseignants avant la réforme des carrières. Seulement 17 % de ces enseignants avaient rejoint la profession il y a moins de cinq ans. Il est donc difficile de tirer des conclusions claires sur l'effet de la réforme des carrières sur l'attractivité de la profession. Si 31 % des personnes interrogées déclarent que, dans une certaine mesure, les possibilités d'avancement professionnel ont contribué à leur décision de devenir enseignant, 48 % indiquent que cela n'a eu aucune influence et 13 % n'étaient pas au courant de ces possibilités. Le *Graphique 3.6* met en évidence ces réponses.

**Graphique 3.6** Influence des possibilités d'avancement sur la décision de devenir enseignant en Équateur (n = 267)



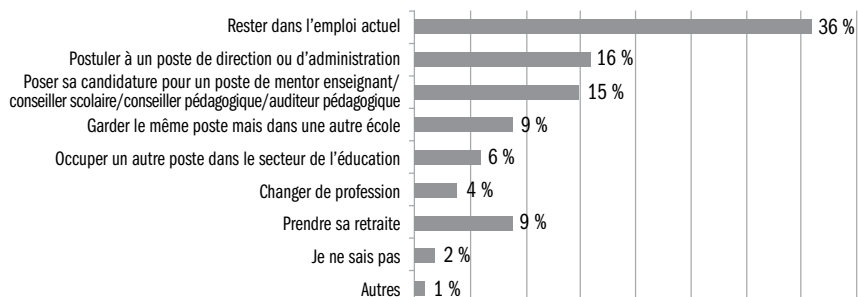
Source : adapté de Chiriboga Montalvo et Pinto Haro (2019, p. 56).

### **Rétention**

En ce qui concerne l'effet des modèles de carrière sur la rétention des enseignants, les études de cas indiquent qu'il y a bien des résultats positifs mais qu'il reste nécessaire d'aborder les questions de mise en œuvre et de contexte. Les aspirations professionnelles des enseignants sont un indicateur important de leur désir de rester dans la profession. En Équateur, 45 % des enseignants interrogés souhaitent conserver le même

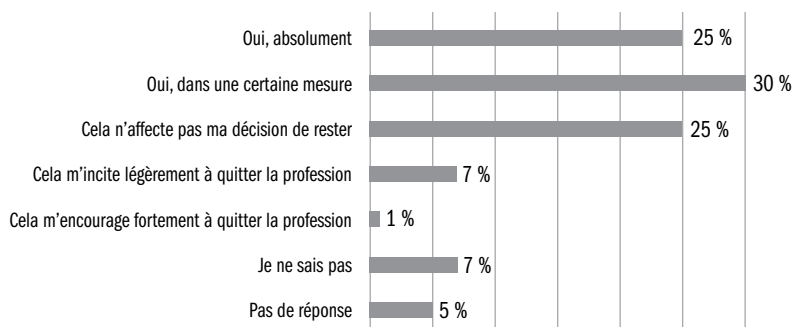
poste (soit dans la même école, soit dans une autre école), tandis que 37 % souhaitent postuler à un autre poste dans le secteur de l'éducation (nouveaux rôles, postes de gestion ou d'administration, et autres), comme l'indique le *Graphique 3.7*. Bien que les enseignants interrogés fassent état de difficultés à postuler à de nouveaux postes, 25 % des personnes interrogées indiquent que les possibilités de promotion contribuent effectivement à leur volonté de rester dans la profession, tandis que 30 % déclarent que les promotions y contribuent dans une certaine mesure (*Graphique 3.8*).

### Graphique 3.7 Aspirations professionnelles des enseignants en Équateur (n = 267)



Source : Adapté de Chiriboga Montalvo et Pinto Haro (2019, p. 57).

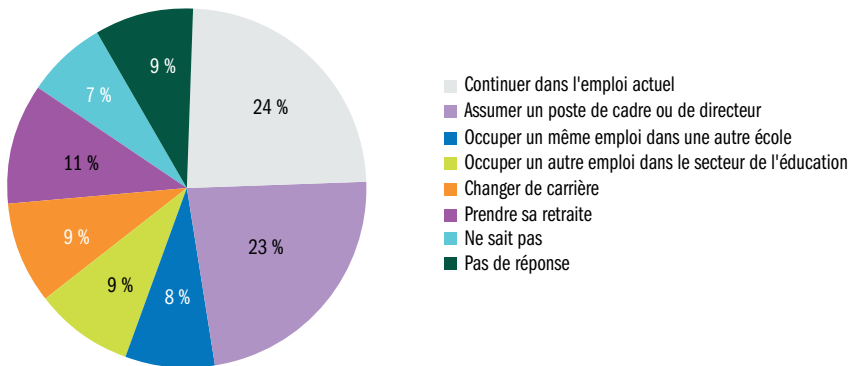
### Graphique 3.8 Les perspectives de promotion et d'avancement encouragent-elles les enseignants à rester dans la profession en Équateur ? (n = 267)



Source : Adapté de Chiriboga Montalvo et Pinto Haro (2019, p. 57).

En Afrique du Sud, le *Graphique 3.9* montre que, même si 32 % des enseignants interrogés souhaitent continuer à enseigner (soit dans la même école, soit dans une autre école), 41 % envisagent d'occuper d'autres postes dans le secteur de l'éducation, y compris des postes de direction, ou de changer de carrière. Cela peut s'expliquer par le nombre limité de promotions dans la filière « enseignement et apprentissage », qui incite les enseignants à cesser d'enseigner afin d'accéder à un meilleur statut et à un meilleur salaire. Un chef d'établissement scolaire a observé : « J'ai vu une enseignante quitter une école au niveau 1 du poste, après 34 ans de service, alors qu'elle aurait pu être mentor et améliorer les pratiques de ses collègues » (Sayed et de Kock, 2019, p. 43). Des entretiens avec des enseignants sud-africains ont également révélé que les possibilités d'avancement motivent les enseignants à rester dans la profession, mais que l'effet de la structure de carrière sur le maintien en poste est limité par les défis qui se posent à différents stades de la carrière d'un enseignant. En particulier, l'Afrique du Sud est confrontée à un problème critique d'usure en début de carrière, car les enseignants nouvellement qualifiés sont confrontés aux réalités de l'environnement scolaire et démissionnent pour chercher d'autres opportunités.

**Graphique 3.9 Aspirations professionnelles des enseignants en Afrique du Sud (n = 128)**



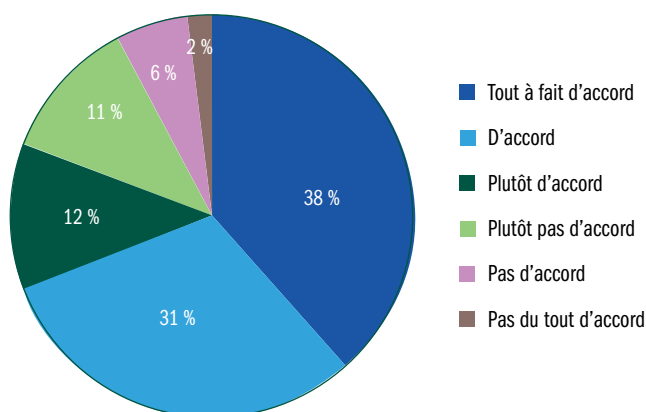
Source : Sayed et de Kock (2019, p. 44).

Le cas de la ville de New York donne des indications intéressantes sur l'effet du programme TCP sur la rétention des enseignants au niveau des écoles. Selon les chefs d'établissement scolaire interrogés, le programme a des effets extrêmement positifs sur la rétention, puisque 81 % d'entre

eux déclarent qu'il les aide à retenir leurs meilleurs enseignants (*Graphique 3.10*). Selon un responsable du département de l'Éducation, le nombre de maîtres-enseignants augmente parce que les directeurs utilisent l'attribution de ce poste pour retenir leurs meilleurs enseignants qui pourraient vouloir partir : « Les directeurs disent : “Hé, vous allez me quitter pour devenir directeur adjoint. S'il vous plaît, ne partez pas, devenez maître-enseignant à la place. Vous recevez 20 000 dollars, vous pouvez continuer à faire ce que vous aimez, enseigner, faisons en sorte que ça marche” » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 41).

### Graphique 3.10 Opinions des chefs d'établissement scolaire sur la rétention des enseignants (New York)

« Le fait d'avoir des enseignants tête de file dans notre école cette année m'aide à garder mes meilleurs enseignants. » (n = 245)



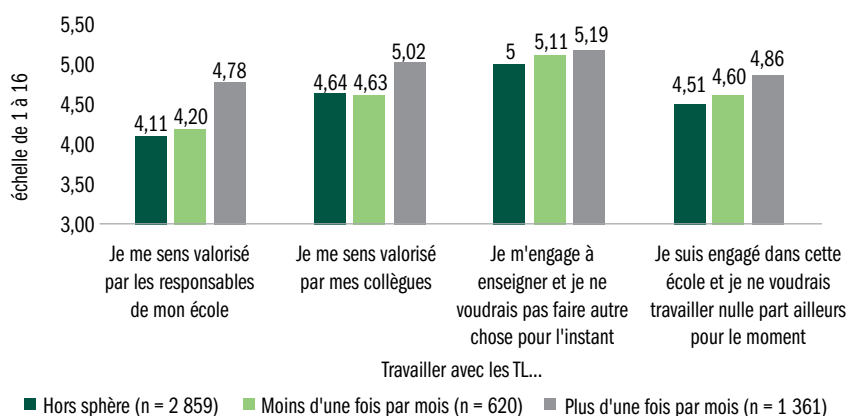
Source : Crehan, Tournier et Chimier (2019, p. 40), adapté des données de l'enquête Eskolta (2017, non publié).

L'enquête révèle que le programme semble avoir également des effets positifs sur la rétention des TL au niveau de la ville. De 2014 à 2015, 1 011 TL ont fait l'objet d'un suivi en comparaison avec un groupe test afin de voir qui continuait de travailler dans les écoles new-yorkaises l'année suivante. Si 89 % des enseignants du groupe test étaient restés dans la ville, 98 % des TL étaient restés dans le système, soit une différence de 9 %. Cette augmentation est significative car les enseignants expérimentés ont financièrement intérêt à quitter New York pour des villes où le coût de la vie est plus bas. Un enseignant explique : « Pour le banlieusard que je suis, New York est comme un immense vivier.

Ce programme est bon parce qu'il permet de retenir les enseignants. Dans cette ville, les enseignants sont mieux payés » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 40).

Ainsi, le fait d'occuper un poste de TL améliore la rétention des enseignants expérimentés. Qui plus est, l'enquête montre que les enseignants qui travaillent avec eux sont plus susceptibles de s'impliquer dans l'enseignement et au sein de leur école, surtout s'ils sont en contact avec des TL plus d'une fois par mois. Le *Graphique 3.11* illustre à quel point les enseignants se sentent davantage valorisés lorsqu'ils travaillent régulièrement avec des TL.

**Graphique 3.11 Les enseignants qui ont collaboré avec un enseignant tête de file se sentent valorisés et sont plus impliqués (New York)**



Source : Crehan, Tournier et Chimier (2019, p. 41), adapté des données de l'enquête Eskolta (2017, non publié).

## De bonnes conditions sont nécessaires pour que les modèles de carrière motivent les enseignants

Tout en accordant une attention particulière à la perception qu'ont les enseignants des effets des modèles de carrière sur la motivation autonome, cette recherche a également révélé le rôle essentiel d'éléments de contexte pour une motivation durable des enseignants. Les effets des modèles de carrière sur la profession sont inextricablement liés au contexte plus large de la gestion des enseignants dans chaque pays. Les discussions avec les enseignants ont montré que lorsque les conditions de base, liées à des éléments tels que le salaire ou les conditions de travail,

sont mauvaises, les modèles de carrière ont peu de chances d'avoir un effet positif sur l'attraction, la motivation et la rétention des enseignants.

Cela est conforme aux théories de Herzberg et de Maslow, qui suggèrent que, pour que la structure de carrière ait des effets positifs sur la satisfaction et la motivation autonome des enseignants, il faut d'abord répondre aux « facteurs d'hygiène<sup>11</sup> » ou aux besoins fondamentaux (Tableau 3.2).

**Tableau 3.2 La théorie des deux facteurs de Herzberg**

| Quatre conditions   | Hygiène insuffisante<br>(mauvaises conditions de travail et de rémunération)  | Hygiène élevée<br>(bonnes conditions de travail et de rémunération)                                      |
|---|---|--|
| Faible motivation (le travail ne répond pas aux « besoins supérieurs ») | C'est la pire situation : les employés ne sont pas motivés et ont de nombreuses récriminations.   | Les employés se plaignent peu mais ne sont pas très motivés. Le travail est considéré comme alimentaire. |
| Motivation élevée (le travail répond aux « besoins supérieurs »)        | Les employés sont motivés mais se plaignent beaucoup. Une situation où le travail est passionnant et stimulant, mais où les salaires et les conditions de travail sont médiocres. | La situation idéale où les employés sont très motivés et se plaignent peu.                               |

Source : Crehan (2017, p. 29) adapté de Herzberg (2008).

Lors de cette recherche, les facteurs d'hygiène les plus fréquemment mentionnés par les enseignants sont le salaire, l'environnement de travail et la stabilité de l'emploi. Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive. De nombreux autres facteurs ont été mentionnés dans cette recherche et ailleurs, notamment le statut de la profession, une gestion transparente, équitable et efficace, la participation des parents, etc. L'objectif ici n'est pas de dresser une liste exhaustive des éléments contribuant à la motivation, à l'attraction et à la rétention des enseignants, mais plutôt d'insister sur l'idée que la carrière des enseignants devrait toujours être analysée dans un contexte plus large.

11. Les « facteurs d'hygiène » sont ainsi nommés parce qu'ils n'améliorent pas la motivation mais, s'ils sont absents ou médiocres, ils peuvent donner lieu à des insatisfactions, tout comme un environnement hygiénique n'améliore pas la santé, mais son absence peut l'aggraver (Herzberg, 2008).

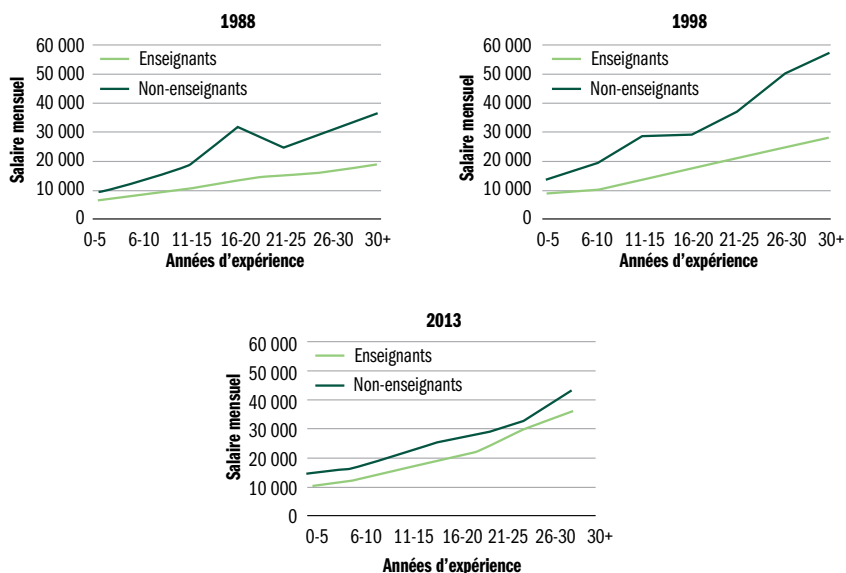


## Salaire

Un salaire décent est sans aucun doute une condition préalable majeure pour attirer les meilleurs candidats dans la profession, et pour motiver et retenir les enseignants une fois en poste. Des études ont montré que le fait de sous-payer les enseignants les démoralise et diminue leur motivation (Bennell et Akyeampong, 2007, p. viii). À l'inverse, les pays qui ont réussi à maintenir l'attrait de la profession d'enseignant sont ceux où les salaires sont équivalents à ceux d'autres professions à statut élevé.

Le cas de la Thaïlande illustre ce fait. La nouvelle structure de carrière a été introduite en même temps qu'un régime de rémunération révisé, distinct de celui des fonctionnaires. Depuis 1988, les salaires des enseignants ont été réévalués à plusieurs reprises afin de les aligner sur les salaires des secteurs comparables, comme le montre le *Graphique 3.12*. Cette politique salariale, combinée à de plus grandes possibilités d'avancement, renforce l'attrait pour la profession ainsi que la satisfaction et la motivation des enseignants.

**Graphique 3.12 Salaires mensuels moyens des titulaires d'une licence par niveau d'expérience – enseignants de l'enseignement de base et autres professions en Thaïlande (2013, bahts thaïlandais)**



Source : Punyasavatsut (2019, p. 11) tel qu'adapté de Banque mondiale (2015, p. 14).

En Écosse, la profession d'enseignant bénéficie généralement d'un statut élevé, l'accent étant mis sur l'alignement de la rémunération des enseignants sur celle de professions comparables dans le secteur public. Ainsi, en 2001, les enseignants ont bénéficié d'une augmentation de salaire de 23 % afin d'aligner leur rémunération sur celle d'autres professions exigeant un niveau d'éducation et de compétence similaire. Cette mesure a été prise suite à une étude commandée par le gouvernement à une société de conseil en gestion et à un appel à témoins sur la profession, qui a révélé que les enseignants se sentaient surchargés de travail et sous-payés.

D'autres données tirées de cette recherche ont confirmé le besoin crucial de garantir des conditions salariales de base avant d'investir dans d'autres facteurs de motivation. En Éthiopie, l'enseignement, autrefois prestigieux, est maintenant considéré comme une profession de dernier recours. Cela est principalement dû au fait que, malgré une révision de la grille des salaires en 2007, la rémunération des enseignants reste relativement faible par rapport à d'autres professions, les professionnels de la santé par exemple (Tableau 3.3). Un représentant de l'Association des enseignants éthiopiens a observé que la profession d'enseignant est perçue comme « la moins attractive, en particulier par les enseignants chevronnés, car les incitations (tant professionnelles que financières) ne sont pas comparables à celles d'autres professions et leur salaire ne leur permet pas de satisfaire leurs besoins fondamentaux » (Yimam, 2019, p. 10).

**Tableau 3.3 Comparaison du salaire de base des enseignants et des professionnels de la santé en Éthiopie**

| Professions                                       | Position   | Service en années | Salaire de base en birrs (en dollars*) |
|---|--|-------------------|--|
| Professionnel de la santé diplômé                 | Infirmière clinicienne experte   | 8                 | 1 514 (68,39)                          |
| Enseignant diplômé                                | Professeur principal associé à l'école primaire  | 12                | 1 476 (66,67)                          |
| Différence  |  | 4                 | 38 (1,72)                              |
| Professionnel de la santé avec un premier diplôme | Infirmier expert senior  | 10                | 3 150 (142,29)                         |
| Enseignant au premier degré                       | Enseignant principal à l'école secondaire ou à l'institut de formation des enseignants | 16                | 2 211 (99,87)                          |
| Différence  |  | 6                 | 939 (42,42)                            |

Source : Yimam (2019, p. 11), adapté de Ethiopian Teacher Association (2008, p. 41). \* En utilisant un taux de conversion de 1 USD = 22,1382 birrs (2 septembre 2016).

En Équateur, nos recherches montrent que le salaire est la principale préoccupation des enseignants en ce qui concerne la réforme de la structure des carrières. Les enseignants craignent que la réforme ne réduise leur salaire, malgré les promesses du gouvernement de l'améliorer. Bien que les salaires aient augmenté avec l'introduction de la réforme en 2011, ils sont gelés depuis. En outre, les enseignants indiquent que l'augmentation de salaire n'est pas cohérente avec celle du nombre d'heures de travail (huit heures par jour, dont six heures de cours), qui implique généralement de travailler en deux équipes et les empêche de prendre un deuxième emploi. Comme le résume l'étude de cas sur l'Équateur : « Tant que les enseignants et la société percevront la rémunération du personnel enseignant comme inférieure à celle des travailleurs de la santé ou des forces de sécurité (socialement sous-évalués en Équateur), tout effort visant à repositionner cette profession sera vain » (Chiriboga Montalvo et Pinto Haro, 2019, p. 78).

En Lituanie, les questions salariales affectent également la satisfaction des enseignants et leur appréciation globale de la structure de carrière. Dans un contexte d'émigration élevée et de natalité faible entraînant la fermeture d'écoles, les salaires des enseignants – qui sont basés sur le nombre d'heures de cours – sont en effet en baisse.

En Afrique du Sud, nos recherches ont révélé que des salaires de départ élevés par rapport à d'autres professions augmentent l'attrait pour cette carrière. Néanmoins, les enseignants se sont plaints du fait qu'acquérir de l'expérience s'accompagne rarement d'une augmentation de salaire, ce qui réduit leur satisfaction et compromet leur rétention.

### ***Environnement de travail***

Un autre facteur « d'hygiène » important est lié aux conditions de travail quotidiennes des enseignants (Tarek et Pál, 2018). En Afrique du Sud, les participants aux groupes de discussion reconnaissent que l'argent n'est pas le seul facteur qui influence la qualité de leur enseignement et leur niveau d'investissement dans la profession. Les enseignants sont également largement motivés ou découragés par leurs conditions de travail, ainsi que par les particularités organisationnelles qui leur permettent de travailler efficacement ou pas (SACE, 2010). Nos recherches en Afrique du Sud révèlent l'impact de l'environnement scolaire sur la motivation et le stress des enseignants, notamment la violence des étudiants et la médiocrité des infrastructures. Les enseignants se sont également plaints à plusieurs reprises de la lourdeur des tâches administratives liées aux

processus d'évaluation et d'examen. Les jeunes enseignants souffrent particulièrement des mauvaises conditions de travail, ce qui a un effet négatif sur l'attraction et la rétention des enseignants en début de carrière.

L'enseignement devient dangereux. Les étudiants deviennent plus grossiers et irrespectueux, et le département de l'éducation les soutient.

Un enseignant, Afrique du Sud

À cause de leurs conditions de travail, les enseignants ne sont pas vraiment motivés pour donner le meilleur d'eux-mêmes.

Un fonctionnaire de province, Afrique du Sud

(Sayed et de Kock, 2019, p. 40)

En Équateur, les enseignants signalent que la réforme des carrières n'a pas permis d'améliorer leurs conditions de travail. Ils se plaignent de la pauvreté des infrastructures, et du manque de matériel et de ressources pédagogiques. L'augmentation du temps de travail, qui conditionnait la hausse générale des salaires, est en fait perçue comme une détérioration des conditions de travail car elle réduit le temps disponible pour les tâches administratives et le développement professionnel.

### ***Sécurité de l'emploi***

Cette étude a également identifié la sécurité de l'emploi comme un facteur important influençant la perception qu'ont les enseignants des modèles de carrière. Dans de nombreux pays, les enseignants bénéficient traditionnellement de la sécurité de l'emploi – et donc d'une source de revenus sûre –, ce qui renforce considérablement l'attrait pour la profession. Cela est particulièrement vrai dans les contextes où les emplois stables dans le secteur privé sont rares. En Colombie, au Mexique, au Pérou et en Thaïlande, les enseignants mentionnent la sécurité de l'emploi – traditionnellement associée à la profession – comme un facteur contribuant à son attractivité.

Ces recherches montrent également qu'offrir un emploi stable ne suffit pas pour attirer les enseignants les plus compétents et les plus motivés. Dans les pays susmentionnés, de nombreux candidats passent les concours pour devenir enseignant. Cependant, beaucoup d'entre eux ne répondent pas aux exigences minimales et ne réussissent pas la sélection d'entrée. En Colombie, nos recherches ont montré que certains candidats postulent pour la sécurité de l'emploi et non parce qu'ils sont réellement intéressés par une carrière d'enseignant sur le long terme.

Dans certains pays, les réformes de la carrière des enseignants se sont heurtées à une forte résistance de la part des enseignants, car elles affectaient la sécurité de l'emploi. Même si certains enseignants voient d'un bon œil l'introduction de processus de recrutement, d'évaluation et de promotion fondés sur le mérite, d'autres y voient une menace pour la sécurité de l'emploi, notamment lorsque les enseignants peuvent être licenciés pour leurs mauvaises performances. Au Mexique, certains enseignants sont favorables à l'introduction d'une progression de carrière basée sur le mérite, tandis que d'autres s'y opposent fermement, arguant du fait que la normalisation est injuste et répressive. En Équateur, certains enseignants se sentent plus vulnérables car exposés à un possible licenciement à la suite de mauvaises évaluations.

## **Conclusion**

Des modèles de carrière prometteurs sont censés motiver les enseignants « de l'intérieur ». En examinant les facteurs qui influent sur la motivation autonome des enseignants, cette recherche a révélé que, dans l'ensemble, les enseignants accueillent très favorablement le fait d'avoir davantage de possibilités de progression de carrière tout en pouvant continuer à enseigner. Au-delà d'une mobilité professionnelle renforcée, les enseignants semblent être motivés par des systèmes où leur voix est entendue, où ils se sentent pris en compte et valorisés en tant que professionnels autonomes. Le fait de disposer d'espaces et de possibilités de collaboration entre collègues renforce également fortement leur motivation. Nos recherches montrent que la collaboration n'est pas systématiquement encouragée par les nouveaux modèles de carrière, à moins qu'elle ne soit clairement formalisée par la structure de carrière, par exemple en donnant aux enseignants expérimentés le mandat et le temps supplémentaire nécessaire pour aider leurs collègues. Or, il est essentiel d'encourager la collaboration entre enseignants qui favorise fortement le développement professionnel et l'acquisition de connaissances au sein des écoles. Dans les pays analysés, les enseignants ont beaucoup apprécié l'accent mis sur le DPC, soit par l'introduction de mentorat au sein des écoles, soit par de nouvelles exigences en matière de progression de carrière et de programmes de formation continue.

Si les effets des modèles de carrière sur l'attractivité de la profession semblent limités, cette recherche révèle une influence plutôt positive sur la rétention des enseignants. Avoir davantage de possibilités de promotion horizontale renforce la volonté des enseignants de rester dans

la profession. Cela permet également de garder les meilleurs enseignants dans les classes.

Conformément aux théories de la motivation, nos recherches montrent que les modèles de carrière n'auront pas d'effet positif sur les enseignants si les conditions de base ne sont pas remplies. Dans les pays où les salaires ne sont pas alignés sur ceux de professions comparables et où les conditions de travail sont mauvaises, la structure de carrière n'est pas la principale préoccupation des enseignants. Pour renforcer la motivation des enseignants, il est donc crucial de prendre en compte les facteurs extrinsèques de base avant de s'attaquer aux facteurs de motivation intrinsèques.

Enfin, la perception qu'ont les enseignants des effets des modèles de carrière sur leur profession est fortement influencée par les difficultés de conception et de mise en œuvre. Cette question sera examinée plus en détail dans les chapitres qui suivent.

## Chapitre 4

# Leçons sur la conception et l'évaluation de la carrière des enseignants

Lorsqu'ils conçoivent des modèles de carrière attractifs et cohérents pour les enseignants, les décideurs doivent prendre une série de décisions difficiles. Ces décisions ne sont pas seulement liées au nombre d'échelons de l'échelle de carrière et aux responsabilités qui y sont associées, mais aussi à la manière dont ces niveaux répondent aux attentes de la profession, et s'articulent avec la grille des salaires et les possibilités de développement professionnel. Après avoir fait les choix appropriés, les concepteurs doivent en outre choisir les méthodes d'évaluation permettant de déterminer comment les enseignants progressent dans la nouvelle structure. Pour ce faire, il convient également d'envisager entre autres des critères d'évaluation clairs et équitables, la détermination du nombre d'enseignants devant progresser dans le système, des outils d'évaluation appropriés pour prendre ces décisions, la sélection d'évaluateurs internes ou externes et la séparation de commentaires formatifs et des évaluations sommatives. Ce chapitre présente les principales leçons qui peuvent être tirées de la conception des carrières et des systèmes d'évaluation en se basant sur les notes pays et les études de cas.

### **Leçons sur la conception de carrière**

#### *Utiliser les standards professionnels comme base pour la conception de la structure de carrière*

Les normes pédagogiques peuvent fournir un cadre général pour la conception d'une nouvelle structure de carrière. Ces standards constituent des référentiels officiels des compétences attendues des enseignants et des chefs d'établissement, du point de vue notamment de l'attitude et des connaissances. Leur principal objectif est de favoriser une compréhension et une vision communes de la profession au sein de la communauté éducative. Si ces normes peuvent concerner l'ensemble de la profession, elles peuvent également être différenciées en fonction de profils spécifiques (niveau d'éducation, domaine de spécialisation ou niveau de progression dans la structure de carrière). Ces normes peuvent donc servir de base pour l'élaboration de descriptions de poste

qui définissent un ensemble clair de responsabilités, de tâches et de compétences à chaque étape de la carrière. En outre, elles fournissent des lignes directrices générales qui peuvent aider au développement et à la normalisation du recrutement des enseignants, de la formation initiale et continue, des procédures d'évaluation et des possibilités de promotion (Muñoz, 2018 ; OCDE, 2019 ; UNESCO, 2015b).

Au Chili, le Cadre de l'enseignement de qualité (*Marco para la Buena Enseñanza*) a guidé le développement de la politique des enseignants, y compris la mise à jour de leur structure de carrière. Établi par le ministère de l'Éducation, en collaboration avec l'association des municipalités chiliennes et le syndicat national des enseignants, il vise à définir des attentes claires sur ce que les enseignants devraient savoir et être capables de faire. Le Cadre de l'enseignement de qualité consiste en un document structuré autour de quatre domaines :

- la préparation à l'enseignement ;
- la création d'un environnement favorisant le processus d'apprentissage ;
- un enseignement qui favorise l'apprentissage de tous les élèves ;
- les responsabilités professionnelles.

Chaque domaine est ensuite associé à des critères et à des descripteurs. Les descripteurs indiquent quatre niveaux de performance (exceptionnel, compétent, acceptable et insatisfaisant) utilisés pour l'évaluation des compétences des enseignants. En plus de fournir un cadre pour l'évaluation des enseignants, le Cadre de l'enseignement de qualité a contribué à structurer la politique de formation initiale des enseignants, ainsi que leur système de développement professionnel (*Sistema de Desarrollo Profesional Docente*). En tant que tel, il a servi de base à la conception de la nouvelle structure des échelons de carrière introduite en 2016, qui vise à diversifier les rôles des enseignants au sein des écoles (Santiago *et al.*, 2017).

L'exemple chilien illustre à quel point les normes peuvent être un cadre utile pour distinguer les différentes composantes de la politique de carrière des enseignants. Leur utilité pour les enseignants n'est toutefois garantie que si elles sont adaptées au contexte, si elles sont précises et bien structurées, et si la communauté éducative, y compris les enseignants, les accepte et se les approprie. L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a montré dans plusieurs pays que le potentiel des normes n'est pas toujours maximisé, en particulier



dans les pays où les enseignants et les chefs d'établissement ne sont pas pleinement conscients de leur existence (OCDE, 2019). Ainsi, les planificateurs devraient élaborer des plans explicites pour intégrer les normes professionnelles dans les plans de réforme et assurer leur large diffusion.

***Définir le nombre d'échelons et les responsabilités associées dans la structure de carrière***

Lorsqu'un pays cherche à différencier davantage les enseignants par un système d'échelle de carrière, une étape clé consiste à concevoir de manière réfléchie chaque aspect de la nouvelle structure. Nos recherches ont révélé l'importance de choisir avec soin un nombre approprié d'étapes de carrière et de définir les responsabilités pour chacune d'elles, sous peine de frustrer et de marginaliser les enseignants. Cette section examine comment concevoir de façon pertinente des rôles et des responsabilités et les différencier au sein des différents niveaux de l'échelle de carrière.

Au départ, les concepteurs doivent concevoir des rôles en fonction des besoins concrets des enseignants et des écoles. Il est donc important que l'élaboration des carrières repose sur un diagnostic et une compréhension précise de ces besoins, ce qui aidera les planificateurs à identifier les principaux objectifs de la réforme. La ville de New York est un exemple intéressant à cet égard. Pendant la phase de conception du programme TCP, l'équipe du DoE chargée de la réforme a passé du temps à observer les pratiques dans les écoles. Ces observations, étayées par une littérature pionnière sur l'accompagnement et la transformation des écoles, ont fait évoluer les objectifs du programme vers une collaboration accrue et une gestion partagée. Pour ce faire, l'équipe a consacré des efforts considérables à affiner les rôles et à réfléchir à la valeur ajoutée de chacun.

Le nombre de postes distincts dans une échelle de carrière devrait permettre une différenciation claire des rôles et des responsabilités, tout en montrant une progression naturelle corrélée à une expérience et un développement professionnel accrus. L'Écosse avait d'abord mis en place une échelle de carrière qui comprenait trop d'échelons, avec parfois jusqu'à sept niveaux d'enseignants dans le secondaire. Les responsabilités et le niveau de salaire de chaque poste n'étaient pas clairs, rendant ainsi le système trop complexe. À la suite d'un audit indépendant, l'Écosse a réformé sa structure de carrière et les sept échelons de carrière ont été réduits à quatre. Contrairement au système secondaire trop complexe,

l'échelle de carrière des enseignants du primaire présentait le problème inverse, à savoir un nombre insuffisant d'échelons de carrière. Les responsables ont également ajusté cette échelle à quatre niveaux afin de créer davantage de fonctions entre le poste de directeur et les enseignants des niveaux inférieurs.

En Éthiopie, en revanche, le nombre d'échelons s'est avéré insuffisant et a été porté de sept à neuf. En l'espèce, les responsables ont créé davantage d'échelons, non pas parce qu'il fallait davantage de postes avec des rôles et des responsabilités différents, mais pour motiver les enseignants à rechercher un avancement professionnel. Ces nouveaux échelons de carrière ont été créés essentiellement pour augmenter le nombre de niveaux dans la grille des salaires et non pour étendre les rôles et les responsabilités des enseignants les plus expérimentés. Tout en répondant à court terme à une préoccupation immédiate des enseignants, cette stratégie pourrait poser un problème à plus long terme s'il devient trop difficile d'associer des responsabilités pertinentes aux nouveaux échelons de carrière.

L'exemple de l'Éthiopie montre un autre aspect important de la conception d'une structure de carrière : la nécessité d'une définition claire des rôles et des responsabilités au sein de l'échelle des carrières. Nos recherches montrent qu'il s'agit là d'un élément essentiel, bien que difficile, de la conception. En Afrique du Sud, les responsabilités associées aux nouveaux postes créés dans le parcours d'enseignement et d'apprentissage n'étaient pas spécifiées. Au départ, les postes d'enseignant principal et de maître-enseignant (supprimés par la suite) avaient été créés pour que les écoles puissent accroître leurs capacités tout en gardant les enseignants expérimentés dans les classes. Le salaire de ces enseignants était le même que celui des directeurs adjoints, mais les écoles et les administrateurs ne leur demandaient pas nécessairement d'assumer davantage de responsabilités. Les enseignants principaux et les maîtres-enseignants avaient des interprétations différentes de leurs responsabilités et, par conséquent, leurs tâches variaient considérablement d'une école à l'autre. Cette confusion est due au manque d'anticipation et de définition claire des rôles et responsabilités des enseignants dans le processus de conception, tant au niveau de la conception que du contexte particulier des écoles. En Lituanie, l'échelle des carrières manque également d'une définition claire des rôles et responsabilités à chacun des niveaux de la structure (c'est-à-dire enseignant, enseignant senior, enseignant-méthodologue, enseignant-expert). Or, en l'absence de responsabilités claires liées à des étapes spécifiques de la carrière,

il devient difficile d'évaluer si les compétences et les capacités des enseignants s'améliorent à mesure qu'ils progressent dans la hiérarchie.

Concevoir des niveaux logiques et cohérents dans un nouveau modèle de carrière pour les enseignants semble être un conseil de bon sens pour tout planificateur. Pourtant, comme l'illustrent les exemples ci-dessus, ce n'est pas toujours aussi simple qu'il n'y paraît. Les planificateurs doivent tenir compte de la nécessité de différencier les enseignants à chaque niveau de la structure de carrière et élaborer un système clair qui définisse précisément les rôles et responsabilités.

***Aligner la structure de carrière des enseignants sur les possibilités de formation et de développement professionnel***

Le développement professionnel des enseignants est inextricablement lié à leur carrière. Une structure de carrière solide devrait accompagner les enseignants et les inciter à évoluer professionnellement. Par conséquent, l'achèvement de programmes de formation ou l'acquisition de qualifications supplémentaires est souvent une condition pour que les enseignants progressent dans leur carrière, que ce soit pour une augmentation de salaire ou une promotion. Outre le simple fait de répondre aux exigences de promotion, la formation prépare les enseignants à mieux remplir leurs nouveaux rôles et responsabilités. L'importance accordée au développement professionnel lors des réformes de carrière a impliqué la création d'un certain nombre de programmes de formation, ce qui n'est pas sans poser des problèmes en raison des contraintes de ressources et du manque de prévoyance dans la conception.

En plus de définir clairement les exigences pour progresser à chaque étape d'un modèle d'échelle de carrière, il est essentiel de s'assurer que tous les enseignants peuvent se préparer correctement aux standards de développement professionnel qu'une promotion implique. En Équateur, l'insuffisance des possibilités de formation limite la capacité des enseignants à progresser dans la grille des salaires en postulant pour des postes de soutien et de gestion. De nombreux enseignants n'ont pas pu suivre un cours de formation en ligne sur la mise à jour des programmes, obligatoire pour la progression de carrière. En Éthiopie, les enseignants se sont plaints de ne pas pouvoir répondre aux exigences de recherche prévues pour progresser dans leur carrière. En particulier, ils ont indiqué qu'ils ne possédaient pas les compétences requises et qu'ils n'avaient pas assez de temps, compte tenu de leur charge de travail, pour mener à bien les activités de recherche nécessaires.

Toutefois, l'existence de possibilités de formation et de développement professionnel ne garantit pas nécessairement leur qualité et leur pertinence. En Lituanie, bien que le système offre un éventail d'activités de développement professionnel, leur qualité n'est pas systématiquement évaluée. Elles peuvent être trop courtes ou ne pas être orientées vers des résultats à long terme (Daciulyte *et al.*, 2012). Au Mexique, l'organisation de la société civile Mexicanos Primero affirme que les cours, les sessions de formation, les séminaires et les ateliers proposés dans le cadre du développement professionnel des enseignants ne sont pas pertinents et sont déconnectés des défis auxquels les enseignants sont confrontés dans les contextes défavorables (Calderón, 2016). Mexicanos Primero préconise une meilleure utilisation des informations tirées des évaluations de performance pour concevoir et enrichir un programme national complet de développement professionnel des enseignants, qui comprendrait non seulement des cours mais aussi des possibilités d'apprentissage collaboratif en milieu scolaire.

En plus de s'assurer que les enseignants peuvent remplir les exigences liées à une promotion, les concepteurs de modèles de carrière doivent veiller à ce qu'ils reçoivent une formation adéquate pour bien remplir leurs nouvelles fonctions. En Équateur, l'une des tâches des conseillers pédagogiques est d'informer les enseignants et les écoles sur les programmes de développement professionnel qui répondent à leurs besoins. Les enseignants-mentors forment et encadrent les enseignants afin d'améliorer leur développement professionnel. Cependant, ce personnel de soutien n'a reçu qu'une formation liminaire générale. Pourtant, à l'origine, la réforme des carrières prévoyait une formation spécifique adaptée à chaque poste. Ce manque de formation, combiné à une pénurie générale de conseillers pédagogiques et d'enseignants-mentors, compromet la formation et le soutien continus des enseignants. Pour aggraver encore ce problème, les réformes en Équateur n'ont pas créé de système intégral de formation continue pour les chefs d'établissement scolaire, ce qui entraîne d'autres difficultés.

Les exemples ci-dessus montrent que les planificateurs doivent veiller tout particulièrement à concevoir un programme de développement professionnel réalisable, en phase avec les nouveaux rôles et responsabilités des modèles de carrière. Plus précisément, ils devraient veiller à ce que tous les enseignants aient la possibilité de remplir toutes les exigences pour accéder à un poste ou à un niveau de rémunération plus élevé. En outre, ils devraient concevoir des systèmes

qui fournissent le soutien et les possibilités de formation nécessaires pour que les enseignants puissent exceller dans les rôles nouvellement définis. Alors qu'un programme de formation continue réussi peut apporter un soutien et des avantages importants aux enseignants, un programme de développement professionnel mal conçu accroît seulement leur frustration.

### ***Concevoir une grille de salaires cohérente et attractive***

Un autre élément essentiel est la création d'une grille de salaires de base, commune à tous les enseignants. Une politique salariale optimale dépend de plusieurs facteurs, notamment des caractéristiques de la demande et de l'offre d'enseignants, de la structure de carrière, du marché du travail local, ainsi que du contexte politique et financier général. Avant tout, les pays doivent offrir des salaires compétitifs aux enseignants. Comme indiqué au *Chapitre 3*, afin d'attirer et de retenir des candidats de qualité, les salaires doivent être alignés sur ceux des professions ayant des niveaux de qualification équivalents. Si des étudiants ayant des qualifications similaires peuvent gagner beaucoup plus d'argent dans un autre domaine, il sera extrêmement difficile d'attirer les meilleurs candidats dans l'enseignement. En l'absence de salaires compétitifs permettant aux enseignants de satisfaire leurs besoins élémentaires, toute décision salariale a peu de chances d'avoir des effets positifs sur le statut et l'attrait de la profession.

La répartition des salaires au cours de la carrière d'un enseignant est le premier aspect clé à prendre en compte. D'une part, comme nous l'avons déjà mentionné, pour attirer de bons candidats dans la profession, il faut des salaires de départ compétitifs (Barber et Mourshed, 2007 ; Gannicott, 2009). D'autre part, les pays cherchent à retenir, motiver et reconnaître les enseignants expérimentés et compétents par des augmentations de salaire progressives. Déterminer une grille des salaires adéquate peut impliquer des compromis, en particulier dans les pays aux ressources financières limitées. Les pays dont l'objectif principal est d'attirer des candidats de qualité et d'atténuer l'usure en début de carrière pourraient donner la priorité aux salaires d'entrée des enseignants, avec un plafonnement de l'échelle salariale les années suivantes. Selon certaines recherches, les effets négatifs de cette stratégie sur la rétention des enseignants sont limités : « Étant donné que la rétention des enseignants n'est généralement pas fortement corrélée à la progression des salaires, les enseignants qui s'engagent dans la profession resteront,

même si les salaires en milieu de carrière ne sont pas aussi attractifs qu'ailleurs » (Gannicott, 2009, p. 63). Le cas de la province du Cap-Occidental en Afrique du Sud montre cependant que le fait de privilégier les salaires en début de carrière n'empêche pas un phénomène d'usure en milieu de carrière. Si le salaire de départ d'un enseignant est élevé par rapport à d'autres professions, avec le temps, l'expérience acquise est davantage appréciée en termes de salaire dans de nombreux autres domaines professionnels. Cela affecte la satisfaction professionnelle des enseignants, et certains choisissent de quitter la profession pour de meilleures perspectives (SACE, 2010).

Cette recherche montre également qu'il est important que les salaires soient proportionnels aux rôles et responsabilités des enseignants. Dans les pays qui cherchent à diversifier la profession et à inciter les enseignants à développer leurs compétences, les salaires doivent être calibrés en fonction de leurs capacités croissantes. Certains enseignants sud-africains participant à notre recherche ont indiqué qu'ils n'avaient pas postulé pour une promotion parce que l'augmentation de salaire qu'apporterait un nouveau poste ne correspondait pas aux nouvelles responsabilités qu'il impliquerait. En Équateur, la différence de salaire entre chaque échelon est si faible que certains enseignants sont peu motivés à faire les efforts nécessaires pour se mettre à niveau, ce qui implique de s'inscrire à des programmes d'études supérieures ou de participer à des programmes de développement professionnel proposés par le ministère de l'Éducation. Au Pérou, la différence de salaire entre le premier et le dernier grade de la structure de carrière avait diminué jusqu'à devenir presque insignifiante en 2012. Cela a eu un impact négatif sur les enseignants et les a découragés de chercher à obtenir une promotion. Les enseignants péruviens ont accueilli très favorablement les réformes de carrière de 2012 qui ont pris en compte ce problème et ont créé une structure plus équilibrée avec une plus grande différenciation des salaires entre les différents échelons de l'échelle de carrière.

Enfin, les pays doivent définir avec soin la durée de service requise pour chaque grade de la grille des salaires. Plusieurs facteurs doivent être pris en considération, notamment l'ancienneté requise pour une augmentation de salaire. Si les enseignants doivent passer une période prolongée à chaque échelon de salaire, cela peut empêcher les jeunes enseignants qui remplissent toutes les conditions de promotion, en hors les années de service, de bénéficier d'une augmentation de salaire ou d'une promotion. Au Pérou, plusieurs personnes interrogées ont déclaré que

les jeunes enseignants sont confrontés à un tel obstacle dans le système. Comme le montre le *Tableau 4.1*, le temps minimum que les enseignants doivent passer aux deux premiers niveaux de l'*escala magisterial* (progression salariale du Pérou basée sur le modèle d'évaluation) est de trois et quatre ans, respectivement. Cela empêche les jeunes enseignants d'obtenir des augmentations de salaire avant d'atteindre ce minimum d'années de service, quel que soit leur niveau de performance. Le cas lituanien a également mis en évidence qu'attendre trop longtemps avant de pouvoir prétendre à une promotion peut décourager les jeunes enseignants et nuire à l'attrait de la profession. Bien que le système lituanien offre toujours deux augmentations de salaire basées sur un seul barème, elles ne sont accordées qu'après 10 et 15 ans de service. La partie du système relative à l'échelle de carrière offre d'autres options, mais les jeunes enseignants lituaniens doivent attendre quatre ans avant même de poser leur candidature pour obtenir leur première promotion et l'augmentation de salaire correspondante.

**Tableau 4.1 Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et durée de service à chaque niveau de l'escala magisterial au Pérou**

| Niveau | Durée du service à chaque niveau | Années d'expérience nécessaires |
|--------|----------------------------------|---------------------------------|
| I      | 3 ans                            | 3 ans                           |
| II     | 4 ans                            | 7 ans                           |
| III    | 4 ans                            | 11 ans                          |
| IV     | 4 ans                            | 15 ans                          |
| V      | 5 ans                            | 20 ans                          |
| VI     | 5 ans                            | 25 ans                          |
| VII    | 5 ans                            | 30 ans                          |
| VIII   | Jusqu'à la retraite              | 35 ans                          |

Source : Mendoza (2019, p. 16), adapté de MINEDU (2012).

Contrairement aux exemples péruvien et lituanien, si les enseignants progressent trop rapidement dans leurs fonctions, la grille des salaires ne peut plus offrir de perspectives de carrière attractives à long terme. En Éthiopie, la durée de service requise entre la quatrième et la septième étape de carrière est passée à trois ans au lieu de quatre. Les planificateurs ont également ajouté des échelons, montrant ainsi que leur objectif était d'étendre le modèle et de permettre une progression de carrière

plus rapide. Bien que cette nouvelle structure ait plu aux enseignants, désireux de gravir les échelons en raison de salaires de départ très bas, elle n'a pas résolu le problème des rémunérations insuffisantes à long terme. Il ne faut pas négliger le danger de passer trop vite d'une grille de salaires à une autre : dans le système éthiopien actuel, les enseignants atteignent à 40 ans en moyenne le poste le plus élevé. Au sommet de la grille des salaires, ils n'ont donc plus aucune possibilité de carrière ou d'augmentation de salaire et perdent leur motivation. Il convient de trouver un équilibre en déterminant la durée de service requise à chaque échelon salarial avant de pouvoir passer à un niveau supérieur : elle ne doit pas être si longue qu'elle décourage les enseignants, en particulier les jeunes, ni si courte qu'elle aille à l'encontre du but recherché.

***Prêter une attention particulière à l'entrée dans la profession et aux premiers stades de la carrière***

Des réformes bien conçues peuvent avoir un impact positif sur la réglementation de l'entrée dans la profession ainsi que sur le soutien, essentiel, apporté aux nouveaux enseignants. Comment mettre en place des conditions et des procédures de recrutement efficaces reste un sujet très débattu. Il existe des variations significatives entre les pays en termes de qualifications minimales, de critères de sélection et de conditions d'entrée. Alors que certains pays très performants comme la Finlande organisent des concours d'entrée rigoureux, d'autres comme Singapour ne le font pas (OCDE, 2019). Parmi les aspects moins controversés que les planificateurs doivent prendre en compte, on peut citer la conception de systèmes de soutien ciblés dans les modèles de carrière pour mieux former et professionnaliser les jeunes enseignants, comme l'illustrent les exemples suivants.

Dans certains des pays étudiés, la réforme de la carrière des enseignants a apporté des changements majeurs aux conditions d'entrée et aux procédures de sélection, dans le but d'introduire un processus plus méritocratique et plus transparent. En Colombie, la nouvelle structure de carrière exige des enseignants qu'ils détiennent au moins un diplôme d'un établissement d'enseignement supérieur ou d'une école de formation d'enseignants, alors qu'il suffisait auparavant de terminer le second cycle de l'enseignement secondaire. Le pays est également passé d'un système de sélection dominé par le népotisme à un concours d'entrée équitable et compétitif. Grâce à ce système de sélection, la nouvelle structure de carrière a permis d'améliorer le profit des enseignants recrutés (Ome, 2012). Elle a également contribué à renforcer l'attrait de la profession et à améliorer



la confiance dans le système. De même, au Mexique, l'examen national d'entrée dans la profession (obligatoire depuis 2008) vise à éliminer les pratiques discrétionnaires et la corruption dans l'attribution des postes d'enseignants.

Au-delà du processus de sélection, il est important de prendre en compte les premières années dans la profession. Des périodes d'initiation et de probation bien organisées et soutenant les jeunes enseignants, ainsi que des programmes de mentorat, jouent un rôle fondamental dans leur professionnalisation et leur rétention. En Écosse, les stagiaires ont la garantie d'avoir au moins une année complète d'emploi stable, ce qui signifie qu'ils ne peuvent plus être utilisés pour faire des remplacements, comme c'était le cas auparavant. En outre, les stagiaires n'enseignent que 70 % d'un horaire complet, ce qui leur laisse du temps pour du mentorat et d'autres activités de formation professionnelle. Ceci aurait changé la façon dont les enseignants envisagent le développement professionnel, les préparant à la formation tout au long de la carrière.

Les programmes de mentorat peuvent être utiles s'ils sont dotés d'excellents mentors qui accompagnent les nouveaux enseignants au début de leur carrière (OCDE, 2009a ; 2013). La fonction de mentor peut également être intégrée comme un poste supplémentaire dans la mobilité horizontale. Par exemple, le programme TCP de la ville de New York définit les TL comme les mentors des nouveaux enseignants, et les chefs d'équipe des enseignants tête de file ont pour rôle de mentorer les TL. De cette manière, les écoles tirent parti des programmes de mentorat qui offrent aux enseignants expérimentés à la fois l'opportunité de partager leurs connaissances avec les nouveaux enseignants et celle d'un avancement professionnel. De même, certains nouveaux enseignants au Pérou ont une période d'initiation facilitée par des enseignants mentors sélectionnés par concours dans leur région. Contrairement à New York cependant, le poste d'enseignant-mentor n'est pas inclus dans le parcours de gestion pédagogique de l'échelle des carrières.

Si les systèmes éducatifs performants peuvent débattre des mérites des examens d'entrée, notre étude montre qu'ils peuvent être très efficaces pour améliorer les systèmes qui ont connu des sélections préférentielles ou politiques dans le passé. En outre, dans nos études de cas, des directives particulières pour le mentorat et la formation des nouveaux enseignants semblent efficaces, sans qu'aucune conséquence négative ne soit relevée.

Les concepteurs devraient intégrer certaines mesures de soutien aux jeunes enseignants dans toute conception de carrière efficace.

### ***Une bonne approche pour les directeurs et les gestionnaires d'établissements scolaires***

Alors que la professionnalisation des enseignants a fait l'objet d'une grande attention ces dernières années, notamment par le biais de réformes de carrière, le personnel éducatif qui se situe hiérarchiquement au-dessus des enseignants a été moins pris en considération. Pourtant, cette recherche a révélé que le profil et les performances du personnel éducatif occupant des postes administratifs et de direction sont essentiels à la réussite de la mise en œuvre des modèles de carrière des enseignants.

Dans plusieurs pays étudiés, l'absence d'exigences définies et de processus de sélection adéquats pour le personnel hiérarchiquement au-dessus des enseignants a été signalée comme un problème. En Équateur, les responsables de l'éducation des districts sont nommés par leur hiérarchie et ne passent pas par un processus de sélection compétitif, contrairement aux enseignants et aux chefs d'établissement scolaire. Un enseignant équatorien s'est plaint de cette différence de traitement :

Parmi les choses négatives que je vois dans les districts, c'est que pour avoir le poste, [les responsables de l'éducation] devraient aussi passer un concours, comme nous, les enseignants. Ces postes sont politiques, il y a des gens en poste qui n'ont aucune expérience en éducation et qui sont bien rémunérés, alors que les enseignants passent par un processus si complexe. Ces postes leur sont attribués pour des raisons politiques.

Chiriboga Montalvo et Pinto Haro, 2019, p. 63

Si certains des pays étudiés ont introduit des critères et des processus de sélection plus stricts pour les chefs d'établissement scolaire, ce n'est pas le cas partout. Ainsi, l'Éthiopie n'a pas de critères spécifiques pour ces postes, qui ont tendance à être attribués par des responsables politiques. Nos recherches soulignent que de mauvaises compétences en matière de leadership et de gestion entravent la capacité des chefs d'établissement à gérer efficacement le système d'évaluation, ce qui nuit au moral et à la motivation des enseignants qui travaillent dur. En Colombie, les chefs d'établissement scolaire sont sélectionnés pour des raisons autres que leurs compétences en matière de leadership et de gestion. Ne bénéficiant pas d'un système de formation professionnelle, ils ont du mal à mettre en place les évaluations annuelles des performances des enseignants.

Tant l'OREALC (*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*) que l'OCDE suggèrent que l'établissement de modèles de carrière et d'échelles de salaire distinctes pour les chefs d'établissement peut favoriser la reconnaissance de leurs responsabilités et leur développement professionnel, au lieu de considérer les postes de chefs d'établissement « comme une simple extension de la carrière d'enseignant » (OCDE, 2019). Il est donc important d'envisager ces réformes de carrière au-delà des seuls enseignants. Au Pérou, les enseignants peuvent postuler à la filière de gestion institutionnelle de l'échelle des carrières après trois ans d'enseignement. Il s'agit d'une filière distincte, avec des postes spécifiques, dont ceux de directeur et de directeur de la gestion pédagogique. Les postes de directeur d'école ne bénéficient pas toujours d'un parcours de carrière distinct ou de salaires proportionnels à leur niveau de responsabilité. Les postes de chef d'établissement scolaire et de directeur sont souvent considérés comme les postes les plus élevés auxquels les enseignants peuvent aspirer au niveau de l'école, ce qui limite leurs possibilités de progression (OREALC, 2014 ; OCDE, 2019). En Colombie, par exemple, les revenus des chefs d'établissement sont souvent inférieurs à ceux de leurs enseignants, malgré une charge de travail nettement plus lourde (Radinger *et al.*, 2018, p. 185).

## **Leçons sur les critères et les outils d'évaluation**

L'évaluation est souvent l'aspect le plus discuté et le plus controversé de ces réformes car elle est liée à la question sensible de la performance et de la redevabilité des enseignants. Malgré cela, l'évaluation constitue un aspect crucial des modèles de carrière des enseignants de la deuxième génération. Dans ces modèles de carrière, les enseignants sont évalués à des stades réguliers de leur carrière pour accéder à des niveaux de salaire ou à des responsabilités plus élevés. Dans les pays où il y avait traditionnellement peu de différenciation entre les enseignants et où l'avancement était principalement basé sur l'ancienneté et les qualifications, l'évaluation des performances a introduit des changements importants et souvent controversés dans la progression des enseignants dans la profession. Cette section examine plusieurs points sur lesquels les concepteurs de politiques devraient se concentrer lorsqu'ils déterminent la partie évaluation d'une nouvelle structure de carrière. Les quatre premières sous-sections de cette partie du chapitre font référence aux évaluations sommatives, ou à celles utilisées pour déterminer la progression des salaires, les primes ou les promotions.

Seule la dernière section examinera l'évaluation formative, qui consiste à fournir des informations aux enseignants pour améliorer leur pratique, sans incidence sur leur progression de carrière.

***Fixer des critères d'évaluation clairs et justes pour les augmentations de salaire et les promotions***

Lors de la conception des critères d'évaluation pour les augmentations de salaire ou les promotions, les décideurs doivent définir des indicateurs clairs avec un niveau de difficulté approprié en fonction du rôle et des responsabilités des enseignants à chaque étape de la structure de carrière. Cette étude montre que les critères doivent être suffisamment élevés pour confirmer les attentes des enseignants quant à l'intérêt de passer à un poste ou à un niveau de salaire plus élevé, mais aussi atteignables pour ne pas décourager les enseignants de chercher à progresser professionnellement. Il est important que les critères d'évaluation ne soient pas perçus comme privant la majorité des enseignants d'augmentations de salaire et de possibilités professionnelles, mais comme des moyens d'atteindre ces objectifs. Les concepteurs devraient également élaborer les critères de manière qu'ils transmettent clairement les attentes et les exigences, afin que tous les enseignants comprennent les étapes qui mènent à une promotion.

En Colombie, par exemple, les critères d'évaluation pour les augmentations de salaire semblent trop élevés, ce qui décourage les enseignants de tenter la procédure d'évaluation. En moyenne, seuls 10 % des personnes évaluées obtiennent la note minimale requise (80 sur 100). Comme le notent Bruns et Luque (2014, p. 257), « les enseignants ont été réticents à poursuivre les incitations disponibles en raison de la difficulté perçue du test, ce qui, dans une certaine mesure, va à l'encontre de l'objectif d'offrir une nouvelle voie ». La difficulté frustre les enseignants et provoque un sentiment d'incertitude vis-à-vis de la profession. En conséquence, seulement 14 % des enseignants ont participé aux évaluations de 2014, malgré l'attrait de l'augmentation de salaire offerte. En Éthiopie, Tekleselassie (2005, p. 629) a observé que « les critères sont encore incompatibles avec le niveau de connaissances, de préparation et de capacité des enseignants ». Il ajoute que « les critères qui présupposent, par exemple, la compétence en matière de recherche sont hors d'atteinte compte tenu du type et du niveau de formation des enseignants dans le contexte éthiopien ».

Bien que les critères d'évaluation doivent être adaptés aux profils des enseignants, cela ne doit pas se faire au détriment de la qualité des

enseignants. En Équateur, une minorité (entre 10 et 15 %) des enseignants de la précédente structure de carrière a réussi à satisfaire aux critères fixés pour le processus de reclassement. Notre étude a montré que, bien que ces enseignants se soient plaints de l'inadéquation des critères d'évaluation, ces résultats illustrent surtout la faible qualité des plus hauts responsables. Si la conception de l'évaluation doit tenir compte des réactions, en particulier des praticiens, les critères des nouvelles évaluations doivent cependant maintenir un certain niveau d'exigence, sinon les enseignants médiocres progresseront et le système perdra de sa crédibilité. En outre, des critères d'évaluation trop bas peuvent entraîner un certain nombre de problèmes, notamment des implications budgétaires si tous les enseignants sont augmentés, la réduction de la crédibilité du programme et la dissuasion des enseignants à s'améliorer, l'augmentation de salaire devenant une attente plutôt qu'un accomplissement (Vegas, 2005).

Outre le niveau de difficulté, la clarté des critères d'évaluation est un facteur clé pour la mise en œuvre harmonieuse, équitable et cohérente des évaluations des enseignants. En Afrique du Sud, l'instrument d'évaluation des performances est perçu comme difficile à comprendre et confus, ce qui a conduit à différentes interprétations des critères d'évaluation parmi les écoles, les districts et les provinces. En conséquence, certaines écoles conçoivent leurs propres outils d'évaluation, ce qui soulève des questions d'objectivité, d'équité et de pertinence. Des critères clairs aident également les enseignants et les membres du personnel à mieux comprendre leurs nouveaux rôles et responsabilités lorsqu'ils accèdent à un nouveau poste. Au Mexique, notre étude souligne que l'un des aspects les plus problématiques du modèle de carrière des enseignants est la complexité des profils, des paramètres et des indicateurs par rapport auxquels les enseignants sont évalués. Selon un membre de l'Institut national d'évaluation de l'éducation (INEE) : « C'est un domaine critique que nous avons besoin de modifier. Sa complexité est telle que les enseignants sont incapables de comprendre clairement ce que nous évaluons et comment » (Ortega Salazar, 2019, p. 21). À New York, une première version de la réforme manquait de redevabilité et d'une méthode solide d'évaluation des TL, ce qui a causé beaucoup de frustration. Le programme actualisé prévoyait un cycle d'évaluation constant et exigeait des TL qu'ils se requalifient tous les deux ans, qu'ils remplissent activement ces fonctions ou pas.

### **Déterminer le nombre d'enseignants qui progressent dans un cycle d'évaluation**

Après avoir établi des critères équitables et clairs pour l'évaluation des enseignants, les concepteurs de politiques doivent décider d'une méthode appropriée pour déterminer le nombre d'enseignants qui vont bénéficier d'un avancement. Si plusieurs variantes peuvent être développées en fonction des besoins spécifiques, les planificateurs ont, globalement, la faculté de choisir entre un système d'évaluation basé sur des critères ou sur des normes. Dans un système basé sur des critères, tout enseignant qui remplit les conditions minimales requises se voit accorder une promotion ou une augmentation de salaire, indépendamment des performances de ses pairs. Dans un système basé sur des normes, la promotion et les augmentations de salaire des enseignants dépendent des performances des autres enseignants, car seuls les meilleurs sont promus. Ces deux stratégies présentent des aspects positifs et négatifs, comme le montrent les exemples suivants.

En ce qui concerne la méthode d'évaluation basée sur des critères, des recherches antérieures montrent qu'elle ne nuit pas à la coopération des enseignants et peut favoriser la collaboration, car la promotion ou les augmentations de salaire ne dépendent pas des performances de leurs collègues (OCDE, 2009a ; Crehan, 2017). Les enseignants sont donc davantage en mesure de contrôler leur progression de carrière que dans un système basé sur des normes. Cependant, ces aspects positifs n'ont été observés qu'indirectement dans les pays sélectionnés. Comme mentionné au *Chapitre 3*, l'Équateur a introduit un nouveau processus d'évaluation sur critères qui a coïncidé avec de nouvelles exigences de soutien en matière de développement professionnel. Bien qu'une collaboration accrue ne puisse pas encore être directement liée à cette évaluation sur critères, les premières indications montrent que cette conception a permis aux enseignants de collaborer davantage entre eux que dans les systèmes précédents.

La mise en place d'un système de promotion basé sur des critères peut toutefois entraîner une grande incertitude financière en ce qui concerne les salaires, car il est beaucoup plus difficile de prévoir les résultats des évaluations des enseignants que de les faire progresser selon un seul barème salarial (OCDE, 2019). Par exemple, la Colombie utilise un système de promotion sur critères, mais pour maintenir un budget plus stable, les augmentations de salaire sont établies chaque année par le ministère de

L'Éducation nationale. Ces ressources limitées amènent les concepteurs de l'évaluation à établir des critères de promotion extrêmement élevés, seuls 10 % des candidats obtenant la note requise pour être promu. Certaines écoles en Lituanie ont rencontré des difficultés similaires pour payer les salaires des enseignants avec les ressources financières en provenance des municipalités. Ces dernières n'avaient pas, en effet, correctement anticipé le nombre de salaires plus élevés engendré par ce système de promotion.

Notre étude a par ailleurs révélé que ce système de promotion ne garantissait pas que tous les enseignants répondant aux critères énoncés progressent comme prévu. Même si les évaluations sont basées sur des critères en Lituanie, l'école décourage parfois les enseignants de s'y soumettre en vue d'obtenir une promotion, en raison du manque de ressources financières mentionné ci-dessus. En Éthiopie, on a observé diverses mauvaises pratiques en matière de promotion des enseignants, notamment de la part de chefs d'établissement ou de responsables de l'éducation des districts, qui refusent la promotion d'enseignants éligibles, pour des raisons politiques ou autres, non pertinentes. En outre, dans certains établissements thaïlandais, tous les enseignants qui ont réussi l'évaluation n'ont pas bénéficié d'une augmentation de salaire en raison de mauvaises pratiques et de la mauvaise gestion des directeurs. Dans ces trois pays, cela a considérablement réduit la confiance dans les mécanismes de promotion.

Certains pays privilégient la prévisibilité fiscale en mettant en place des évaluations fondées sur des normes plutôt que sur des critères. Seule une proportion prédéterminée d'enseignants obtient une promotion ou une augmentation de salaire. Le Pérou a instauré un tel système. Le ministère de l'Économie et des Finances détermine le nombre d'enseignants éligibles à une promotion, par région et par niveau de l'échelle des carrières. Malheureusement, en raison de la nouveauté de la structure et d'autres problèmes de mise en œuvre des réformes, il a été impossible de déterminer si cela avait des effets sur la collaboration entre enseignants. Le Mexique a instauré une politique similaire : la progression des salaires dépend strictement des ressources financières disponibles et seuls les enseignants les mieux classés bénéficient d'une augmentation de salaire. Cependant, sur la période analysée, chaque enseignant ayant droit à une promotion en a reçu une. Le système a donc agi davantage comme un modèle basé sur des critères que sur des normes. Selon la littérature, les modalités d'évaluation normées au Portugal ont contribué à accroître la concurrence entre les enseignants et à diminuer les résultats des élèves

(Martins, 2009, dans Crehan, 2017). Si cette méthode d'évaluation permet de mieux contrôler les coûts de la structure de carrière, lorsque les enseignants sont tous en concurrence pour le même poste, cela peut poser des problèmes. Plus précisément, « la promotion de la concurrence entre enseignants, ou groupes d'enseignants, peut entraîner une rupture de l'éthique collégiale, réduisant ainsi les performances au lieu de les augmenter » (OCDE, 2009a, p. 67).

Dans l'ensemble, un système fondé sur des normes est plus à même d'entraîner une diminution de la collaboration entre les enseignants et un sentiment limité d'autodétermination, tandis qu'un système fondé sur des critères peut encourager la responsabilité, l'autonomie et les relations interpersonnelles. Cependant, les concepteurs de politiques doivent peser soigneusement les avantages d'un système basé sur des critères quant à la stabilité financière par rapport à un système basé sur des normes. En outre, ces exemples montrent que si la méthode fondée sur des critères est choisie, il est important de s'assurer qu'il sera possible d'accorder une promotion ou une augmentation de salaire à tous les enseignants qui remplissent les conditions requises. Si ce n'est pas le cas, la confiance dans le système est réduite et les enseignants deviennent insatisfaits. Une option possible est une approche qui combine un système basé sur des critères aux niveaux inférieurs de l'échelle des carrières – où les enseignants seraient autrement en concurrence avec leurs collègues – avec un système basé sur des normes pour les postes à plus hautes responsabilités. Pour ces postes, les candidats seraient en concurrence au niveau du district, plutôt qu'au niveau de l'établissement, ce qui n'aurait pas le même effet néfaste sur les relations.

### ***Combiner plusieurs méthodes pour évaluer les pratiques des enseignants***

Les méthodes d'évaluation sont également déterminées par les outils d'évaluation des performances des enseignants. Les méthodes les plus fréquemment utilisées sont l'observation en classe, les entretiens avec l'enseignant, les tests de connaissances, les autoévaluations et l'analyse du dossier de l'enseignant (OCDE, 2013). « Chaque compétence a sa méthode d'évaluation appropriée. Par exemple, les tests sont utiles pour évaluer les connaissances des enseignants en matière de théories de l'éducation ou de psychologie de l'enfant, tandis que l'observation en classe est un meilleur moyen d'évaluer s'ils sont capables de maintenir la



discipline » (Crehan, 2018, p. 13). Le *Tableau 4.2* présente plus en détail les différents outils d'évaluation mis à la disposition des planificateurs.

Avec l'augmentation du nombre d'évaluations accompagnant la carrière des enseignants de deuxième génération, de nombreux pays ont commencé à utiliser des outils d'évaluation standardisés, tels que les tests à choix multiples. Ces outils d'évaluation ont gagné en popularité auprès des décideurs en raison de l'efficacité et de l'objectivité qu'ils sont censés apporter dans l'évaluation d'un grand nombre d'enseignants.

**Tableau 4.2 Les outils d'évaluation et leurs principales caractéristiques**

| Outil                                | Description  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Observation en classe</b>         | Un évaluateur interne ou externe observe la leçon d'un enseignant et évalue le processus d'enseignement. Très souvent, des directives ou des formulaires prédéterminés sont utilisés pour évaluer divers aspects du travail de l'enseignant en classe. Cet outil d'évaluation est la source de preuves la plus couramment utilisée dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2009a).  |
| <b>Entretiens avec un enseignant</b> | Les entretiens avec les enseignants sont également largement utilisés dans les évaluations. Très souvent, ils abordent les efforts de l'enseignant pour atteindre les objectifs de performance ou de développement existants et établissent dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints. Ces entretiens peuvent également conduire à une réflexion plus générale sur le travail de l'enseignant, les difficultés rencontrées au quotidien, ainsi que sur d'autres aspects (Crehan, 2017 ; OCDE, 2009a).                                  |
| <b>Tests pour les enseignants</b>    | Certains pays utilisent un test de contenu ou de connaissances pédagogiques pour vérifier les compétences académiques des enseignants. Même s'il est plus fréquemment utilisé dans l'évaluation pour l'entrée dans la profession, dans certains cas, l'évaluation sommative des enseignants s'appuie également sur ce test.  |
| <b>Dossier de l'enseignant</b>       | Diverses preuves qui illustrent le travail de l'enseignant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe sont rassemblées. Le dossier peut comprendre des plans de cours, des exemples de travaux d'élèves, du matériel pédagogique conçu par un enseignant, des certificats attestant des activités de développement professionnel, des questionnaires d'autoévaluation, des fiches de réflexion, etc. Un élément particulier du dossier est souvent sélectionné pour évaluer une compétence ou un critère donné qui est en cours d'évaluation. |

|   |   |
|---|---|
| <b>Autoévaluation des enseignants</b>               | Les enseignants évaluent et réfléchissent à leurs performances ainsi qu'aux facteurs personnels, organisationnels et institutionnels qui ont un impact sur leur enseignement (OCDE, 2009a).   |
| <b>Résultats des étudiants</b>                      | Les résultats des élèves ne sont pas couramment utilisés comme sources de preuves pour l'évaluation des enseignants (OCDE, 2009a). Toutefois, dans certains pays, l'évaluation des enseignants prend en compte les résultats des élèves aux tests standardisés. |
| <b>Enquêtes auprès des étudiants et des parents</b> | Cet outil est également moins utilisé, du moins dans les pays de l'OCDE (Crehan, 2017). Toutefois, dans certains cas, l'opinion des parents et des élèves exprimée dans les enquêtes est prise en compte.   |

Source : Compilé par les auteurs.

Certains pays d'Amérique latine étudiés dans le cadre de cette étude ont tout particulièrement adopté cette méthode d'évaluation afin de rechercher une plus grande impartialité dans la sélection des enseignants et l'évaluation de leurs performances.

Si les instruments standardisés facilitent les processus d'évaluation, de classification et de classement à grande échelle, ils sont très critiqués par les enseignants. Des difficultés techniques et de conception se posent souvent lors de la première mise en œuvre des outils d'évaluation de masse, en particulier dans les pays où il y a un grand nombre d'enseignants à évaluer. Le Mexique a rencontré des difficultés lorsqu'il a dû informer les enseignants qu'ils avaient été sélectionnés pour être évalués, en raison du volume important de notifications à envoyer. Le Pérou a connu des retards importants dans sa tentative de mettre en œuvre un nouveau processus d'évaluation de masse, en raison de limitations techniques et du manque de ressources humaines (*Chapitre 5*). En Équateur, les enseignants se sont plaints de questions mal conçues et du manque de temps pour réaliser leurs évaluations.

Nos recherches ont également mis en évidence l'importance perçue d'une évaluation des enseignants aux fins de promotion, en classe plutôt qu'à partir d'un test standardisé. En Lituanie, les enseignants ont fait état d'une forte insatisfaction à l'égard du système d'évaluation actuel, car ils estiment que les évaluateurs n'accordent pas suffisamment de poids à l'observation en classe dans le processus d'évaluation. En Éthiopie, les enseignants estiment que certains critères d'évaluation ne sont pas liés à l'enseignement et à l'apprentissage en classe. De même, les enseignants écossais considéraient que les critères d'obtention du statut d'enseignant agréé étaient trop académiques et ne reconnaissaient pas suffisamment les bonnes pratiques en classe. En conséquence, les administrateurs

d'école estimaient que beaucoup d'enseignants qui obtenaient le statut d'enseignant agrégé n'étaient pas nécessairement les meilleurs, ce qui suscitait des doutes quant à la validité du programme. En Équateur, les enseignants ont estimé que l'évaluation sommative ne tenait pas compte de leur situation particulière et ne conduisait pas à une amélioration des pratiques pédagogiques. Plusieurs personnes interrogées ont suggéré que l'évaluation devrait prendre en considération les pratiques innovantes qui ont réellement conduit à l'amélioration des performances des élèves au lieu d'utiliser uniquement des mécanismes d'évaluation standardisés.

D'après nos recherches, les outils d'évaluation à grande échelle ne sont pas suffisants s'ils sont mis en œuvre seuls. L'analyse d'un dossier ou une observation en classe peuvent aider à mettre en évidence les réalisations des enseignants et affiner les évaluations. Ces outils devraient être utilisés pour apprécier les compétences et les pratiques pédagogiques qu'un examen standardisé ne serait pas en mesure de mesurer et d'évaluer. En Colombie, les compétences des enseignants étaient auparavant évaluées par un examen national public composé de 100 questions à choix multiples. Ce système a généré un fort mécontentement parmi les enseignants, qui se sont mis en grève en 2015. Un nouveau système de diagnostic et d'évaluation formative a ensuite été introduit, dans le but d'évaluer les compétences des enseignants dans leur contexte, en mettant davantage l'accent sur la pratique en classe. Ce système est largement basé sur l'évaluation d'une vidéo de classe examinée par un évaluateur national et régional. Outre l'observation vidéo, les autres instruments d'évaluation comprennent l'autoévaluation, les résultats des deux dernières évaluations annuelles des performances ou une enquête auprès des étudiants. Au Mexique, cinq outils différents sont utilisés : un rapport du directeur, un dossier pédagogique, un examen standardisé, des exemples de planification de cours et un examen de connaissance du contenu. Bien que plus coûteux, un système d'évaluation qui complète les tests standardisés par des dossiers et des rapports peut donner des résultats plus précis et plus justes.

En outre, cette étude a révélé l'importance de trouver un équilibre entre une évaluation approfondie, qui peut être très exigeante en termes de ressources et de temps, et la rationalisation du processus pour éviter de le rendre trop lourd pour les enseignants. Un formalisme excessif diminue la satisfaction des enseignants et peut réduire leur désir de tenter ne serait-ce qu'une promotion. En Thaïlande et en Lituanie, les enseignants ont indiqué que la quantité de paperasserie les dissuadait

de chercher à obtenir une promotion. De même, en Afrique du Sud, les évaluations requises pour une augmentation de salaire ou une promotion sont considérées comme longues, bureaucratiques et impliquant trop de paperasserie.

Comme il en ressort de cette étude, la conception d'outils d'évaluation appropriés s'avère une entreprise difficile, et rares sont les enseignants satisfaits des instruments en place. Bien qu'il n'y a pas de solution unique à ce problème, les pays devraient s'efforcer de trouver un équilibre entre une évaluation standardisée, peu chronophage, et des outils qui donnent une image plus complète des performances des enseignants. Les considérations contextuelles, notamment la disponibilité des ressources et même le niveau de l'enseignant évalué, peuvent toutes avoir une incidence sur le choix approprié des outils d'évaluation. Les planificateurs doivent examiner attentivement ces options afin d'effectuer la meilleure sélection possible.

### ***Identifier les évaluateurs internes et externes***

La qualité du processus d'évaluation dépend très souvent du choix et de la qualité des évaluateurs. La sélection des évaluateurs internes à l'école (c'est-à-dire le chef d'établissement, les membres de l'équipe de gestion de l'école, les pairs, etc.) ou externes (c'est-à-dire les inspecteurs, les auditeurs, les directeurs et les enseignants d'autres écoles, les autorités régionales, etc.) est une question clé. Le plus souvent, l'évaluation des enseignants combine des éléments d'évaluation interne et externe afin de rendre le jugement plus impartial et plus fiable que lorsqu'un seul agent est responsable de l'évaluation. Plusieurs chercheurs recommandent que plus d'une personne soit impliquée dans l'évaluation de la qualité et des performances des enseignants (Peterson, 2000 ; Stronge et Tucker, 2003). La collecte de preuves sur les pratiques d'un enseignant à partir de sources multiples contribue à garantir l'exactitude et l'équité, étant donné la complexité de la notion de « bon » enseignant. Toutefois, le recours à des évaluateurs multiples exige beaucoup de temps et de ressources (Danielson, 2007 ; Peterson, 2000 ; OCDE, 2013).

La plupart des pays inclus dans notre étude font appel à des évaluateurs internes, pour des raisons à la fois de commodité et de coût. Les directeurs, enseignants et autres administrateurs qui font office d'évaluateurs internes peuvent être mieux placés pour évaluer les enseignants parce qu'ils connaissent bien l'école et son personnel. Toutefois, leur participation au processus soulève des questions quant à l'objectivité et à l'impartialité

des évaluations. En général, les directeurs d'établissement scolaire ont tendance à donner des notes plus élevées aux enseignants afin d'éviter les conflits internes, comme on le constate dans les écoles colombiennes. De même, en Lituanie, ces questions sur la subjectivité du processus se sont également posées, suscitant un appel à une plus grande objectivité dans l'utilisation des évaluateurs au niveau des municipalités et du ministère de l'Éducation. En Éthiopie, les directeurs ont été accusés de manquer de leadership et d'engagement dans les évaluations des enseignants, ce qui a conduit les enseignants très performants à croire que leur travail n'était pas pris au sérieux. Les enseignants qui font office d'évaluateurs pour leurs collègues ont également fait part de leurs préoccupations quant au fait qu'ils ne connaissent pas suffisamment le travail d'un autre enseignant et qu'ils pourraient le juger injustement.

Contrairement aux évaluateurs internes, les évaluateurs externes présentent des avantages et des inconvénients qui leur sont propres. Le plus grand avantage est peut-être l'uniformité d'application des critères d'évaluation dans tout le pays. Les évaluations internes impliquent, en effet, que chaque école fasse les choses à sa façon. En revanche, ces évaluateurs externes risquent de submerger les écoles avec des coûts financiers élevés. Les écoles mexicaines s'appuient sur des évaluateurs externes (directeurs et enseignants de différentes écoles) qui travaillent en binôme pour noter les parties subjectives de l'évaluation, comme les dossiers et les plans de cours. Pour alléger la charge de travail de ces évaluateurs externes, les examens standardisés des enseignants mexicains sont notés automatiquement. De même, la Lituanie avait l'habitude d'utiliser un système d'évaluation très centralisé dans le passé, mais, en raison de coûts excessifs, elle s'appuie de plus en plus sur des évaluateurs internes.

Que l'évaluation soit menée en interne ou en externe, la capacité et la qualité des évaluateurs restent essentielles. À cette fin, il est important que toutes les personnes impliquées reçoivent des informations et une formation adéquates pour tirer le meilleur parti du processus. Le développement des aptitudes et des compétences pour l'évaluation des enseignants dans l'ensemble du système scolaire prend du temps et nécessite un engagement important, tant de la part des autorités éducatives que des principaux acteurs concernés (OCDE, 2013, p. 53).

### ***Trouver un équilibre et une séparation entre responsabilité et soutien***

Les modèles de carrière de seconde génération mettent fortement l'accent sur la responsabilité des enseignants par le biais de l'évaluation obligatoire des performances. Néanmoins, cette étude montre que le soutien que les enseignants reçoivent de leurs collègues et de leurs supérieurs est essentiel à leur motivation et à leur croissance professionnelle. Lors de la conception des modèles de carrière, il est donc important pour les pays de trouver un équilibre entre la responsabilité et le soutien que les enseignants reçoivent par le biais d'évaluations plus formatives.

Le programme TCP de la ville de New York s'est efforcé de trouver cet équilibre de manière créative. Deux ans après avoir obtenu le poste, et qu'ils l'aient ou non occupé, les TL doivent se requalifier. Un fonctionnaire du DoE a déclaré à propos de cette règle : « C'est tellement essentiel. Le message qu'elle délivre est essentiel : si vous ne faites pas votre travail, vous ne le gardez pas. » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 31). Cette stratégie est née de l'expérience. Dans le cadre d'un programme antérieur à la réforme les concernant, les enseignants principaux ont conservé leur rôle indéfiniment, alors que beaucoup n'ont pas continué à diriger activement l'apprentissage. Le nouveau processus de requalification répond à ce problème en agissant également comme un mécanisme de responsabilisation. L'équipe chargée de concevoir le nouveau programme a appris par expérience que même les enseignants occupant des postes de direction avaient besoin d'une certaine forme de soutien. Selon un haut responsable de la Fédération unie des enseignants, « l'une des principales leçons que l'on peut en tirer est que les gens, quels qu'ils soient, ont besoin de soutien. » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 19). C'est pourquoi un élément clé du nouveau programme est la création d'un groupe de chefs d'équipe qui font office de coachs et de mentors auprès des enseignants tête de file tout au long de l'année. Ils assurent un développement intégré au travail grâce à un programme d'études élaboré à partir de ce qu'ils appellent les cinq domaines de leadership pédagogiques, qui sont des pratiques issues de la recherche. Ils organisent des formations pour les enseignants et les directeurs d'établissement scolaire, et chacun d'entre eux travaille avec plusieurs écoles (mais sans couverture globale), s'y rendant à quelques semaines d'intervalle pour soutenir les enseignants tête de file.

Bien que ce soutien et ce retour d'information formatif soient des aspects importants du perfectionnement des enseignants, les évaluations sommatives utilisées pour l'avancement de la carrière ont tendance à être privilégiées, par rapport à l'évaluation formative, dans plusieurs des pays étudiés. Au Mexique, notre étude souligne que les objectifs sommatifs de l'évaluation des performances ont sapé son aspect formatif. L'un des principaux objectifs de la réforme de la carrière des enseignants était d'évaluer les performances des enseignants afin de proposer des options de développement professionnel en fonction des résultats individuels, dans le but de stimuler de meilleures pratiques et d'accroître l'apprentissage des étudiants. Cependant, le rôle des résultats de l'évaluation dans la détermination de la progression de la carrière a occulté cet objectif central de la politique. Les enseignants ont exprimé le souhait que les procédures d'évaluation permettent la conception de programmes de développement professionnel plus solides et plus pertinents et d'options d'apprentissage en collaboration. De même, en Afrique du Sud, en Colombie et en Équateur, l'évaluation formative semble être négligée au profit de l'évaluation sommative.

Un autre enseignement important du programme de New York est la séparation du retour d'information formatif de l'évaluation sommative des enseignants. Les entretiens ont révélé qu'une condition préalable importante pour que les TL puissent gagner la confiance des enseignants est de ne pas partager avec les chefs d'établissement ce dont ils discutent ensemble. Les TL soutiennent les autres enseignants en tant que pairs, et non en tant qu'évaluateurs qui rendent compte à l'administration. Des cadres d'action et des outils clairs ont été soigneusement conçus à cette fin. Un chef d'établissement scolaire a expliqué : « Il s'agit d'un soutien par les pairs, et non d'un soutien venant de l'administration ou de l'arrondissement. Ce sont de vrais collègues. Il n'y a pas de mesure d'évaluation. [...] Je comprends et j'ai intégré cela. Quand j'étais professeur, je me figeais quand je voyais mon administrateur venir dans ma classe. Vous vous sentez beaucoup plus à l'aise lorsqu'un collègue vient dans votre bureau sans fiche d'évaluation » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 27). Les enseignants sont également soumis à des évaluations sommatives menées par les administrateurs, qui leur permettent d'avoir un retour officiel sur leurs performances en classe. Ce type de double évaluation favorise un changement de culture dans le sens d'une plus grande confiance et d'une collaboration plus importante entre les enseignants, les aidant à travailler de manière constructive sur leurs compétences pédagogiques tout au long de l'année. En revanche,

l'Afrique du Sud a combiné les évaluations sommatives et formatives dans le cadre d'un même système d'évaluation. En conséquence, les évaluations formatives ont été remplacées par des processus d'évaluation sommative. Le manque de clarté et de normalisation des critères d'évaluation a entraîné une confusion chez les enseignants et le processus d'évaluation a perdu de sa crédibilité.

## **Conclusion**

La conception d'une structure de carrière attractive et cohérente pour les enseignants implique la tâche complexe de définir et d'harmoniser le recrutement des enseignants, la formation initiale et continue, les possibilités d'avancement, les conditions salariales et les méthodes d'évaluation. Il existe de nombreuses options de conception qui impliquent souvent des compromis. Une structure de carrière solide doit inciter les enseignants à progresser, offrir des possibilités de développement professionnel accessibles et pertinentes, garantir des salaires équivalents à ceux des professions ayant des niveaux de qualification similaires et créer des conditions de soutien et de retour d'information. Les décideurs doivent donc examiner attentivement chaque composante de la structure de carrière des enseignants et prendre des décisions en fonction de leur contexte spécifique, de l'objectif de la réforme et de l'héritage historique de la profession d'enseignant. Dans le cas contraire, la mise en œuvre des réformes risque d'échouer (*Chapitre 5*).



## Chapitre 5

# Leçons sur la mise en œuvre des réformes de la carrière des enseignants

La mise en œuvre des réformes de la carrière des enseignants est une entreprise importante qui nécessite une planification et une exécution minutieuse. Ce chapitre montre que la mise en œuvre d'une politique n'est pas moins importante que sa conception, car même les politiques les mieux conçues échoueront sans procédures de mise en œuvre adéquates. Il aborde donc les principaux défis auxquels sont confrontés les pays étudiés dans le cadre de nos recherches lors de la mise en œuvre de nouveaux modèles de carrière. Il s'agit notamment de la nécessité de garantir des ressources financières, humaines et techniques, de l'importance d'impliquer les enseignants et de les rallier au processus de réforme, et de l'importance d'investir dans une stratégie de communication globale. Le chapitre démontre ensuite l'intérêt d'une planification minutieuse pour une transition en douceur d'un système à l'autre en adoptant une approche évolutive de la mise en œuvre, en évitant les tensions créées par les enseignants ayant des statuts de carrière différents à long terme et, enfin, en prévoyant du temps pour un changement de culture. Pour rappel, les réformes à New York diffèrent des autres cas examinés dans cette étude car elles n'ont fait qu'ajouter à la structure de carrière existante, et ont apporté des changements sans menaces pour les enseignants, qui peuvent envisager d'y participer. Dans les autres cas cités, c'est toute la structure de carrière qui a changé, ce qui a augmenté les enjeux et fait peser des menaces plus directes sur l'emploi et la sécurité des revenus des enseignants. Si tous ces cas peuvent fournir des exemples et des éléments importants pour la conception des carrières futures, les planificateurs et les responsables de la mise en œuvre des politiques doivent garder cela à l'esprit lorsqu'ils cherchent à appliquer les leçons à leur propre contexte.

Eh bien, le travail est fait. Nous avons adopté la politique ; il ne vous reste plus qu'à la mettre en œuvre.

Le ministre adjoint de l'Éducation sortant à son successeur  
(Fullan, 2016, p. 67)

## Préparer des réformes très consommatrices de ressources

La réforme des modèles de carrière des enseignants est une tâche exigeante en termes de ressources, qui requiert de fortes capacités financières, humaines et techniques. Cette recherche a montré que, dans la majorité des pays analysés, les contraintes de ressources étaient le principal obstacle à la réussite de la mise en œuvre des réformes de carrière des enseignants. Certains des problèmes mentionnés dans cette section sont directement liés à la conception de la carrière des enseignants (*Chapitre 4*), car on ne saurait trop insister sur l'importance de vérifier la disponibilité des ressources lors de la conception de nouveaux systèmes de carrière. Cependant, cette section se concentre sur les problèmes de mise en œuvre qui en résultent et que nous avons trouvés dans notre recherche lorsque les ressources, qu'elles soient financières, humaines ou techniques, faisaient défaut pour une raison quelconque dans les contextes sélectionnés.

Le changement est assoiffé de ressources en raison de ce qu'il représente – développer des solutions à des problèmes complexes, acquérir de nouvelles compétences, arriver à de nouvelles idées, tout cela se fait dans un cadre social déjà surchargé de demandes.

Fullan et Miles, 1992, p. 750

### *Ressources financières*

Bien que cette étude n'ait pas estimé le coût des réformes de la carrière des enseignants, elle a démontré que l'introduction de modèles de carrière plus sophistiqués nécessite une planification minutieuse en termes de nombre d'enseignants et d'implications salariales. La diversification des postes horizontaux et verticaux offerts aux enseignants, combinée à la conception de régimes de rémunération plus attractifs dans plusieurs pays, a eu un impact sur le budget salarial global. En outre, les modèles de carrière de seconde génération impliquent des systèmes d'évaluation des performances qui peuvent représenter des coûts importants pour les systèmes éducatifs. Il est donc très important de procéder à des calculs de coûts et de prévoir un budget adéquat avant la mise en œuvre pour que le processus de réforme se déroule sans heurts.

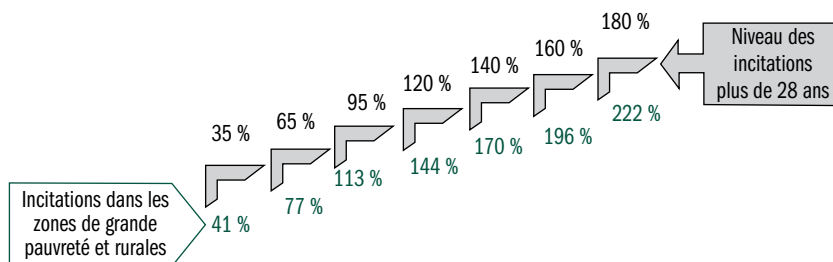
Dans certains des pays étudiés, les contraintes financières ont gravement compromis la mise en œuvre de la réforme de la carrière des enseignants, ce qui a eu un impact négatif sur la confiance et la motivation des enseignants. Les problèmes de financement concernant les salaires sont les plus fréquemment signalés, ce qui peut inclure des problèmes

tels que le gel des salaires ou le manque de possibilités de promotion. En Équateur, malgré l'annonce d'une révision à la hausse des salaires des enseignants dans le cadre de la réforme, les rémunérations restent gelées depuis 2012. Certains enseignants équatoriens exercent la fonction de chef d'établissement sans être rémunérés, et le recrutement pour les postes nouvellement créés, comme celui d'enseignant-mentor, est limité car le système éducatif ne peut pas se permettre les augmentations de salaire correspondantes. En Écosse, de nombreuses autorités locales ont décidé de réduire le nombre de promotions et de personnes promues, ce qui amène les enseignants promus à assumer plus de responsabilités que prévu. Une personne interrogée a expliqué qu'il s'agissait d'une décision courante d'économiser de l'argent sur les salaires promus plutôt que de réduire le nombre d'enseignants : « Les conseils seront confrontés à des pressions financières. Il existe une protection sur le nombre total d'enseignants employés, donc si vous devez faire des économies dans l'éducation et que vous ne pouvez pas les faire sur le nombre d'enseignants, vous les faites sur les promotions » (Crehan, 2019, p. 20). Le mécontentement des enseignants dû au manque de promotions avait conduit à une grève dans une circonscription locale au moment de cette recherche. Ces exemples montrent l'importance de garantir la possibilité d'accorder une promotion ou une augmentation de salaire à tous les enseignants qui remplissent les conditions requises. Si ce n'est pas le cas, la confiance dans le système est réduite, les enseignants deviennent insatisfaits et sont découragés de participer aux processus d'évolution de carrière, ce qui réduit en fin de compte leur efficacité.

Les augmentations de salaire et les promotions difficiles à prévoir peuvent également alimenter les restrictions financières. Comme nous l'avons vu au *Chapitre 4*, les systèmes d'évaluation basés sur des critères peuvent rendre les estimations budgétaires et salariales particulièrement difficiles. En ce qui concerne le programme des enseignants agréés en Écosse, tous les enseignants ayant suivi avec succès les modules de formation externes désignés bénéficieront d'une augmentation de salaire, quel que soit le nombre de leurs collègues ayant suivi le même programme. Les autorités locales écossaises n'ont aucun contrôle sur le nombre d'enseignants qui peuvent participer et donc sur l'augmentation des coûts, qui dans certains cas devient importante. Ces coûts inattendus ont été l'une des principales raisons de l'annulation du programme, un représentant syndical ayant déclaré qu'il s'agissait « d'une décision politique fondée sur le coût plutôt que sur le principe éducatif » (Crehan, 2019, p. 25).

### Graphique 5.1 Barème des salaires et mesures d'incitation au Mexique (augmentation en pourcentage par rapport au salaire de départ)

Un niveau d'incitation plus élevé, un niveau de performance plus élevé requis  
Le programme comprend sept niveaux avec un pourcentage d'incitation attribué



Source : Ortega Salazar (2019, p. 17), adapté du SEP-CNSPD (2015).

Un autre défi financier est le rôle important que les inégalités de ressources entre les systèmes éducatifs jouent dans l'efficacité de la mise en œuvre des réformes. En Afrique du Sud, chaque école peut compléter le salaire des enseignants de l'État et engager des enseignants supplémentaires lorsque des fonds sont disponibles. En conséquence, les écoles les plus riches sont plus susceptibles de se permettre des augmentations de salaire et des promotions. Les écoles les plus riches peuvent également offrir des avantages accrus et de meilleures installations aux enseignants hautement qualifiés en facturant des frais de scolarité, ce que les écoles plus pauvres, qui ne perçoivent pas de frais, sont moins en mesure de faire. Les écoles rurales et urbaines peuvent également offrir des possibilités très différentes aux enseignants. En raison des emplacements moins recherchés et des ressources réduites, le Pérou a du mal à pourvoir les postes vacants dans les écoles rurales, alors qu'il reçoit une surabondance de candidatures pour les postes en milieu urbain. Des situations comme en Afrique du Sud et au Pérou entraînent une répartition inégale des enseignants qualifiés, ce qui a un effet négatif sur les écoles les plus pauvres et entraîne une plus grande différenciation des possibilités de promotion et de développement professionnel. Afin d'atténuer ces problèmes, certains pays comme le Mexique ont offert des incitations salariales aux enseignants pour qu'ils travaillent dans des zones rurales ou dans des lieux très pauvres. Le *Graphique 5.1* montre les pourcentages accrus de rémunération tout au long des sept étapes

de la progression des salaires, au Mexique, sur la base de l'évaluation. Toutefois, au moment de la rédaction du présent document, on ne sait pas encore très bien dans quelle mesure ces incitations se sont avérées efficaces pour attirer et retenir les enseignants des zones rurales.

New York diffère des exemples précédents, mais les inégalités de ressources entre les écoles jouent toujours un rôle crucial dans la mise en œuvre. En raison d'un manque de financement, certains des TL qualifiés du programme sont rémunérés en tant qu'enseignants modèles lorsqu'ils travaillent et assument les responsabilités du poste mieux rémunéré d'enseignant-mentor. Certaines écoles ne sont pas en mesure de continuer à financer les postes de TL. Un chef d'établissement scolaire de New York a déploré, à propos du programme : « Financièrement, il n'y a aucun moyen de le maintenir », tandis qu'un autre a déclaré : « Le plus gros problème du programme, c'est que les écoles doivent s'autofinancer. Les TL reçoivent 12 000 dollars de plus, les enseignants modèles 10 000 dollars de plus par an, ce qui équivaut à un assistant d'éducation ou à une autre aide scolaire » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 53). Ainsi, même les réformes qui semblent réussir sur d'autres aspects de la mise en œuvre, comme le programme de la ville de New York, peuvent encore se heurter à de graves problèmes de financement.

J'aimerais continuer. J'ai d'autres professeurs qui seraient d'excellents enseignants-mentors. Le seul problème, c'est l'argent. Si je veux continuer ce programme, que je trouve génial, je serai coincé.

Un directeur d'école, New York  
(Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 53)

L'inégalité des ressources entre les écoles dans certains lieux pose également des problèmes d'égalité des chances pour le perfectionnement professionnel des enseignants. Alors que certaines écoles ou localités peuvent subventionner des activités de DPC pour les enseignants, ou tout au moins en élargir l'accès en utilisant les réseaux existants, d'autres ne peuvent offrir qu'un niveau limité de soutien à leurs enseignants chaque année. En Colombie, les enseignants sont incités à passer des diplômes supérieurs afin de progresser au-delà d'un certain niveau du modèle de carrière. En outre, ces diplômes entraînent des augmentations de salaire allant de 60 % pour un master et de 100 % pour un doctorat. Cependant, les enseignants doivent payer leurs propres études de troisième cycle et étudier sur leur temps libre, ce qui ne laisse cette voie qu'à ceux qui ont les moyens financiers de le faire et limite fortement les possibilités des

enseignants loin des villes et des programmes universitaires. En Thaïlande, les enseignants des écoles rurales sont confrontés à des environnements de travail difficiles en raison de préoccupations liées à la sécurité et aux infrastructures de base. Il en résulte pour eux des difficultés pour se développer professionnellement et fournir le travail factuel nécessaire à leur promotion par rapport à leurs collègues vivant en ville.

Les problèmes relatifs à un financement plus équitable se posent à coup sûr pour toute nouvelle conception de programme. Bien que les décideurs ne puissent pas s'attendre à trouver des solutions parfaites à ces questions très difficiles de financement et d'égalité, une planification minutieuse autour des questions contextuelles et des pièges potentiels doit avoir lieu avant de faire face aux défis de mise en œuvre abordés dans les exemples de cette section. Qu'il s'agisse de districts ruraux ou urbains ou simplement d'écoles plus riches ou plus pauvres, les planificateurs doivent intégrer des méthodes permettant de répartir les ressources de manière égale et de garantir que toutes les écoles, tous les enseignants et tous les élèves ont un accès égal aux ressources nécessaires à une expérience scolaire de qualité.

### ***Ressources humaines***

En plus de nécessiter un financement accru, les réformes de la carrière des enseignants de deuxième génération ont également besoin de ressources humaines efficaces pour que la phase de mise en œuvre soit couronnée de succès. Cette recherche a spécifiquement mis en évidence l'enjeu de la capacité du personnel à mettre en œuvre les systèmes d'évaluation sophistiqués requis par ces réformes. Les réformes s'orientant de plus en plus vers un type de modèle basé sur la responsabilité qui implique des évaluations des enseignants, les autorités centrales doivent s'assurer que le personnel chargé de mener ces évaluations, que ce soit au niveau de l'école (directeurs d'établissement scolaire, collègues) ou à des niveaux administratifs plus élevés, dispose des connaissances, des capacités et des outils nécessaires pour les mener. Nos recherches ont montré que le fait d'avoir des évaluateurs aux compétences inappropriées ou insuffisantes peut conduire à des mauvaises pratiques et, en fin de compte, à la démotivation et à la méfiance des enseignants. Au Mexique, il a été difficile de former suffisamment d'évaluateurs et de personnel opérationnel pour mettre en œuvre le nouveau système d'évaluation des enseignants. Un manque de préparation a entraîné des erreurs dans le traitement des documents des candidats, dans la distribution des mots de passe et dans

l'orientation. En Afrique du Sud, le modèle de formation en cascade pour la mise en œuvre du système d'évaluation semble tout aussi inadéquat. En conséquence, les fonctionnaires, les prestataires de services éducatifs, les équipes de gestion des écoles et les enseignants eux-mêmes ne disposent pas de connaissances et de capacités suffisantes pour utiliser efficacement le nouveau système d'évaluation et en tirer profit. L'Éthiopie a également des difficultés avec les évaluations, car la nouvelle structure a submergé les dirigeants des écoles et ceux-ci ont eu du mal à gérer efficacement le système. Tous ces exemples ont suscité de la méfiance et du ressentiment à l'égard des systèmes d'évaluation établis.

Si l'évaluation joue un rôle clé dans les nouveaux modèles de carrière, les modèles de deuxième génération ont également tendance à impliquer des règles et des procédures plus complexes, et nécessitent donc un soutien continu des ressources humaines dès la conception et tout au long de la mise en œuvre. Cette recherche ne s'est pas concentrée sur la formation des enseignants ni sur le personnel de soutien qui remplit ces fonctions, et manque donc de données solides pour tirer des conclusions approfondies. Notre recherche a toutefois permis de trouver un exemple illustrant les difficultés rencontrées lorsque le personnel de niveau intermédiaire ne dispose pas de la formation ou des qualifications nécessaires pour exercer ses fonctions. En Éthiopie, le personnel des districts aurait refusé ou retardé la promotion des enseignants en se fondant sur des facteurs arbitraires tels que l'appartenance ethnique ou l'appartenance à un parti politique. Cela a érodé la confiance des enseignants dans le système et a eu un effet négatif sur leur motivation. Des recherches supplémentaires sont nécessaires sur cet aspect des modèles de carrière des enseignants afin de mieux comprendre le rôle et l'impact du personnel de soutien intermédiaire.

### ***Ressources techniques***

La gestion des carrières des enseignants génère d'importants flux d'informations, notamment sur des questions telles que l'offre et la demande d'enseignants, les promotions, les tendances actuelles du personnel et les projections de personnel. Cela nécessite des systèmes d'information fonctionnels et robustes, avec des bases de données actualisées, fiables et accessibles. Afin de créer ces bases de données, les communications internes au sein du système éducatif doivent être fluides. Au Mexique, malgré des progrès notables, les bases de données semblent être incomplètes, obsolètes ou inexactes. Cela empêche les administrateurs d'avoir une image claire des postes vacants, ce qui réduit considérablement

l'efficacité de l'organisation des appels d'offres pour pourvoir ces postes. Au Pérou, le nouveau système d'évaluation a submergé leurs ressources techniques en raison de l'ampleur des changements proposés. Auparavant, les évaluations n'étaient pas obligatoires, mais le nouveau système prévoit des évaluations à enjeux élevés pour tous les enseignants afin de déterminer les statuts de rétention et de promotion. Compte tenu de la taille et de la complexité d'un tel système, il a fallu plus de temps que prévu pour mobiliser correctement toutes les ressources techniques nécessaires.

Des plateformes en ligne bien conçues et opérationnelles sont également nécessaires, notamment lorsqu'elles soutiennent les procédures d'évaluation. Au Mexique, par exemple, les enseignants doivent télécharger des exemples de plans de cours et d'autres éléments de preuve dans le cadre de leur évaluation. Ces plateformes peuvent également accueillir des programmes de formation, des tutoriels, des directives et des services en ligne. En Équateur, les enseignants doivent suivre un cours de formation continue en ligne. Toutefois, ils ont indiqué que la plateforme en ligne n'est pas toujours fonctionnelle et que certains d'entre eux n'ont que peu d'expérience de l'utilisation des ordinateurs. Des erreurs liées au processus de candidature en ligne ont également été signalées : certains enseignants doivent passer l'examen très loin de chez eux et, dans certains cas, l'examen n'est pas lié à la matière qu'ils enseignent. Bien que ces problèmes de ressources techniques soient directement liés aux limites des ressources financières et humaines, les responsables de la mise en œuvre doivent remédier à tout problème technique afin que les parties prenantes ne rejettent pas immédiatement un nouveau programme comme problématique ou trop compliqué pour réussir.

Passer de l'absence d'évaluation à l'évaluation de 1,5 million d'enseignants a impliqué des défis importants de mise en œuvre, qui n'ont pas été abordés de manière adéquate et ont diminué la crédibilité de l'évaluation (...) Par exemple, la première évaluation des enseignants en poste a eu lieu en 2015 et a concerné plus de 130 000 enseignants. L'évaluation était informatisée mais de nombreux sites ne disposaient pas des conditions minimales : ordinateurs en état de marche, animateurs bien formés, instructions claires, entre autres. Dans ces conditions, les évaluations pouvaient durer jusqu'à 8 heures. L'institut d'évaluation, l'INEE, a amélioré l'instrument d'évaluation en 2016, mais le dommage à sa crédibilité était fait.

Blog de la Banque mondiale sur la réforme au Mexique (De Hoyos, 2019)



## **Garantir l'adhésion et la participation des enseignants au processus de réforme**

Si le manque de ressources financières, humaines et techniques a joué un rôle majeur dans de nombreux problèmes de mise en œuvre relevés dans cette recherche, obtenir le soutien de toutes les parties intéressées s'est également avéré problématique. Avec le passage d'une première génération de modèles de carrière d'enseignants, basée sur la sécurité de l'emploi et la promotion à l'ancienneté, à des systèmes basés sur la performance pour la deuxième génération, certains enseignants estiment que les réformes de carrière menacent leur stabilité et leur sécurité de l'emploi. D'autres pensent que les responsables ne sont pas à l'écoute de leurs problèmes et que les enseignants sur le terrain n'ont pas leur mot à dire dans les réformes politiques qui affectent directement leur progression de carrière et leurs moyens de subsistance. La nature controversée des réformes de carrière des enseignants, combinée au pouvoir des syndicats d'enseignants de s'y opposer, soulève la question de savoir comment obtenir le soutien et l'adhésion des enseignants. L'engagement d'un dialogue social entre les autorités éducatives, les enseignants et leurs syndicats à tous les stades du processus de réforme est essentiel à la réussite de la conception et de la mise en œuvre des réformes (OIT/UNESCO, 2016). Nos recherches ont montré que les principaux défis en matière d'adhésion concernaient l'établissement d'un lien de confiance et d'une vision commune entre toutes les parties, ainsi qu'une participation véritable des syndicats d'enseignants.

L'adhésion des enseignants avant la mise en œuvre de la réforme est la clé de son succès initial, car ils sont alors plus disposés à accueillir favorablement la réforme et à contribuer à ses premières phases. L'un des moyens les plus efficaces et les plus productifs d'assurer cette adhésion est de proposer de nouvelles réformes qui tiennent directement compte des griefs des enseignants. Par exemple, le programme TCP à New York a répondu à une plainte courante selon laquelle les enseignants n'avaient aucune possibilité de progression de carrière à moins qu'ils ne choisissent de quitter la salle de classe et d'occuper un poste administratif. Lorsqu'ils ont reçu une subvention pour passer à des modèles de rémunération liés aux performances, les concepteurs de politiques ont écouté ces doléances et ont cherché à concevoir un programme qui puisse apporter des solutions efficaces. Un représentant d'un syndicat d'enseignants a illustré cette situation en déclarant : « La réflexion initiale n'a pas été éclairée par des discussions formelles, mais en recueillant les expériences des enseignants

en difficulté » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 50). En conséquence, l'administration a proposé des possibilités d'avancement dans le cadre d'une structure de parcours de carrière pour les enseignants, que ces derniers ont presque immédiatement acceptées car cette nouvelle initiative répondait à leurs préoccupations et établissait une vision commune du changement.

L'étroite collaboration entre le DoE et le syndicat United Federation of Teachers (UFT) est un autre point qui a permis d'établir la confiance. Cette collaboration a montré l'intérêt réel du DoE à prendre en considération les besoins et les points de vue des enseignants en travaillant en étroite collaboration avec leur plus grand représentant, l'UFT. En cherchant à obtenir un retour sur les problèmes au sein des écoles directement auprès des enseignants, en concevant des réformes pour traiter ces problèmes et en incluant des responsables syndicaux représentant les intérêts des enseignants à chaque étape du processus de conception et de mise en œuvre, le DoE a jeté les bases d'une adhésion entière de toutes les parties prenantes, augmentant ainsi le potentiel de réussite de la mise en œuvre.

Comme l'UFT s'est investi, cela a facilité notre travail. Nous sommes vraiment impliqués. Nous allons à l'école ensemble... Nous travaillons vraiment sous tous les angles.

Un cadre du DoE, New York (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 50)

Toutefois, il est important de noter que, contrairement au cas de la ville de New York, le fait de demander l'approbation des syndicats ne garantit pas toujours l'adhésion des enseignants ou une vision commune, car les enseignants peuvent encore se sentir éloignés du processus de décision. Au Mexique, même si le gouvernement a consulté le principal syndicat d'enseignants lors de la préparation du projet de réforme, les enseignants, au niveau individuel, se sont toujours sentis marginalisés dans la prise de décision. Bien que le syndicat national soit resté en phase avec le gouvernement, de nombreuses sections infranationales ont activement montré leur mécontentement en déclarant que la réforme manquait d'une vision commune et excluait les véritables enseignants de sa conception. D'autres ont estimé que la réforme entraînait pour le personnel enseignant une perte de la stabilité, des droits professionnels et des avantages sociaux. À la suite de ces plaintes, de nombreux enseignants ont protesté contre cette réforme, menaçant ainsi son succès. Si la recherche du soutien des syndicats d'enseignants aux réformes est, certes, importante, les planificateurs doivent également tenir compte

des facteurs contextuels et s'assurer que le syndicat représente vraiment la voix des enseignants. Bien entendu, dans un pays aussi vaste et diversifié que le Mexique, aucune politique ne peut jamais représenter correctement toutes les opinions. Les responsables doivent donc maintenir la communication et chercher constamment à obtenir un retour d'information, comme nous le verrons dans les sections suivantes.

Un autre problème de mise en œuvre impliquant l'adhésion provient de pratiques d'exclusion plus nombreuses à l'encontre des syndicats et des enseignants, tant dans la phase de conception que de mise en œuvre. Au lieu de chercher à obtenir le soutien et les conseils de praticiens sur le terrain, tels que les enseignants ou leurs représentants syndicaux, les gouvernements se contentent parfois de demander des conseils plus académiques ou théoriques pour tenter de trouver des solutions aux réformes de carrière. La Colombie en fournit un exemple, où le plus grand syndicat d'enseignants a affirmé ne pas avoir été suffisamment impliqué dans la conception de la structure révisée de la carrière des enseignants. Au lieu de collaborer avec les praticiens, le gouvernement a demandé conseil à des institutions universitaires qui, selon les syndicats, manquaient de connaissances contextuelles, clés d'une réforme réussie. Conscient de ces réserves, le gouvernement a malgré tout adopté un nouveau décret, sans consulter le syndicat. Malheureusement, cela a immédiatement entraîné une forte résistance et les enseignants se sont opposés aux premières phases de mise en œuvre, car ils se sentaient non représentés dans le processus.

Il n'y a pas un seul exemple de transformation de l'éducation qui ait réussi sans les enseignants du pays. Les enseignants ne sont pas un objet à transformer, un intrant que vous notez et évaluez ; ils sont des alliés potentiels de la réforme.

Manuel Gil Antón, chercheur en éducation mexicain (in Cano, 2016)

Dans l'examen de ces cas, la recherche d'un équilibre entre les syndicats d'enseignants et la participation directe des enseignants au processus de planification de la réforme semble donc être la meilleure approche pour garantir une adhésion appropriée des enseignants. Si les décideurs s'attaquent directement aux problèmes rencontrés par les praticiens sur le terrain en les associant à la conception et à la mise en œuvre initiale d'une réforme, les chances de rallier les enseignants devraient augmenter considérablement. Si les idées académiques et théoriques doivent certainement aussi être prises en compte dans le processus, elles ne doivent pas l'être à l'exclusion totale de l'avis des praticiens.

## **Communiquer sur la réforme**

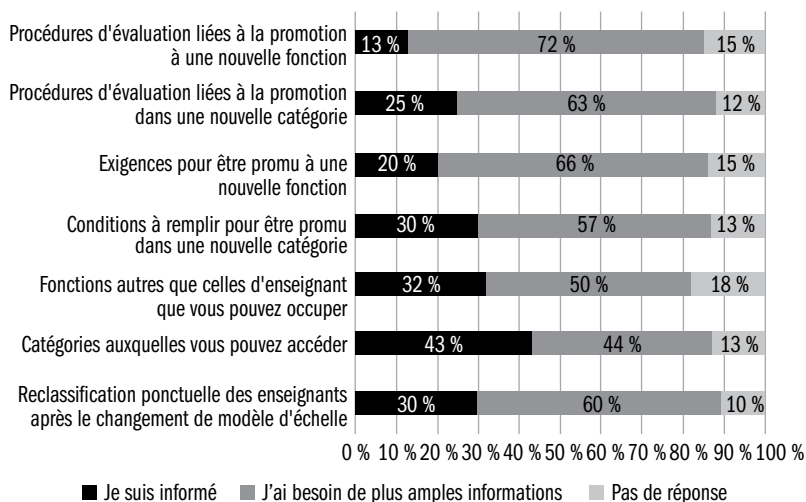
En corrélation directe avec l'obtention de l'adhésion des enseignants, les plans de mise en œuvre des réformes devraient inclure une stratégie de communication globale pour renforcer la compréhension et la coopération entre les établissements et les enseignants. Les ministères de l'Éducation devraient concevoir une stratégie qui comporte un moyen systématique de partager des informations sur deux points : les objectifs généraux des changements de politique et une explication détaillée de toute nouvelle exigence ou de tout nouveau processus d'évaluation des enseignants. Étant donné que les nouveaux modèles de carrière auront une incidence directe sur l'évolution professionnelle potentielle et le salaire futur des enseignants, il est essentiel d'assurer une libre circulation de l'information. La stratégie devrait également inclure des plateformes de communication qui peuvent faciliter la communication directe entre les autorités et les enseignants. De cette manière, les enseignants seront davantage impliqués dans le processus de réforme et les autorités pourront s'engager à diffuser des informations claires et précises sur la réforme. Il est bénéfique pour les enseignants de s'informer sur la réforme directement auprès des responsables de la mise en œuvre, afin qu'ils se sentent inclus dans les processus décisionnels et n'aient pas de mauvaises surprises à un moment quelconque du processus.

Dans notre recherche, le Pérou fournit un exemple positif de la manière dont un plan de communication interactif peut fonctionner efficacement entre une autorité centrale et les enseignants. Le ministère de l'Éducation a créé une plateforme virtuelle pour les enseignants afin de leur permettre de faire part de leurs doutes sur les nouvelles politiques du pays et a permis au ministère de répondre aux plaintes ainsi qu'aux suggestions. De plus, le ministère a établi des réseaux virtuels avec 2 500 groupes pour planifier des activités et produire et échanger du matériel pédagogique. Le gouvernement a, en outre, investi dans des conférences, des expositions et des séances d'information dans les régions les plus reculées afin de créer un espace de clarification et de débat. Enfin, les émissions de télévision et de radio ont également servi de support médiatique clé grâce auquel le gouvernement a communiqué avec les enseignants et le grand public au sujet de la réforme. Ce plan de communication solide a permis d'ouvrir le dialogue entre les enseignants et les responsables, et nos recherches ont montré qu'il a directement contribué à l'adhésion des enseignants aux réformes. Cette communication des objectifs politiques généraux, ainsi que la possibilité de poser des questions spécifiques sur la mise en œuvre, a permis au Pérou de réussir cette partie de la mise en œuvre.

En revanche, le cas du Mexique illustre comment un manque de communication peut aliéner les enseignants de l'administration et du principal syndicat d'enseignants. Comme indiqué ci-dessus, les enseignants ont affirmé que les autorités ont adopté des mesures de réforme sans demander l'avis des enseignants et, en conséquence, les enseignants ont signé une pétition contre la réforme. Ce manque de communication avec les enseignants a également empêché l'administration de convoquer avec succès les enseignants pour entreprendre les processus d'évaluation nouvellement mis en œuvre. L'analyse de cette situation montre que le gouvernement mexicain n'a pas réussi à communiquer ni sur les objectifs généraux de la réforme ni sur la logistique spécifique qui affecte directement les enseignants et leur environnement de travail. Une mauvaise communication peut ainsi créer une désinformation sur les objectifs de la réforme et entraver la collaboration entre les administrateurs et les enseignants. En outre, elle peut empêcher toute possibilité d'adhésion des enseignants, ce qui entrave alors la réussite de la mise en œuvre initiale et la durabilité à plus long terme.

L'Afrique du Sud a voulu communiquer sur ses nouvelles politiques mais a eu du mal à expliquer aux enseignants leur mise en œuvre pratique. Les sessions d'information étaient très généralistes, avec peu d'applications dans leur quotidien. Une personne interrogée dans le cadre de notre recherche s'est plainte : « Nous ne faisons jamais l'effort d'expliquer pourquoi nous devons faire les choses et nous engager dans la défense de nouvelles politiques » (Sayed et de Kock, 2019, p. 58). En Équateur, les autorités ont essayé d'établir un plan de communication efficace concernant les réformes par le biais d'un portail web, de réseaux sociaux, de courriels et de messages textuels, mais notre recherche a montré que les parties prenantes manquaient toujours d'informations sur les détails du nouveau processus de carrière. Le *Graphique 5.2* présente les résultats d'un questionnaire remis à plus de 250 enseignants et montre que la plupart d'entre eux estiment avoir besoin de plus d'informations sur toute une série de sujets, notamment en ce qui concerne les exigences et les processus de sélection pour la promotion. Si la conception d'une stratégie de communication aussi ambitieuse est admirable, l'exemple de l'Équateur montre qu'une mise en œuvre adéquate reste essentielle pour atteindre les résultats souhaités.

**Graphique 5.2 Degré d'information des enseignants sur les démarches à effectuer (n = 267)**



Source : Chiriboga Montalvo et Pinto Haro (2019, p. 74).

Il est également important de noter qu'une approche complètement ascendante de la communication peut aussi être préjudiciable, car elle ne tient pas compte des structures d'autorité et peut laisser les responsables administratifs dans l'ignorance (Fullan, 2016). Les problèmes rencontrés par le programme des enseignants agréés en Écosse ont illustré ce point, à savoir que la communication doit aller à la fois vers le haut et vers le bas de la structure hiérarchique. En l'espèce, les enseignants pouvaient suivre plusieurs cours dispensés par des sources externes et bénéficier d'une augmentation de salaire après avoir terminé avec succès le programme. Les enseignants n'avaient toutefois pas besoin d'autorisation ou de conditions préalables pour s'inscrire aux cours et, souvent, les directeurs d'établissement scolaire et les autorités locales (l'entité qui emploie et rémunère les enseignants en Écosse) n'avaient aucune connaissance de leur participation. Cette activité est allée jusqu'à devenir « clandestine », les enseignants essayant de cacher leur statut pour éviter toute responsabilité supplémentaire (Connelly et McMahon, 2007, p. 96). Souvent, les autorités locales ne savaient pas quels enseignants s'étaient inscrits au programme avant qu'ils ne reçoivent un certificat de fin d'études, ce qui impliquait une augmentation de salaire. Ce manque de communication a entraîné

des coûts inattendus pour les autorités locales et a finalement contribué à l'interruption du programme.

### **Faire la transition vers la nouvelle structure de carrière**

Selon l'ampleur et la nature des réformes de carrière, le passage de l'ancien système au nouveau peut devenir l'une des parties les plus complexes et les plus controversées de la mise en œuvre. Au lieu d'essayer d'apporter des changements immédiats et radicaux à un système tout entier d'un seul coup, une approche plus adaptative permet aux responsables de la mise en œuvre d'ajuster la réforme en fonction des informations reçues des programmes pilotes au début de la phase de mise en œuvre. En plus de recevoir des informations en retour du programme pilote, les planificateurs doivent également intégrer un système de suivi pour analyser correctement les apports initiaux du terrain. Ces mesures permettront non seulement d'accroître l'efficacité et la performance des nouvelles structures, mais aussi d'augmenter la probabilité d'adhésion des enseignants en raison de leur participation continue au processus. Après avoir finalisé la nouvelle structure grâce à ce processus d'adaptation, les ministères de l'Éducation doivent prendre une autre décision, à savoir s'ils doivent mettre en œuvre le système pour tous les enseignants, uniquement pour les nouveaux enseignants qui entrent dans la profession, ou uniquement pour les volontaires au cours des premières années de mise en œuvre.

#### ***Adopter une approche adaptative de la mise en œuvre***

Une approche adaptative de la mise en œuvre présuppose une certaine flexibilité de la part des parties prenantes investies, car le processus peut aboutir à plusieurs versions avant qu'une conception finale ne soit réalisée. Directement soutenue par un plan de communication solide, cette approche doit chercher à identifier les besoins ou les problèmes contextuels du nouveau processus. Les décideurs peuvent alors utiliser les contributions et le soutien des praticiens pour concevoir d'autres solutions pragmatiques pour tous les problèmes identifiés. Le modèle de carrière de New York illustre de manière intéressante cette approche innovante. Dans un premier temps, les responsables ont testé une version pilote de la réforme et ont consacré un budget au suivi formel qui comprenait des enquêtes longitudinales, des entretiens et des discussions de groupe. Cela a permis au processus de réforme de se développer et de s'adapter progressivement, et a renforcé la perception positive de la nouvelle structure comme ayant produit des résultats tangibles. En outre, les informations recueillies dans le cadre du suivi ont permis d'évaluer

l'aspect théorique du changement du TCP et d'ajuster en permanence la conception et la mise en œuvre du programme. Cette approche d'« apprentissage par la pratique » peut également fournir aux décideurs l'occasion de modifier les processus que les études sur le terrain révèlent comme inefficaces ou inexacts. En outre, ces méthodes facilitent la participation directe des enseignants, ce qui améliore l'adhésion et favorise une communication ouverte.

Vous devez apprendre et vous adapter tout au long du processus et évoluer avec lui. Nous avons beaucoup évolué, et nous avons dit : « Eh bien, nous ne recommencerons pas » ou « Nous verrons bien avec celui-là ». Je pense que ... l'un des éléments les plus puissants est la croissance, pour nous en tant qu'équipe. L'UFT, le DoE, vous savez, c'est un groupe inhabituel qui travaille ensemble. Le désir, il est là, à tous points de vue.

Un cadre de l'UFT, New York (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 50)

Malheureusement, les pressions politiques du monde réel peuvent rendre difficile une telle méthode de mise en œuvre adaptative. Au Mexique, en 2012, le gouvernement nouvellement élu a promis de s'engager dans des réformes structurelles dans le secteur de l'éducation. Comme nous l'avons évoqué dans les deux sections précédentes, une nouvelle série de réformes a été adoptée, ce qui a provoqué la colère des enseignants, qui n'avaient pas participé à la conception de la politique. Bien qu'il ait reçu un fort soutien de la part de plusieurs partis du secteur de l'éducation, notamment des enseignants, des universitaires et des membres du syndicat national, le gouvernement a trouvé le soutien du public pour les nouvelles politiques et est resté ferme dans leur mise en œuvre telle qu'initialement prévue. Le gouvernement a déclaré que « dans la mesure où l'organisation et la gestion des carrières des enseignants étaient prescrites par la loi, les règles n'étaient pas négociables » (Ortega Salazar, 2019, p. 9). Cette rigidité, bien que potentiellement populaire sur le plan politique, a supprimé toute possibilité de processus de réforme dynamique et adaptatif et a poussé les enseignants à se rebeller contre la nouvelle politique au lieu d'y adhérer. Cela a grandement nui à la mise en œuvre rapide des réformes et, avec l'élection d'un nouveau gouvernement en 2018, un processus juridique visant à supprimer les politiques a immédiatement été initiée. Bien qu'il ne s'agisse certainement pas d'une solution miracle, il semble qu'une conception plus adaptative de la mise en œuvre aurait pu être bénéfique dans un pays aussi vaste et diversifié que le Mexique, avec une refonte aussi importante d'un système complexe.



### ***Le Big Bang ou l'approche séquentielle de la transition***

Une fois que les décideurs ont mis au point une nouvelle structure de carrière à mettre en œuvre à grande échelle, d'autres questions se posent quant à la manière de gérer la transition entre l'ancien et le nouveau système. Parmi les principaux exemples de questions à prendre en compte, on peut citer la manière dont les nouvelles exigences en matière de promotion, les méthodes d'évaluation et les niveaux de salaire sont mises en œuvre et à qui elles s'appliquent. Plusieurs points doivent être abordés. Est-ce que seuls les nouveaux enseignants devraient être automatiquement intégrés dans le nouveau système ? Les enseignants en poste auront-ils la possibilité d'y participer ? Est-il possible de maintenir deux systèmes en fonctionnement simultanément ?

Il existe deux grandes approches de la transition. La première consiste en un « big bang », c'est-à-dire la mise en place immédiate et forcée d'une nouvelle structure de carrière pour tous les enseignants, indépendamment de leur expérience ou de leur ancienneté. Cette approche contraste avec l'approche séquentielle, selon laquelle la réforme s'applique uniquement aux nouvelles recrues (droits acquis), ou aux enseignants qui optent volontairement pour la nouvelle structure de carrière avant qu'elle ne devienne obligatoire pour tous les enseignants après quelques années de mise en œuvre.

L'approche « *opt-in* » est une stratégie intéressante pour piloter d'abord le système de carrière à plus petite échelle, obtenir un retour d'information et ajuster la politique, ce qui peut augmenter les chances de réussite de la mise en œuvre à long terme. L'approche des « droits acquis » peut initialement sembler être une façon douce et non contentieuse de passer à la nouvelle structure de carrière, car les enseignants embauchés sous l'ancienne structure ne sont pas intégrés de force dans la nouvelle. Cependant, elle soulève des problèmes tant en termes de gestion que de cohésion du personnel enseignant.

En termes de gestion, l'administration simultanée de deux séries de règlements de carrière s'avère lourde pour les systèmes scolaires et retarde l'impact de la réforme, car l'intégration de nouveaux enseignants dans la nouvelle structure s'étale sur plusieurs années. Les recherches existantes en Amérique latine montrent que les pays qui ont initialement adopté une approche de droits acquis pour les réformes de carrière ont finalement décidé d'appliquer les nouvelles structures à tous les enseignants après quelques

années, « même au prix d'un conflit avec les syndicats d'enseignants » (Bruns, Macdonald et Schneider, 2019).

En ce qui concerne la cohésion, la Colombie démontre, en outre, que la coexistence de modèles de carrière provoque des tensions entre les nouvelles recrues et les enseignants déjà en place et nuit à la mise en œuvre de la réforme. L'instauration progressive d'une nouvelle structure de carrière en Colombie a entraîné de nombreuses complications pour les enseignants. Près de la moitié du personnel enseignant est toujours employé en vertu d'un ancien ensemble de règlements, même si le pays a mis en place le nouveau système il y a plus de 15 ans. Alors que tous les enseignants entrant dans le système doivent se conformer à la nouvelle structure, les enseignants engagés avant 2002 ne font la transition que volontairement, et beaucoup ont hésité à le faire. La nouvelle structure rend la progression de carrière beaucoup plus difficile, car de nombreux enseignants restent bloqués sur les échelons les plus bas de la grille des salaires pendant de longues périodes. Entre-temps, près de 75 % des enseignants encore employés dans le cadre de l'ancien système ont atteint les niveaux de salaire les plus élevés. Pour compliquer encore les choses, les enseignants de l'ancien système ne sont pas tenus de se soumettre à des évaluations régulières, alors que celles-ci sont obligatoires pour les nouvelles recrues. De telles différences peuvent avoir un effet extrêmement négatif sur l'atmosphère dans les écoles et miner la collégialité (Radinger *et al.*, 2018).

Au Pérou, avant la réforme de 2012, les enseignants relevaient également de deux modèles de carrière différents. Lorsqu'ils avaient le choix, les enseignants plus âgés et plus expérimentés choisissaient principalement de rester dans le système établi, qui valorisait l'ancienneté, par rapport au nouveau système qui intégrait des évaluations à des fins de promotion et de rétention. Si les enseignants du système établi pouvaient bénéficier d'une augmentation de salaire en passant à la nouvelle structure, beaucoup ne l'ont pas fait parce qu'ils n'avaient pas confiance dans la mise en œuvre des nouvelles évaluations par le gouvernement et qu'ils se méfiaient des nouvelles règles et procédures de promotion.

En Écosse, les décideurs ont eu plus de succès avec l'approche du big-bang, utilisée pour simplifier une échelle de carrière trop compliquée pour les enseignants du secondaire. Le nouveau système a réduit l'ancienne structure de sept à quatre niveaux, les enseignants des niveaux éliminés étant réaffectés à de nouveaux niveaux. Si cela

a entraîné la rétrogradation de certains enseignants, ces derniers ont conservé leur ancien salaire pendant trois ans à titre de compensation. Cela a évidemment provoqué une certaine consternation parmi les enseignants qui ont perdu leur statut, mais un cadre a décrit le nouveau système comme ne présentant « pas de défis majeurs... pour ceux qui souhaitent être candidats à de nouveaux postes. Le système lui-même, en ce qui concerne la progression, est assez bon » (Crehan, 2019, p. 20). Dans l'ensemble, le passage de sept à quatre niveaux a été bien accueilli par les enseignants. De même, le Chili a obtenu des résultats positifs lors de la mise en place d'une nouvelle structure universelle pour tous les enseignants. Il a introduit une nouvelle structure de carrière en plusieurs étapes en 2016, dans laquelle tous les nouveaux enseignants ont commencé au niveau le plus bas, tandis qu'on a attribué un niveau aux enseignants en poste en fonction de leurs années d'expérience et des résultats de leurs évaluations précédentes (Santiago *et al.*, 2017, p. 240). Une disposition supplémentaire permettait aux enseignants qui allaient partir à la retraite dans les dix ans de ne pas intégrer le nouveau système et de suivre l'ancienne structure jusqu'à leur départ à la retraite.

Cependant, l'approche du big-bang présente également des inconvénients. Le changement de la grille des salaires est un exemple pertinent où des changements immédiats appliqués à tous les enseignants d'un système peuvent provoquer des frictions entre les enseignants déjà en place et les nouveaux arrivants. Par exemple, les enseignants seniors peuvent se sentir lésés par la réforme parce qu'ils pourraient perdre certains avantages ou devoir commencer au bas de la nouvelle grille salariale. Au Pérou, une nouvelle politique instaurée en 2012 a augmenté la rémunération des enseignants qui occupaient certains niveaux de la grille des salaires dans le cadre d'une réforme de 2007, tandis que les enseignants dont les structures salariales étaient définies par une ancienne réforme de 1987 étaient placés à des niveaux beaucoup plus bas. Les enseignants les plus expérimentés ont donc estimé que la réforme de 2012 nuisait fortement à leur potentiel de rémunération et à leur statut professionnel, et ont exprimé leur mécontentement avec véhémence. En fait, les nouvelles réformes ne tenaient pas compte de l'expérience acquise par les enseignants plus âgés en les plaçant à des niveaux égaux ou inférieurs à ceux des enseignants moins expérimentés mais ayant des qualifications universitaires plus élevées. Même si des normes de qualification et de certification plus élevées peuvent certainement indiquer une meilleure qualité au sein de groupes de nouveaux enseignants ayant

une expérience similaire, l'expérience que les enseignants plus âgés ont acquise grâce au temps réel d'enseignement en classe ne devrait pas être immédiatement réduite ou sous-évaluée lors de la mise en place d'une nouvelle grille de salaires.

En résumé, les risques existent à la fois dans une approche big-bang et dans une mise en œuvre séquentielle des réformes. Cependant, il semble que les tentatives de gérer simultanément deux ensembles de normes, de grilles salariales ou de méthodologies d'évaluation peuvent s'avérer lourdes pour les systèmes scolaires qui sont déjà confrontés à de nombreuses contraintes de ressources (voir la section précédente de ce chapitre) et menacent la cohésion des enseignants. Au lieu de cela, une approche big-bang qui intègre une certaine flexibilité et une sensibilité contextuelle dans sa mise en œuvre constitue la meilleure voie à suivre. Bien que certaines modifications et exceptions doivent être envisagées pour les enseignants expérimentés et chevronnés, comme au Chili, faire en sorte que tous les enseignants travaillent dans une structure cohérente le plus rapidement possible doit rester une priorité.

### **Accepter qu'un changement de culture soit un processus long**

La réforme de la structure de carrière d'une profession aussi vaste et diversifiée que celle des enseignants des écoles publiques est associée à un ensemble complexe de questions de mise en œuvre. Pour compliquer encore les choses, le passage des carrières d'enseignants de première génération, basées sur l'ancienneté et la sécurité de l'emploi, à des modèles de seconde génération basés sur la performance entraîne un bouleversement pour les enseignants. Tout changement de circonstances de ce type affectant le statut professionnel ou le salaire d'une personne ne peut qu'être source de malaise. Par conséquent, les planificateurs doivent comprendre que, même avec des lignes de communication ouvertes et des plans de mise en œuvre solides, l'acceptation de changements politiques et structurels à grande échelle a peu de chances de se produire immédiatement parmi toutes les parties prenantes. Pour dire les choses simplement, il sera impossible de rendre tout le monde heureux immédiatement. Même si des situations politiques et contextuelles spécifiques peuvent rendre le processus encore plus difficile, la patience et la flexibilité sont essentielles pour réussir la transition. Dans de nombreux cas, il est nécessaire de laisser les enseignants découvrir par eux-mêmes la valeur des nouvelles propositions en leur donnant le

temps de les mettre en pratique. Pendant cette période de « rodage », les enseignants se familiarisent avec les nouveaux aspects de la réforme et les adoptent progressivement.

Le thème central est la mise en œuvre. Il y a en effet un changement radical dans la façon dont les carrières des enseignants sont gérées, du recrutement à la retraite. J'avais calculé que le Mexique aurait besoin d'une quinzaine d'années pour installer complètement les nouveaux modèles de carrière, parce que cela implique de nombreuses routines et procédures. Nous devons partir du principe que cela ne se fait pas par magie ; il faut démanteler soigneusement les arrangements corporatifs qui, pendant un demi-siècle, ont déterminé le recrutement, la promotion, la pérennité et la reconnaissance.

Membre de l'Institut national d'évaluation de l'éducation, Mexique  
(Ortega Salazar, 2019, p. 21)

Par exemple, dans le cadre du programme TCP de la ville de New York, des postes de TL et de chefs d'équipe des enseignants tête de file (TTL, pour *Team teacher leader*) ont été créés et les enseignants se sont retrouvés avec de nouveaux collègues avec lesquels ils devaient développer une relation de confiance. Les TL ont indiqué que les enseignants ont eu besoin d'un certain temps pour leur faire confiance et pour adhérer à leurs nouvelles initiatives, notamment les possibilités d'observation en classe et les groupes de travail collaboratifs. Un TTL a déclaré : « Il faut quelques années pour que la sauce prenne et se distille au sein du personnel ; ce n'est certainement pas arrivé la première année » (Crehan, Tournier et Chimier, 2019, p. 25). Les TL ont également indiqué qu'ils avaient eux-mêmes besoin de temps pour mener ces nouvelles initiatives, et qu'ils attendaient généralement d'avoir deux à trois ans d'expérience pour mener de telles activités. Par conséquent, il était essentiel de donner aux enseignants le temps de se familiariser avec leurs nouvelles responsabilités et perspectives de carrière, l'objectif du DoE étant de garantir l'adhésion des enseignants à long terme.

Un autre aspect important de l'octroi d'un délai pour l'acceptation culturelle globale des réformes consistait à recueillir un soutien supplémentaire au processus progressif à partir de « gains rapides » prédéfinis, tout en évitant l'hostilité généralisée des « pertes rapides ». Les gains rapides comprennent des récompenses précoces et des succès tangibles qui peuvent accroître le soutien des enseignants et les convaincre davantage de la valeur de la nouvelle réforme, car ils sont en mesure de percevoir rapidement son impact positif sur leur carrière. Les gains rapides renforcent l'adhésion des enseignants et ouvrent

des perspectives plus larges pour une collaboration plus étroite si les enseignants estiment que les réformes ont un impact sur leur réussite et leur satisfaction professionnelle. L'Éthiopie a illustré ce point dans sa réforme de 2012 par la mise en œuvre immédiate de niveaux de carrière supplémentaires et la réduction du nombre minimum d'années requises à chaque niveau de salaire avant la promotion. Grâce à ces gains rapides, les enseignants ont accueilli favorablement la réforme dans ses premières étapes. Malheureusement, ils n'ont pas poursuivi sur cette lancée à cause des autres problèmes de mise en œuvre qu'ils ont rencontrés, comme le souligne ce chapitre. En revanche, les « pertes rapides » peuvent miner le soutien à un nouveau programme si rapidement et de telle manière qu'il devient irrécupérable. Le programme écossais d'enseignants agréés mentionné précédemment en est un excellent exemple. Bien que ce programme ait un grand potentiel et une grande créativité, un manque de suivi et de réforme immédiate l'a condamné avant qu'il ne puisse atteindre son rythme de croisière. Selon un cadre, il s'agissait d'« une immense opportunité manquée. C'était une idée superbe. Elle aurait pu être très puissante » (Crehan, 2019, p. 25). Ainsi, les décideurs devraient toujours se rappeler que la mise en œuvre est un processus continu qui nécessite une supervision et des ajustements constants pour que tout modèle de carrière ait la chance de réussir.

## **Conclusion**

Réussir la mise en œuvre d'une nouvelle structure de carrière des enseignants s'avère une tâche intrinsèquement complexe. Qu'il s'agisse de questions évidentes, comme la nécessité de disposer des ressources financières nécessaires pour mettre en place de nouvelles mesures ou d'obtenir l'adhésion des enseignants, ou de questions plus nuancées, comme l'adoption d'une approche adaptative, cette étape de la réforme ne peut être négligée. L'engagement continu des ministères de l'Éducation et des autres acteurs administratifs est essentiel au succès de la mise en œuvre de toute réforme. La phase de mise en œuvre d'une réforme structurelle ne doit pas se limiter à mettre en œuvre le nouveau plan en supposant ou espérant que tout fonctionnera comme prévu. Au contraire, les responsables de la mise en œuvre doivent rester activement engagés dans le processus grâce à une communication ouverte et à un système de suivi solide.

## Chapitre 6

# Remarques finales et réflexions complémentaires

### Remarques finales

Idéalement, l'enseignement devrait attirer des candidats hautement qualifiés, et les enseignants devraient être motivés de manière autonome, valorisés par la société et récompensés à un niveau comparable à celui des autres professions tenues en estime. Là où cette situation existe, les systèmes se sont appuyés sur des décennies d'investissement dans la profession d'enseignant. Ils sont capables de sélectionner les personnes qui deviennent enseignants et de maintenir un cercle vertueux de qualité. Mais dans d'autres contextes, l'expansion massive de l'éducation, les contraintes financières et la détérioration des conditions ont terni le métier. Là où des investissements financiers durables dans la profession auraient été souhaitables, c'est le contraire qui s'est produit, avec souvent des effets négatifs sur les résultats de l'apprentissage.

Pourtant, les pays ne peuvent pas rester inactifs et doivent prendre des mesures pour tenter de reprofessionnaliser l'enseignement. L'enjeu est trop important. C'est pourquoi des réformes de la carrière des enseignants ont été introduites dans le monde entier. Un représentant du ministère de l'Éducation du Pérou, interrogé dans le cadre de cette recherche, a noté que les enseignants ont été malmenés par le passé, mais que la tendance est en train de s'inverser : « Je pense qu'il y a un consensus sur la nécessité de revaloriser la profession et que de plus en plus de mesures politiques vont dans ce sens » (Mendoza, 2019, p. 24).

La présente recherche visait à déterminer si les changements apportés à l'organisation de la carrière des enseignants pouvaient contribuer à enrayer le déclin du statut de la profession d'enseignant. L'un des critères de sélection des pays de notre échantillon était l'utilisation d'une échelle de carrière, nous avons identifié que le modèle de carrière de seconde génération est le plus prometteur pour déclencher une motivation autonome. Cependant, il existe de nombreuses variations dans la manière dont les échelles de carrière sont conçues et mises en œuvre, ce qui a un impact sur la manière dont elles sont perçues par les enseignants. Comme

ce projet de recherche a examiné la perception des réformes de carrière des enseignants, les pièges des différentes options de conception et les nombreux défis de mise en œuvre exposés dans cette étude, les conclusions sont multiformes.

Alors que la question clé pour les décideurs sera : « Les réformes de la carrière des enseignants valent-elles les efforts et les dépenses engagés ? », la réponse dépendra du type de réforme de carrière entrepris, de la manière dont elle est mise en œuvre et du contexte de chaque pays. S'il est évident que certaines réformes de la carrière des enseignants ont eu de grands avantages, le succès est loin d'être garanti. La question de savoir si ces réformes valent la peine d'être poursuivies est encore plus compliquée dans le contexte des pays à faible revenu, où l'IIEP intervient principalement. Les recherches disponibles jusqu'à présent suggèrent que les systèmes éducatifs doivent être renforcés avant que l'on puisse envisager des tentatives de différenciation entre les enseignants. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas prendre des mesures spécifiques et nécessaires concernant les enseignants – au contraire – mais elles doivent refléter la capacité des systèmes éducatifs à soutenir leur mise en œuvre.

Étant donné la nature multiforme et très contextuelle de ce domaine politique, cette conclusion ne tentera pas d'offrir des conseils politiques, mais plutôt d'articuler nos principales conclusions et nos réflexions ultérieures en donnant des principes directeurs à prendre en compte lors de changements affectant l'organisation et la gestion des carrières des enseignants.

## **Quelques réflexions pour aller plus loin**

### ***Commencer par consolider l'existant et adopter des réformes progressivement***

L'introduction de réformes de la carrière des enseignants de la deuxième génération, en particulier celles des échelles de carrière offrant une mobilité horizontale, est une entreprise de grande envergure, qui nécessite une administration solide, ainsi que des ressources financières, humaines et techniques importantes. Les défis auxquels sont confrontés les pays à faible et moyen revenu de notre échantillon amènent à se demander s'il est logique pour eux d'envisager ces systèmes d'échelles de carrière, ou si une approche plus rationnelle consisterait à consolider d'abord leur système éducatif et à adopter des réformes plus échelonnées qui soient cohérentes avec leur capacité à les mettre en œuvre et avec les niveaux de compétences des enseignants.



Un rapport très cité, commandé par McKinsey, a justement avancé cet argument (Mourshed, Chijioke et Barber, 2010). Les chercheurs ont analysé les systèmes éducatifs de vingt pays, à différents niveaux de développement, qui ont réussi à améliorer les résultats des apprenants (les pays ont été classés comme ayant progressé dans l'échelle de l'éducation, passant de « mauvais à passable », « passable à bon », « bon à excellent » et « excellent à remarquable »). Les pays classés dans la catégorie « mauvais à passable » se sont concentrés sur le soutien et la motivation des enseignants et sur un contrôle central strict des matériels pédagogiques et des plans de cours. Dans la catégorie « bon à excellent », les enseignants ont atteint un niveau de compétences plus élevé. Ils tiraient leur motivation et leur épanouissement professionnel de la flexibilité au niveau de l'école et de la collaboration entre enseignants, et sont devenus les moteurs des innovations dans l'enseignement et l'apprentissage. Cela suggère la mise en place de bases solides avant d'essayer d'adapter la nature du travail des enseignants et de le rendre plus stimulant. Les auteurs ont fait valoir que les pays ont réussi à améliorer leur système parce qu'ils ont suivi avec cohérence des politiques adaptées à leur niveau de développement.

Cela signifie-t-il que les pays ne peuvent pas prendre de raccourcis ? En théorie, on serait tenté d'affirmer que les pays ne se développent pas de manière linéaire et qu'ils devraient être capables de sauter des étapes. En réalité, les réformes doivent être en adéquation avec le capital humain, financier et technique du pays. Comme le dit Brian Levy (2017), « les prescriptions de meilleures pratiques confondent les objectifs de développement et le parcours pour aller d'un endroit à l'autre ». Compte tenu de leur complexité, une approche plus rationnelle des réformes de carrière des enseignants pourrait consister à commencer par des mesures ciblées visant à renforcer le professionnalisme au sein des postes qui existent déjà avant de tenter de différencier les enseignants ou d'élargir leurs perspectives.

Par exemple, une meilleure réglementation de l'accès à la profession et des améliorations dans la formation initiale des enseignants, la fixation de critères de recrutement et l'embauche de cadres, contribueraient grandement à améliorer la situation. En fait, l'introduction d'examens d'entrée dans un certain nombre de pays de notre échantillon a eu des effets bénéfiques en termes de réglementation de l'entrée dans la profession (Mexique, Pérou, Colombie, Thaïlande) et a contribué à accroître son attrait. Les examens d'entrée ont favorisé la réduction du népotisme et de

la corruption, et ont permis à des candidats plus adéquats d'entrer dans la profession. Sans diversifier les rôles professionnels des enseignants, les efforts pourraient d'abord viser les cadres, des chefs d'établissement scolaire jusqu'au sommet de la hiérarchie. Lorsqu'il n'y a pas de critères établis ou de processus de sélection adéquats pour le personnel éducatif au-dessus des enseignants, cela peut créer une méfiance dans le système et conduire à la nomination de candidats inadaptés. Très souvent, les nominations sont politiques. En fait, même en Équateur et en Éthiopie, où des échelles de carrière sont en place, certains postes sont encore pourvus pour des raisons politiques.

Il est important de noter que le changement prendra du temps et qu'une approche progressive ou séquentielle sur de nombreuses années, permettant une certaine souplesse dans le processus, est souhaitable. Une vision à long terme est nécessaire, car les avantages se font généralement sentir bien au-delà du temps politique des partisans de la réforme. Bien que les impacts soient généralement positifs, l'horizon temporel étendu des réformes de la politique de l'enseignement « rend difficile l'attribution d'un crédit politique et réduit les récompenses pour les politiciens au pouvoir au moment de la réforme, surtout par rapport aux coûts politiques immédiats du lancement de réformes contestées » (Bruns, Macdonald et Schneider, 2019, p. 28). En fait, les systèmes d'éducation réussis montrent qu'il faut des décennies de consolidation des réformes successives et de suivi étroit pour insuffler le changement (Saavedra, Alasuutari et Gutierrez, 2018 ; De Hoyos, 2019).

Certains des pays étudiés ont adopté de vastes réformes du secteur de l'éducation (Mexique, Équateur), dont la réforme de la carrière des enseignants n'est qu'un élément. Une fois en place, les gouvernements ont peu de temps pour faire leurs réformes, cette approche est donc tentante. Mais une fois les réformes adoptées légalement, il y a peu de marge de manœuvre pour les modifier en cours d'exécution, ce qui suscite de vives protestations, par exemple au Mexique. Il est important de réaliser que l'éducation fonctionne comme un système global et non comme un ensemble d'éléments éloignés dont les effets peuvent être simplement additionnés ; trop de perturbations à la fois peuvent risquer de compromettre la mise en œuvre de l'ensemble du dispositif.

Ces recherches confirment que les réformes doivent être pilotées et accompagnées d'un processus de suivi continu qui permet d'adapter et d'ajuster rapidement la conception et la mise en œuvre en fonction

des besoins. Le changement de systèmes complexes n'est pas linéaire (Fullan, 2000). Il est donc essentiel de comprendre qu'un processus aussi complexe doit pouvoir prendre en considération les nouveaux défis qui se présentent.

### ***Veiller à ce que les salaires soient attractifs***

La question des salaires est intimement liée à celle de l'attractivité et du statut de la profession d'enseignant et, en fin de compte, à la qualité de l'éducation. Dolton et Marcenaro-Gutierrez (2011) ont examiné la relation entre la rémunération des enseignants et le niveau d'éducation en utilisant les données de l'OCDE. Ils démontrent une association statistique claire entre la rémunération relativement élevée des enseignants et les bons résultats des élèves dans les différents pays. L'augmentation de l'attrait de la profession par l'augmentation des salaires a donc un effet démontrable sur la qualité de l'éducation. Pour les pays qui souhaitent améliorer la qualité de l'éducation, les salaires des enseignants doivent, en conséquence, être compétitifs.

Comme l'ont confirmé nos recherches, si les salaires sont insuffisants (Éthiopie, Équateur), il y a peu d'espoir que les tentatives de réforme des modèles de carrière des enseignants améliorent le statut de la profession. En revanche, lorsque les salaires des enseignants sont comparables à ceux de professions similaires (Écosse, Thaïlande), cela a un effet positif sur l'attractivité de la profession. Il est donc nécessaire de prendre en compte les facteurs extrinsèques avant de s'attaquer aux motivations intrinsèques : les bases doivent être en place. Certains pays de notre échantillon (Pérou et Colombie) ont opté pour de meilleurs salaires de départ et des salaires plus élevés tout au long de la carrière pour les enseignants recrutés dans le cadre d'une nouvelle structure de carrière. Les réformes doivent nécessairement prendre en compte la question des salaires. Cette condition préalable soulève d'importantes difficultés, en particulier dans les pays à faibles et moyens revenus.

Si l'augmentation des salaires est d'une importance capitale pour l'attractivité de la profession, elle n'est certainement pas une solution miracle. La professionnalisation des enseignants exige une approche systémique (le salaire n'est qu'un aspect d'une politique globale des enseignants) et la compréhension que les effets se feront sentir plusieurs décennies plus tard. « Un pays avec des enseignants médiocres ne peut pas simplement augmenter tout d'un coup le salaire de tous les enseignants et s'attendre à ce que la qualité de l'enseignement s'améliore.

Le corps enseignant existant serait clairement incité à s'approprier ces rentes économiques sans avoir la responsabilité de devenir de meilleurs professionnels » (Dolton et Marcenaro-Gutierrez, 2011, p. 21). C'est ce qui s'est passé en Indonésie. Le salaire des enseignants certifiés a doublé, sans que cela n'ait d'effet sur les efforts mesurables des enseignants en place ou les performances des élèves (Banque mondiale, 2018, p. 137). Et même si la qualité des nouvelles recrues augmente, il faut environ trente ans pour renouveler complètement le corps enseignant. L'idée est donc d'examiner comment la qualité des enseignants peut être améliorée progressivement (Dolton et Marcenaro-Gutierrez, 2011, pp. 21-22) en ciblant les enseignants en poste.

### ***Ne pas sous-estimer les enjeux politiques des réformes de la carrière des enseignants***

Il est essentiel de comprendre les enjeux des politiques de réforme de la des enseignants. Comme l'expliquent Bruns, Macdonald et Schneider, « elles sont controversées et menacent souvent les intérêts institutionnels de syndicats d'enseignants bien organisés et politiquement puissants » (2019, p. 27). Un élément clé du succès est donc de s'assurer que les syndicats sont impliqués dans le projet. Cette recherche a également souligné l'importance du soutien et de l'adhésion des enseignants. Cela peut être réalisé en engageant un dialogue social à tous les stades du processus de réforme, non seulement avec les syndicats d'enseignants, mais aussi directement avec les enseignants.

En termes de conception de la réforme, cela implique également de savoir quelles mesures peuvent finalement être adoptées sans générer trop de mécontentement, et de reconnaître celles qui seront si controversées que leur introduction sera contre-productive et risque de mettre en péril le processus de réforme. L'épineuse question de lier la sécurité de l'emploi à l'évaluation obligatoire illustre bien ce point.

Une caractéristique des carrières des enseignants de la deuxième génération est que la titularisation à vie n'est plus garantie. Pourtant, la stabilité de l'emploi est un élément clé de la motivation. Dans les systèmes où le corps enseignant n'est pas de grande qualité et où l'on cherche à attirer des candidats de plus haut niveau, il convient d'envoyer un signal clair que les enseignants peu performants ne seront pas tolérés. Du point de vue des parents, il est rassurant de savoir qu'un enseignant qui n'est vraiment pas performant peut, après plusieurs cycles de formation de rattrapage, être démis de ses fonctions plutôt

que d'être simplement transféré dans une autre école, comme c'est souvent le cas. C'est un sujet particulièrement sensible auquel aucun ministère ne souhaite s'attaquer.

Aux États-Unis, les propositions visant à éliminer progressivement les enseignants les moins efficaces suggèrent que les gains pour les élèves seraient substantiels au fil du temps : le remplacement des 7 à 12 % d'enseignants les moins bons pourrait combler l'écart entre les performances des élèves américains et des élèves finlandais. Les estimations de la valeur ajoutée des enseignants dans d'autres pays sont comparables, ce qui suggère des gains aussi importants dans le monde entier que l'amélioration de la sélection des enseignants.

Banque mondiale, 2018, pp. 137-138

Certains pays de notre échantillon ont introduit la possibilité de licenciement des enseignants dans le cadre des nouveaux modèles de carrière applicables aux nouveaux arrivants. Fixer de nouvelles règles que les enseignants connaissent et respectent dès le départ est beaucoup moins difficile que de tenter de modifier les règles applicables aux enseignants en poste. Si la sélection dans la profession est rigoureuse et exigeante, la probabilité d'avoir des enseignants peu performants est beaucoup plus faible.

Toutefois, il y a de bonnes raisons d'éviter de lier la sécurité de l'emploi à l'évaluation pour tous les enseignants. Retirer des droits aux enseignants déjà dans le système est très controversé et politiquement risqué. Au Mexique, les débats autour de la titularisation sont devenus quasiment l'unique point d'attention des médias, venant renforcer l'argumentaire des enseignants – selon lesquels le but de cette réforme était de les punir – mis en avant par les opposants à la réforme. « Cela a donné aux détracteurs de la réforme des arguments supplémentaires pour soutenir que le principal objectif de la réforme était de punir et de licencier les enseignants » (De Hoyos, 2019). Cette mesure n'a eu pratiquement aucun effet sur les enseignants, puisque moins de 1 % des enseignants évalués entre 2015 et 2018 ont été soit licenciés (ceux qui sont entrés après 2014), soit réaffectés à des postes administratifs (ceux dont la titularisation était antérieure à 2014). L'évaluation obligatoire a été révoquée par le gouvernement suivant. En revanche, le Chili a opté pour une approche de réforme progressive, commençant par une évaluation volontaire des enseignants, rendue obligatoire qu'après plusieurs années (De Hoyos, 2019).

### ***Orienter son système vers le soutien, la collaboration et le développement professionnel au niveau de l'école***

L'un des principaux enseignements que nous avons tirés est que les enseignants ont apprécié de travailler en collaboration et d'obtenir un retour d'information formateur de la part de leurs collègues. Cela a été particulièrement frappant dans l'étude de cas de la ville de New York, où le programme TCP a été conçu pour promouvoir la collaboration, le soutien et la formation continue. Selon les résultats de l'enquête TALIS de l'OCDE, cela est parfaitement logique :

Plutôt que de passer des heures de cours obligatoires qui ne sont que faiblement liés à leur pratique quotidienne, les enseignants bénéficient davantage de l'apprentissage mutuel et du partage de techniques « éprouvées » qui fonctionnent dans leur propre contexte.

Carvalhoes, 2017

Il n'est pas surprenant que les systèmes d'échelons de carrière mettent fortement l'accent sur le DPC, soit par l'introduction de nouveaux postes d'encadrement à l'école, soit en liant la promotion à des programmes de formation spécifiques. En ce qui concerne le DPC en milieu scolaire, les enseignants interrogés dans le cadre de notre recherche ont déclaré apprécier les activités liées à l'amélioration de l'enseignement, notamment l'échange de ressources, le retour d'information et le travail de groupe sur les activités en classe, en particulier celles qui combinent le développement professionnel et la collaboration entre collègues.

La collaboration et le soutien par les pairs, initialement conçus dans notre esprit comme un développement professionnel, sont aussi, en fait, des mécanismes de responsabilisation. Comme l'explique le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017 : « Bien qu'il soit rarement considéré comme un outil de responsabilisation, l'apprentissage collaboratif ou entre pairs peut améliorer l'enseignement et le suivi des pratiques des enseignants. Le fait que les enseignants rendent compte ou partagent leurs activités avec leurs collègues, généralement en s'appuyant sur des productions concrètes et en les mettant en relation avec l'enseignement, a un effet subtil de responsabilisation. Collectivement, les enseignants s'interrogent et apprennent les uns des autres pour améliorer leur pratique » (Lassonde et Israël, 2010, dans Équipe du *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous*, 2017, p. 79).

Si la responsabilité a généralement mauvaise presse auprès des enseignants, il est possible de l'introduire de manière à stimuler la motivation autonome. La responsabilité est souvent basiquement assimilée au versement de primes, à une surveillance ou à un mécanisme de marché qui encourage la concurrence. Cependant, elle peut prendre différentes formes avec des implications variables sur le travail et le professionnalisme des enseignants. De même que les choix de modèles de carrière, il existe des options en termes de mécanismes de responsabilisation. Ceux-ci devraient être conformes au principe fondateur de la réforme et devraient être intégrés dans la conception de la carrière. Les mécanismes de responsabilité professionnelle et participative peuvent prendre la forme de rapports des enseignants à l'un de leurs collègues ou à des groupes de collègues sur les activités de classe et les leçons apprises, ou d'un retour d'information sur le co-enseignement et le travail en collaboration, l'apprentissage par les pairs, le mentorat, l'examen de la recherche universitaire, l'autorégulation et d'autres formes de retour d'information. Les recherches suggèrent que cela est conforme à la pratique observée dans les systèmes éducatifs performants (Jensen *et al.*, 2012).

Les enseignants peuvent demander des comptes à leurs pairs par le biais de la responsabilité professionnelle. Cette dernière est généralement conçue par ou avec les enseignants et repose sur leur expertise et leur professionnalisme (Fullan *et al.*, 2015). [...] De telles approches peuvent avoir des effets durables lorsqu'elles sont ancrées dans l'éthique et les idéaux intrinsèques de la profession, et considérées comme des mécanismes permettant aux enseignants d'être maîtres de leur travail. Dans les systèmes où le professionnalisme des enseignants est suffisant, ce type de responsabilisation peut renforcer les valeurs de la profession. De telles approches internes peuvent renforcer le rôle des enseignants en tant que professionnels autonomes et promouvoir la satisfaction au travail (Smith et Persson, 2016).

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2017, p. 78

Comme on l'a vu à New York, une condition clé du succès était que les approches professionnelles et participatives mises en place n'aient pas d'enjeu. Il y avait une séparation très nette entre le feedback informel des TL et les processus d'évaluation formelle qui contribuaient à l'évaluation de l'enseignant, qui étaient effectués par une autre personne (le directeur), distinguant clairement les deux rôles. Cela indique que l'inclusion de

mécanismes de responsabilité professionnelle ou participative dans les évaluations formelles des enseignants n'a peut-être pas l'effet souhaité.

Comme l'a montré cette recherche, les réformes de la carrière des enseignants ont le potentiel de renforcer le travail collaboratif entre les enseignants. Afin d'orienter les systèmes éducatifs vers la collaboration et le soutien, les réseaux d'échange de pratique et l'encadrement par les pairs peuvent être intégrés au planning des enseignants et de nouveaux rôles peuvent être créés pour les chefs de groupe afin de compenser ces responsabilités supplémentaires. Il est évident qu'il y a des limites à cette approche. Lorsque les enseignants sont déjà surchargés de travail ou lorsqu'ils ne disposent pas de l'ensemble des compétences nécessaires, cela sera plus difficile.

Les échelles de carrière des enseignants peuvent être efficaces et améliorer l'attraction et la rétention des enseignants si elles sont correctement conçues et mises en œuvre, mais il faut que le système soit prêt pour de telles réformes. Il est donc essentiel que les gouvernements évaluent soigneusement leur capacité administrative avant de se lancer dans des réformes majeures. En outre, les tentatives d'amélioration du statut de la profession seront inutiles si les salaires ne sont pas attractifs. Les gouvernements doivent être conscients que seuls des efforts progressifs sur plusieurs décennies pourront être couronnés de succès.



# Annexe 1. Glossaire

La diversité du vocabulaire utilisé autour du thème de la carrière d'enseignant peut être assez déroutante. Il convient de souligner que différentes organisations peuvent utiliser une terminologie variable. Parfois, les mêmes termes sont utilisés mais le sens qui leur est attaché peut différer. Ce glossaire est dessiné à aider les lecteurs à se référer aux définitions lorsque cela est nécessaire à la lecture de cette étude.

## *Concepts clés*

**Carrière** : Une carrière est définie dans le dictionnaire Oxford comme « une occupation exercée pendant une période significative de la vie d'une personne et offrant des perspectives d'évolution » (Oxford Dictionaries, 2015). Elle diffère d'un « emploi », qui est défini comme « un poste rémunéré d'emploi régulier », en ce sens qu'une carrière comporte des perspectives d'évolution, alors qu'un emploi n'en comporte pas nécessairement. L'administration des carrières des enseignants englobe donc les politiques concernant la manière dont les personnes passent du statut de nouvel enseignant à celui d'enseignant expérimenté. Cela inclut la progression dans les domaines de la rémunération, des compétences, des qualifications et des responsabilités, et la manière dont ces éléments sont liés les uns aux autres.

**Filière, voie ou parcours** : désigne différentes catégories de possibilités de promotion, également souvent appelées parcours de carrière. La plupart des systèmes n'ont que deux filières : la filière traditionnelle qui mène à des postes d'encadrement supérieur (mobilité verticale) et la filière, généralement plus récente, qui mène à des niveaux d'enseignement plus avancés, l'enseignement restant au cœur de l'emploi (mobilité horizontale). Certains systèmes ont plus de deux filières, comme à Singapour, où les enseignants peuvent choisir entre trois filières ou voies : la filière d'enseignement, la filière de direction et la filière de spécialiste senior.

**Mobilité horizontale** : les enseignants sont promus à des niveaux plus avancés. Elle est basée sur le respect de certaines normes et permet à l'enseignant de continuer à enseigner en classe grâce à différentes étapes de promotion. On parle parfois de « promotion horizontale » (Vegas, 2005), et comme cette expression le suggère, l'enseignant se déplace latéralement plutôt que vers le haut.

**Mobilité verticale** : il s'agit d'une structure de carrière où les enseignants sont promus à des postes administratifs ou de direction et où l'enseignement cesse d'être au cœur de leur travail.

**Motivation et satisfaction** : on est motivé à prendre des mesures qui mènent à la satisfaction d'un besoin ou d'un désir. La motivation est un désir ou une volonté d'avoir quelque chose ; la satisfaction est ce que vous ressentez une fois que vous l'avez.

**Motivation extrinsèque** : se réfère à une action qui mène à un résultat direct, comme une récompense. Elle est associée à une augmentation initiale de la fréquence de l'action, mais peut entraîner une diminution de la motivation intrinsèque.

**Motivation intrinsèque** : se réfère au fait d'agir parce que l'action est en soi intéressante ou agréable. Elle est associée à la créativité, à la résolution de problèmes, à la flexibilité cognitive et à la persévérance.

**Normes applicables aux enseignants** : descriptions de ce que les enseignants sont censés être capables de faire ou de savoir à différents stades de leur carrière.

**Promotion** : les enseignants sont promus à de nouveaux rôles, responsabilités et titres en fonction de leur évaluation, avec une augmentation de salaire.

### ***Modèles de carrière***

**Barème de rémunération unique** : le salaire des enseignants augmente chaque année, indépendamment de la qualité de l'enseignement. Les seuls autres facteurs pris en compte dans la rémunération sont les qualifications supplémentaires et les promotions à des postes administratifs.

**Barème de salaire unique subordonné à l'évaluation** : les augmentations de salaire sont subordonnées à la réussite d'une évaluation. Les augmentations de salaire à des moments clés (tous les trois ans par exemple) dépendent de la réussite à une évaluation. Parfois, plus les enseignants ont d'ancienneté, plus les critères d'évaluation sont difficiles à respecter.

**Échelle de carrière** : les enseignants sont promus et assument de nouvelles responsabilités. Dans ce cas, les enseignants ne se contentent pas de monter dans la grille des salaires en passant une évaluation,

mais ils assument un nouveau statut ou un nouveau rôle, comme celui d'« enseignant principal », après avoir satisfait aux normes requises, et un salaire est associé à leur nouveau poste.

**Prime ou rémunération liée à la performance :** les enseignants reçoivent des récompenses financières uniques. Il s'agit de programmes qui accordent aux enseignants des récompenses financières uniques pour les performances souhaitées, soit en fonction des notes des étudiants dans les tests standardisés, soit en fonction d'une évaluation plus large des enseignants.

### *Les bonus*

**Rémunération aux résultats :** utilisé pour décrire les programmes qui basent les primes sur les résultats des étudiants uniquement.

### *Modes d'évaluation*

**Approche critériée :** les compétences des enseignants sont jugées en fonction de critères ou de normes. Tout enseignant qui satisfait à l'ensemble des normes requises pour une promotion reçoit celle-ci, indépendamment des performances de ses pairs.

**Approche holistique :** le résultat global des enseignants est basé sur les normes d'enseignement et sur le fait qu'ils aient ou non montré les aptitudes ou compétences nécessaires requises. Toutefois, il n'y a pas d'attribution formelle de points ou de facteurs de pondération car l'évaluation est le résultat d'une considération plus globale souvent faite par un seul agent (dans de nombreux cas, mais pas tous, le directeur). Les preuves de l'adéquation des compétences sont toujours tirées des différentes composantes du processus d'évaluation.

Dans l'approche holistique, un enseignant peut toujours faire l'objet d'observations ou réaliser des dossiers, par exemple. Toutefois, ces éléments ne seront pas notés mais serviront de bases tangibles à la personne chargée de décider de l'attribution ou non de la promotion (généralement un directeur). Les décideurs examinent toutes les preuves et prennent une décision. En général (on l'espère), il y aura des critères ou des normes pour les aider à prendre leur décision, et ils compareront les preuves des différentes activités avec les normes. Par exemple, les normes peuvent indiquer « des plans pour répondre aux besoins des élèves handicapés », et le directeur verra dans le dossier fourni par l'enseignant ou dans l'observation de la leçon que l'enseignant a mis

de tels dispositifs en place, et coche donc la case correspondante. Si tout est coché, l'enseignant est promu. Habituellement, si une approche globale est adoptée, la décision est prise en fonction de critères (il suffit de respecter les normes) mais si un pays n'a pas assez d'argent pour promouvoir tous ceux qui respectent les normes, il peut alors déterminer quels enseignants ont le mieux respecté les normes (auquel cas il s'agit de normes de référence).

**Approche sommative :** Les points attribués à différents items de l'évaluation (observation d'une leçon ou d'un test, par exemple) sont additionnés, après application de facteurs de pondération, pour obtenir une note finale.

Dans l'approche sommative, chaque partie du processus (observation, dossier, développement professionnel accompli, etc.) se voit attribuer une note. Par exemple, l'obtention d'une note « exceptionnelle » lors d'une observation de cours vous donne 20 points ou la participation au cours X vous donne 5 points. Tous les points des différents éléments sont additionnés pour déterminer votre note finale d'évaluation. La suite des opérations dépend du fait que le processus de promotion est basé sur des critères ou sur des normes. S'il est basé sur des critères et que vous remplissez ces critères (par exemple, votre score dépasse 100), vous êtes promu. S'il s'agit d'une évaluation par rapport à une norme, votre note est comparée à celle des autres enseignants, et seuls ceux qui obtiennent la meilleure note sont promus.

**Évaluation formative :** repose sur un retour d'information utile pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et des possibilités de développement professionnel. Elle consiste à aider les enseignants à connaître, à réfléchir et à améliorer leur pratique. Elle est généralement menée en interne, au niveau de l'école, et n'est pas toujours réglementée au niveau national. En identifiant les forces et les faiblesses des enseignants, les chefs d'établissement peuvent faire des choix éclairés sur les activités de développement professionnel spécifiques qui répondent le mieux aux besoins des enseignants dans le cadre des priorités de l'école.

**Évaluation sommative :** vise à rendre les enseignants responsables de leurs performances. Par conséquent, ce type d'évaluation peut avoir une série de conséquences sur leur carrière. Elle vise à fournir des informations sur les pratiques passées des enseignants et sur leurs performances, recueillies à différents moments de leur carrière et liées à ce qui est considéré comme un « bon » enseignement, et à introduire des mesures pour encourager les enseignants à donner le meilleur d'eux-

mêmes. Ce type d'évaluation peut requérir des évaluateurs externes et a généralement des conséquences pour l'enseignant, qui se traduisent par une progression de carrière, une récompense ou la possibilité de sanctions en cas de résultats insuffisants.

**Normatif :** Les enseignants sont comparés entre eux. Seuls les enseignants les mieux notés reçoivent une récompense ou une promotion. Cela peut se faire en fonction de la personne qui a le plus de points ou en utilisant d'autres critères.

### *Les enseignants par type de contrat*

**Enseignants contractuels :** Il s'agit d'enseignants qui reçoivent un salaire pour le travail qu'ils effectuent, mais n'ont pas d'autres avantages (tels que congés payés, retraite ou assurance maladie), comme ceux qui s'appliquent dans le cadre des lois sur l'emploi dans le secteur public, et ceux qui s'appliquent dans le cadre des lois sur l'emploi dans le secteur privé.

**Enseignants du service public :** Il s'agit d'enseignants rémunérés par l'État, recrutés et formés dans des instituts de formation officiels. Ils sont généralement nommés pour une durée indéterminée, ce qui signifie que leur contrat n'a pas de date d'expiration. Le contrat prend fin lorsque l'employé quitte son emploi ou part à la retraite, ou lorsque des raisons valables (généralement une incompétence ou une faute grave) permettent à l'employeur de mettre fin au contrat.

## Annexe 2. Résumés par pays

### **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Colombie**

#### *Introduction*

La carrière des enseignants a été au centre de la stratégie colombienne d'amélioration de la qualité de l'éducation. Au cours des deux dernières décennies, le pays a connu un grand nombre de réformes éducatives au cours desquelles la structure de carrière des enseignants a considérablement changé en termes de procédures régissant l'entrée dans la profession, l'augmentation des salaires et l'évaluation des enseignants. Une nouvelle structure de carrière a été adoptée en 2002, qui ne s'applique qu'aux nouveaux venus dans la profession. Cela a abouti à la situation actuelle où les enseignants, selon le moment où ils ont rejoint la profession, sont régis par deux cadres de carrière différents. Dans le cadre de la nouvelle réglementation, l'évaluation des enseignants est au cœur de la progression de carrière des enseignants. Malgré une conception prometteuse, le nouveau schéma de carrière a rencontré de multiples difficultés de mise en œuvre.

#### *Réformes et législation clé*

Le décret 2277 (1979) et le décret 1278 (2002) sont les deux principaux documents qui réglementent la carrière des enseignants en Colombie. Le premier correspond à un barème de salaire unique, tandis que le second a introduit un système de progression salariale basé sur l'évaluation. Le nouveau régime s'appuie également sur un modèle d'échelle de carrière où les enseignants peuvent postuler à des postes de soutien et de direction s'ils remplissent les conditions requises et passent une évaluation. Depuis 2015, une prime est accordée aux enseignants participant aux programmes *Todos a Aprender* et *Jornada Única* s'ils obtiennent des améliorations. En 2015, la FECODE (le principal syndicat d'enseignants du pays) et le gouvernement sont convenus de certains changements : les niveaux de salaire des enseignants ont été augmentés en vertu du décret 2277 et les instruments d'évaluation des compétences ont été modifiés pour les enseignants en vertu du décret 1278 afin de mieux évaluer les pratiques des enseignants. En 2017, le poste de responsable du soutien aux enseignants a été supprimé après une forte opposition de la FECODE.

### ***Organisation de la structure de carrière (en vertu du décret 1278)***

La Colombie dispose d'une structure offrant des options tant au niveau de l'échelle des carrières que de la progression des salaires en fonction de l'évaluation. Les deux structures impliquent des enseignants, du personnel de soutien et des personnalités de l'administration, et comportent plusieurs étapes dans le processus d'évaluation.

### ***Les défis de la mise en œuvre***

#### *Défis administratifs et de gestion*

De nombreux problèmes de mise en œuvre ont affecté l'efficacité du décret 1278. En particulier, la coexistence de deux cadres de carrière a soulevé la question de l'inégalité entre les enseignants. Alors que les enseignants relevant du nouveau statut doivent se soumettre à une évaluation régulière et obligatoire de leurs performances, ce n'est pas le cas des enseignants employés sous l'ancien cadre. En outre, le processus de recrutement est entravé par des difficultés opérationnelles, notamment des retards et des contacts très rares avec certaines écoles, ce qui conduit à l'utilisation de contrats temporaires. Les notes d'évaluation requises pour une augmentation de salaire semblent trop élevées, car peu d'enseignants peuvent les obtenir, et beaucoup d'entre eux restent au même niveau ou grade salarial pendant six ans ou plus. Cela entraîne un manque général de motivation pour participer à l'examen. Lorsqu'ils procèdent à l'évaluation annuelle des enseignants, les directeurs d'établissement scolaire ont tendance à se fier exclusivement aux évaluations des directeurs d'établissement scolaire. Cela s'est avéré problématique, car ils ont tendance à donner des notes très élevées à tous les enseignants, éventuellement pour éviter les conflits internes. Enfin, la sélection des directeurs d'établissement scolaire néglige les compétences en matière de leadership et de gestion, en accordant plutôt une grande importance aux connaissances.

#### *Aspects financiers*

La réforme a introduit des incitations salariales élevées pour les enseignants qui veulent augmenter leurs qualifications avec un troisième cycle, ce qui pourrait avoir des implications financières importantes à long terme. Cependant, malgré quelques programmes de bourses, le coût des études de premier cycle est élevé et les enseignants dépendent donc de leurs ressources financières personnelles pour obtenir une augmentation de salaire.

*Aspects liés à la participation et à la communication*

La participation des syndicats d'enseignants a été limitée tant dans la conception que dans la mise en œuvre de la politique actuelle en matière de carrière des enseignants. De ce fait, plusieurs aspects de la réforme ont suscité la résistance du principal syndicat d'enseignants et ont déclenché des grèves nationales. Les négociations ont abouti à la révision de l'évaluation des compétences, à l'augmentation des salaires des enseignants de l'ancienne structure de carrière, ainsi qu'à la suppression du rôle d'enseignant tête de file.

| Échelle de carrière   | Progression salariale basée sur l'évaluation  |
|---|---|
| <p><b>Caractéristiques principales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chefs d'établissement scolaire : ils sont chargés de diriger le travail administratif, pédagogique et technique des écoles et de gérer l'environnement scolaire dans son ensemble.</li> <li>• Coordinateurs : ils assistent et collaborent avec les chefs d'établissement scolaire dans leurs fonctions, et contribuent aux fonctions liées à la discipline des étudiants ou aux activités académiques et non académiques des enseignants.</li> <li>• Conseillers d'orientation : responsables du diagnostic, de la planification, de l'exécution et de l'évaluation des activités liées à l'orientation et au développement des élèves.</li> <li>• Les professeurs de classe.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La grille des salaires comprend trois grades (1, 2 et 3, le troisième étant le plus élevé).</li> <li>• Chacun des trois grades comprend quatre niveaux appelés A, B, C et D (D étant le plus élevé).</li> <li>• Le système s'applique non seulement aux enseignants mais aussi aux postes de direction des écoles (directeurs, conseillers d'orientation et coordinateurs).</li> </ul> |



|                                | Échelle de carrière   | Progression salariale basée sur l'évaluation  |
|--------------------------------|---|---|
| <b>Critères de progression</b> | <p>Il existe des exigences différentes pour chacun des postes susmentionnés. Dans l'ensemble, il s'agit d'un mélange :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des diplômes de licence dans des domaines d'études connexes (d'autres qualifications sont acceptées dans certains cas) ;</li> <li>• un certain nombre d'années d'expérience en fonction du poste.</li> </ul> <p>Les candidats doivent se soumettre à un concours. Après la période d'essai, les candidats retenus sont nommés à ces postes.</p> | <p>Pour passer à un niveau de salaire supérieur (de B à D), il y a trois conditions à remplir :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réussir une évaluation des compétences (en obtenant une note d'au moins 80 sur 100), comprenant les critères suivants :             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. compétences comportementales : caractéristiques personnelles qui favorisent l'exercice des fonctions d'enseignement et de direction de l'éducation ;</li> <li>b. compétences pédagogiques : connaissances et compétences des enseignants ou des chefs d'établissement scolaire pour formuler, développer et évaluer les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles ;</li> <li>c. compétences spécifiques à la discipline : aptitudes liées aux fonctions spécifiques d'enseignant ou de chef d'établissement scolaire.</li> </ol> </li> <li>2. Réussir les deux dernières évaluations annuelles des performances (avec une note d'au moins 60 sur 100). Si les performances sont jugées insatisfaisantes lors de deux évaluations annuelles successives, les enseignants peuvent être démis de leurs fonctions.</li> <li>3. Avoir trois ans de service (avec une note d'au moins 60 sur 100).</li> </ol> <p>Pour passer à un niveau de salaire supérieur (de 1 à 3), un enseignant doit satisfaire aux mêmes exigences que pour l'augmentation de niveau et entreprendre des études pertinentes (par exemple, un diplôme de deuxième ou troisième cycle). Les qualifications académiques déterminent le grade de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• première année : diplômés des écoles supérieures d'enseignement ;</li> <li>• deuxième année : diplôme de premier cycle en éducation ou diplôme de premier cycle dans un autre domaine (complété par un programme de formation des enseignants) ;</li> <li>• troisième année : maîtrise ou doctorat en rapport avec leurs tâches dans les écoles.</li> </ul> |

|                          | <b>Échelle de carrière</b>   | <b>Progression salariale basée sur l'évaluation</b>  |
|--------------------------|--|--|
| <b>Outils</b>            | Le concours consiste en une épreuve écrite sur les compétences de base, une épreuve psychotechnique, un entretien oral basé sur une étude de cas et une évaluation des antécédents.  | <p><b>Évaluation des compétences</b><br/>Jusqu'en 2015, un examen national public écrit composé de 100 questions à choix multiples était utilisé pour évaluer les compétences des enseignants. Il a été remplacé par une évaluation diagnostique et formative largement basée sur l'évaluation d'une vidéo de classe, et complétée par les résultats des deux dernières évaluations annuelles des performances et de l'enquête auprès des élèves (ce dernier instrument n'est pas utilisé pour les enseignants travaillant dans le préprimaire et les trois premières années du primaire).</p> <p><b>Évaluation annuelle des performances</b><br/>Les enseignants rassemblent des preuves dans un dossier tout au long de l'année scolaire. Les preuves peuvent inclure des documents de certification (par exemple, le plan de travail annuel individuel, les programmes de développement professionnel entrepris, les résultats des examens des étudiants, etc.) ou des commentaires des membres de la communauté scolaire (par exemple, des enquêtes auprès des étudiants et des parents, des entretiens, des outils d'autoévaluation, etc.).</p> |
| <b>Évaluateurs</b>       | La Commission nationale de la fonction publique est responsable du processus de sélection des candidats. Elle peut déléguer la gestion de certaines étapes aux universités. Les tests sont administrés par l'Institut colombien d'évaluation de l'éducation. | <p><b>Évaluation des compétences</b><br/>Institut colombien d'évaluation de l'éducation.</p> <p><b>Évaluation annuelle des performances</b><br/>Les enseignants sont évalués par les directeurs d'école qui sont, à leur tour, évalués par les superviseurs régionaux.</p>   |
| <b>Type d'évaluation</b> | Évaluation sommative et normative.   | <p><b>Évaluation des compétences</b><br/>Évaluation externe, sommative et critériée.</p> <p><b>Évaluation annuelle des performances</b><br/>Évaluation interne, sommative et critériée.</p>  |

### ***Effets perçus***

Malgré les conditions de travail difficiles, la profession d'enseignant présente un certain attrait en Colombie. Dans tous les concours d'entrée, le nombre de candidats dépasse le nombre de postes vacants. La stabilité de l'emploi, une structure de carrière attractive dans le cadre du nouveau système et les avantages d'un régime spécial d'assurance maladie ont motivé les postulants. Les concours d'entrée et le classement des candidats éligibles comportent des critères de sélection plus transparents, ce qui a renforcé la confiance dans le système. Grâce à des conditions d'entrée plus élevées, les enseignants travaillant dans le nouveau cadre de carrière sont, en moyenne, mieux formés que les enseignants de l'ancien système.

Toutefois, l'existence de deux systèmes d'évaluation différents crée un sentiment d'inégalité pour les « nouveaux » enseignants, par rapport à un sentiment de laxisme pour les « anciens ». Les échecs répétés à l'évaluation pour les augmentations de salaire sont également très démotivants pour les enseignants dans le cadre du nouveau système. Nombre d'entre eux parviennent à obtenir des qualifications supérieures (par exemple, un master), mais ne réussissent pas l'évaluation, ce qui provoque un grand mécontentement. Même si le nouveau système de rémunération est attractif pour la plupart des enseignants, ils gagnent généralement moins que les professionnels ayant des qualifications similaires.

### ***Conclusion***

La réforme de la carrière des enseignants de 2002 a été une étape importante vers la reconnaissance et la professionnalisation de la profession d'enseignant en Colombie. Il s'agit d'une réforme ambitieuse, qui a introduit des exigences plus élevées ainsi qu'une approche systématique de l'évaluation des enseignants. L'un des principaux atouts de la nouvelle structure de carrière est le concours d'entrée, qui a amélioré la transparence et la confiance dans le processus de sélection ainsi que le niveau des candidats recrutés.

Toutefois, de multiples faiblesses ont également été identifiées. Les carrières des enseignants en Colombie sont toujours régies par deux normes différentes, ce qui continue à justifier un traitement et une rémunération différenciés des enseignants qui effectuent les mêmes tâches. Il reste à voir comment les nouveaux outils d'évaluation des

compétences seront réellement mis en œuvre, s'ils seront plus flexibles et capables de fournir un retour d'information constructif afin d'améliorer la pratique des enseignants. Enfin, la structure des carrières n'incite guère les enseignants à évoluer. Les critères d'évaluation semblent trop élevés, ce qui démotive les enseignants et les décourage de demander des augmentations de salaire.

## **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Équateur**

### ***Introduction***

L'Équateur a beaucoup investi dans les efforts d'amélioration de l'éducation publique au cours de la dernière décennie. Les récentes réformes ont mis l'accent sur une modification substantielle des modèles de carrière des enseignants. Les principales améliorations comprennent la création de critères de recrutement et de promotion, la mise en œuvre de nouveaux systèmes d'évaluation et l'investissement dans les possibilités d'avancement professionnel des enseignants. Les enseignants ont désormais la possibilité d'accéder à un poste plus élevé tous les quatre ans sur la base d'évaluations réussies.

### ***Réformes et législation clé***

Les récentes réformes de l'Équateur comprennent deux plans décennaux d'éducation qui mettent l'accent sur la transformation de la carrière des enseignants, le premier institué en 2006 et le second en 2016. La réforme de la Constitution politique de l'Équateur (2008) a été un élément clé de la législation, qui place les questions d'éducation sous la responsabilité de l'État. Cette réforme a également établi des lignes directrices générales pour une échelle de carrière des enseignants. En outre, la loi organique de l'éducation interculturelle a été instituée pour la première fois en 2011 et a établi un cadre général pour l'entrée dans la profession d'enseignant par le biais de concours, entre autres exigences.

### ***Organisation de la structure de carrière***

La structure de carrière des enseignants en Équateur est composée d'un modèle d'échelle de carrière qui offre des postes non enseignants allant de conseiller à directeur, et d'une progression salariale basée sur l'évaluation, qui régule les augmentations de salaire tout au long de la carrière d'un enseignant.

### ***Les défis de la mise en œuvre***

#### ***Gestion et défis administratifs***

Plusieurs problèmes de mise en œuvre sont apparus avec la nouvelle structure de carrière des enseignants. Même avec les réformes, l'Équateur a eu du mal à recruter suffisamment d'enseignants. Le nombre de

|  | Échelle de carrière  | Progression salariale basée sur l'évaluation   |
|--|--|--|
| <p><b>Caractéristiques principales</b></p> | <p>L'échelle des carrières est composée de sept niveaux (sans compter le niveau des enseignants débutants) qui comprennent des postes d'enseignement et de gestion :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• enseignant ;</li> <li>• enseignant-mentor : il encadre les nouveaux enseignants et assure la planification conjointe, l'observation en classe, le retour d'information, etc.*;</li> <li>• enseignant conseiller : un enseignant qui donne des conseils aux élèves ;</li> <li>• inspecteur adjoint : exécute les tâches déléguées par un inspecteur ;</li> <li>• inspecteur : il veille à ce que les règles de conduite soient respectées à l'école ;</li> <li>• recteur adjoint/directeur adjoint : supervise la commission technique pédagogique de l'école et veille aux normes de qualité ;</li> <li>• directeur : assure le respect des règles et dirige la mise en œuvre des programmes académiques de l'école ;</li> <li>• conseiller pédagogique : répond aux défis de gestion immédiats liés aux normes de qualité ;</li> <li>• auditeur pédagogique : sert de liaison de communication entre l'école et les niveaux supérieurs de l'administration et collabore avec le conseiller pédagogique. Les auditeurs pédagogiques effectuent des évaluations externes pour chaque école tous les quatre ans, qui complètent les examens standardisés auxquels l'Institut national d'évaluation pédagogique (INEVAL) soumet les enseignants, étudiants et directeurs.</li> </ul> <p>Les enseignants nommés aux postes de conseiller et d'auditeur pédagogique peuvent les occuper pour une durée indéterminée, tandis que les postes de direction ne peuvent être occupés que pendant quatre ans.</p> | <p>La grille des salaires a été réduite de dix à sept grades. Le classement dans l'un de ces grades est déterminé par les qualifications académiques. Les sept grades sont représentés par les niveaux G à A par ordre croissant.</p> <p>Chaque niveau exige quatre ans d'expérience dans l'enseignement, ce qui signifie qu'un nouvel enseignant peut passer du niveau G au niveau F après quatre ans d'expérience, et ainsi de suite. La seule exception est le passage du niveau E au niveau D, qui exige huit ans pour les enseignants qui ne sont pas titulaires d'un master.</p> <p>Comme cette grille salariale s'inscrit dans une nouvelle structure de carrière, les enseignants qui passent de l'ancienne à la nouvelle grille salariale bénéficient d'une augmentation de salaire correspondant à leur affectation au niveau d'entrée G. Les enseignants plus âgés ont également la possibilité de progresser dans la nouvelle grille salariale à leur entrée dans le nouveau système s'ils remplissent les conditions requises. Cependant, seuls 10 à 15 % des enseignants ont réussi à passer à la nouvelle grille salariale.</p> |

|                                | Échelle de carrière  | Progression salariale basée sur l'évaluation   |
|--------------------------------|--|--|
| <b>Critères de progression</b> | <p>Chaque poste a des exigences spécifiques. Dans l'ensemble, les critères de progression comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la réussite aux examens INEVAL et à tout autre concours ;</li> <li>• le passage soit par une formation de mentorat, soit par un processus de formation de compétences ;</li> <li>• pour les postes d'enseignement, la possession d'une licence en enseignement et en apprentissage avec l'accent sur la discipline pour laquelle ils postulent ;</li> <li>• pour les postes de direction (directeurs, directeurs adjoints, recteurs), la possession d'un diplôme d'études supérieures en gestion de l'éducation.</li> </ul> | <p>Trois critères sont pris en compte :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. le titre professionnel et l'ancienneté de service ;</li> <li>2. le développement professionnel basé sur les cours et les programmes de formation offerts ;</li> <li>3. les résultats de l'évaluation.</li> </ol> <p>Les enseignants doivent passer une évaluation des performances, dont les mentions sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• émergent ;</li> <li>• élémentaire ;</li> <li>• favorable ;</li> <li>• excellent.</li> </ul> <p>Les enseignants qui obtiennent la mention « excellent » reçoivent une prime jusqu'au prochain cycle d'évaluation.</p> <p>Il existe des critères supplémentaires pour atteindre les niveaux B et A, notamment la possession d'un master en éducation, d'une publication d'étude scientifique ou d'un projet pédagogique. Les enseignants sont également censés participer à des programmes de formation continue à tous les niveaux.</p> |
| <b>Outils</b>                  | <p>Les outils utilisés comprennent un examen d'entrée, un entretien et une évaluation des antécédents. Une liste de candidats éligibles est ensuite préparée et ceux-ci sont classés en fonction de leur score. Après la période d'essai, les candidats retenus sont nommés à ces postes.</p>  | <p>L'évaluation des performances consiste en un questionnaire interne, une analyse de dossier, des observations de classe et une évaluation externe. Cette dernière comprend un examen spécifique à la matière, une enquête et une rubrique pour l'observation en classe.</p>  |
| <b>Évaluateurs</b>             | <p>Le ministère de l'Éducation est responsable de la conduite de certaines évaluations d'entrée telles que les tests psychométriques, les observations de classe, les entretiens avec les candidats et les évaluations des antécédents. INEVAL est chargé de concevoir et de réaliser des tests externes standardisés tant pour le processus d'entrée que pour l'évaluation des performances en cours de service des enseignants et des chefs d'établissement scolaire.</p>  |  |
| <b>Type d'évaluation</b>       | <p>Sommative et normative.</p>   |  |

\* Ils ont des tâches d'enseignement réduites et peuvent retourner à des postes d'enseignement uniquement après avoir terminé leur temps de mentorat.

candidats à des diplômes universitaires liés à l'enseignement a diminué et la formation offerte est jugée inadéquate face aux changements actuels dans la carrière. Les nouvelles classes de salaire menacent de plus en plus la motivation des enseignants seniors, car ceux-ci se sentent désavantagés parce que le nouveau système de classes de salaire dévalorise les années d'expérience. Les nouveaux critères de promotion sont également considérés comme trop exigeants. De nombreux enseignants estiment que le nombre d'années de service nécessaires pour passer au niveau supérieur et la note minimale requise pour les évaluations de performance sont trop élevés. Les enseignants sont donc découragés de chercher à gravir les échelons.

#### *Les défis du processus d'évaluation*

Les problèmes de mise en œuvre sont dus à l'incapacité d'évaluer correctement les compétences pédagogiques. En l'absence d'examen de spécifique, l'évaluation d'entrée ne peut pas déterminer les compétences pédagogiques des nouveaux candidats et repose sur la détermination du niveau de connaissances académiques. Certains ont également mis en doute la validité et la fiabilité de certains examens d'évaluation, car il n'est pas certain que les tests psychologiques et les mises en situation permettent réellement de tirer des conclusions sur les pratiques d'enseignement en classe.

#### *Les défis financiers*

Les salaires des enseignants représentent une part écrasante du budget de l'éducation (87 %), ce qui soulève des doutes quant à la capacité du système à officialiser les nouveaux postes d'enseignants dans le cadre du personnel permanent. Bien que les enseignants se soient vu promettre une prime s'ils obtenaient la mention « excellent » lors de l'évaluation de leurs performances, ils ont signalé que cette promesse n'a pas été tenue.

#### ***Effets perçus***

En général, les conditions de travail des enseignants en Équateur se sont améliorées. Les heures de travail sont désormais réglementées, ce qui protège les enseignants contre la surcharge de travail, et les salaires sont plus élevés qu'avant la réforme de 2006. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire pour améliorer la motivation des enseignants, car beaucoup d'entre eux se plaignent que les récentes réformes n'ont réussi qu'à augmenter le nombre de procédures structurelles, au lieu d'offrir des possibilités concrètes. Ce sentiment peut être le résultat de l'impossibilité



récurrente à obtenir une promotion ou d'autres possibilités d'avancement professionnel. Les enseignants se plaignent que les normes sont trop élevées et que l'information n'est pas correctement communiquée au personnel.

Néanmoins, les enseignants ont tendance à apprécier les nouvelles procédures d'évaluation mises en place. Ils reconnaissent que les évaluations encouragent l'apprentissage, les aident à identifier et à corriger les faiblesses et augmentent la transparence des processus d'embauche et de promotion. Les nouvelles possibilités de développement professionnel offertes, telles que la formation en cours d'emploi et la poursuite de masters, ont également eu un impact positif sur les enseignants. Enfin, les récentes réformes ont accru la motivation des enseignants à rester dans la profession, seul un quart du personnel ayant exprimé le désir de quitter son poste.

### ***Conclusion***

Les réformes de la structure de carrière des enseignants en Équateur ont réussi à créer des opportunités de développement professionnel et de promotion pour les enseignants. Cela a permis aux enseignants d'acquérir une formation professionnelle et de rechercher des postes plus élevés au sein de la profession sans avoir à quitter la salle de classe. Toutefois, certains défis doivent encore être relevés afin d'améliorer encore le système. Il y a des retards dans la progression des enseignants d'une étape de leur carrière à une autre et, plus important encore, les critères de promotion semblent trop exigeants. De ce fait, de nombreux enseignants se sentent incapables de postuler à une promotion. Dans l'ensemble, les nouvelles réformes reconnaissent la nécessité d'entendre la voix des enseignants lors de la conception de leur carrière. Cela ouvre des possibilités de participation accrue des enseignants aux réformes de la structure des carrières.

## **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Éthiopie**

### *Introduction*

L'Éthiopie a introduit une échelle de carrière pour les enseignants en 1995, dans le cadre d'un programme ambitieux visant à améliorer la qualité de la profession d'enseignant. Cette réforme devait contribuer à rehausser le prestige de la profession et à faire en sorte que les enseignants se sentent appréciés afin d'attirer de meilleurs candidats. Comme l'indique le dernier programme de développement du secteur de l'éducation, ESDP V, les enseignants restent clairement une priorité. Toutefois, ces derniers remettent souvent en question l'efficacité de la structure de carrière. Malheureusement, malgré plusieurs réformes, la rémunération des enseignants est restée faible, ce qui a une influence très négative sur leur moral, nuit au statut de la profession et limite la capacité du modèle de carrière à produire des effets positifs.

### *Réformes et législation clé*

La première directive de mise en œuvre de la grille des salaires et de la structure des carrières a été promulguée en novembre 1995. Elle établissait de multiples échelons sur une échelle de carrière et semblait affirmer la reconnaissance par le gouvernement de l'importance de la profession. La réforme politique suivante a été introduite en 1999. Elle visait à améliorer les orientations de carrière des enseignants en fixant clairement les critères spécifiques pour pouvoir être promu à tous les stades de l'échelle de carrière. Elle a également précisé les procédures d'évaluation des performances des enseignants. D'autres réformes en 2012 ont introduit un septième échelon sur l'échelle de carrière (enseignant principal senior), réduit la durée minimale de service requise pour chaque poste de quatre à trois ans pour plusieurs des niveaux de la structure, ajouté deux niveaux de carrière supplémentaires pour les enseignants du préprimaire (faisant passer le niveau précédent de cinq à sept) et introduit une nouvelle échelle de carrière pour les directeurs d'établissement scolaire et les superviseurs<sup>12</sup>.

---

12. En juillet 2016, à l'issue de cette recherche, l'ancienneté requise pour chaque poste a encore été réduite. Le nombre de niveaux d'enseignants est passé de sept à neuf, et les salaires des enseignants à tous les niveaux ont été augmentés.

### ***Organisation de la structure de carrière***

La structure de carrière des enseignants en Éthiopie est composée d'une échelle de carrière à sept niveaux qui n'offre que des postes d'enseignement. Les postes de direction ne sont pas ouverts aux candidatures car il s'agit traditionnellement de nominations politiques faites par les bureaux de district. La carrière des enseignants est structurée de la même manière pour les enseignants du primaire et du secondaire. Le système s'applique aussi bien aux enseignants récemment recrutés qu'à ceux déjà en poste.

### ***Les défis de la mise en œuvre***

#### *Défis administratifs et de gestion*

Bien que les problèmes financiers soient à l'origine du plus grand nombre de plaintes parmi les enseignants, de nombreux problèmes administratifs et de gestion sont également apparus. Tout d'abord, la série de révisions introduites dans la structure de carrière manquait de directives écrites complètes et, par conséquent, certaines écoles et personnes concernées n'avaient pas une bonne compréhension de leur rôle dans la mise en œuvre correcte du processus de carrière. Ajouté à cela, les employés de nombreux bureaux de district, sous-qualifiés pour leur poste, n'étaient souvent pas préparés à mettre en œuvre correctement la nouvelle réforme. Dans d'autres cas, les autorités locales ont refusé de promouvoir des enseignants éligibles en raison de problèmes ethniques ou politiques, ce qui a fortement entamé la confiance dans le système éducatif. Certains évaluateurs n'ont pas appliqué correctement les critères d'évaluation et n'ont pas été en mesure de faire la distinction entre les enseignants les plus performants et les moins performants. Pour ajouter aux difficultés, les exigences de l'échelle de carrière comprennent des tâches pour lesquelles la plupart des enseignants n'ont pas de compétences (notamment les activités de recherche). Enfin, l'implication des parents, des collègues et des élèves dans l'évaluation des enseignants s'est avérée problématique. Les connaissances des parents et des collègues sur le travail des enseignants peuvent être limitées, tandis que les enseignants peuvent être parfois tentés de faire plaisir aux élèves afin de réussir leur évaluation.

| <b>Échelle de carrière</b>          |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Caractéristiques principales</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'échelle de carrière des enseignants comprend les sept niveaux suivants : enseignant débutant, enseignant junior, enseignant, enseignant senior, enseignant principal associé, enseignant principal et enseignant principal senior.</li> <li>• Chaque échelon de l'échelle est associé à des responsabilités claires et détaillées.</li> <li>• Le salaire des enseignants promus reflète leur nouveau niveau de responsabilité et dépend du type d'école dans lequel ils travaillent. Par exemple, les augmentations de salaire liées à la promotion d'un enseignant débutant au poste d'enseignant seront plus élevées pour une personne travaillant dans une école secondaire que dans une école primaire.</li> </ul>  |
| <b>Critères de progression</b>      | <p>Les enseignants doivent soumettre leur candidature afin d'être pris en considération pour une promotion à l'échelon suivant de l'échelle de carrière. Les directives établies définissent les principales exigences suivantes pour que les enseignants soient éligibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les qualifications requises pour chacun des niveaux de carrière, la formation professionnelle en enseignement, l'année de service dans un poste et l'efficacité de l'enseignement ;</li> <li>• la diligence nécessaire pour améliorer continuellement ses qualifications ;</li> <li>• la capacité à apporter un soutien et à évaluer les changements de comportement des élèves ;</li> <li>• la participation à l'administration scolaire et à la coordination des activités extrascolaires ;</li> <li>• la relation et la coopération avec la communauté scolaire et les parents.</li> </ul> <p>L'évaluation des performances a lieu une fois par trimestre (deux fois par an) et est obligatoire pour que les enseignants puissent être promus. La note d'évaluation moyenne de quatre trimestres consécutifs (deux années universitaires) est prise en compte, et la note requise est plus élevée lorsque l'on progresse dans la carrière. Les modes, agents et méthodes d'évaluation ne varient pas selon la fonction de l'enseignant.</p> |
| <b>Outils</b>                       | <p>Les outils utilisés sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'observation en classe ;</li> <li>• les analyses de dossier ;</li> <li>• l'évaluation par les pairs ;</li> <li>• observation du directeur ;</li> <li>• les évaluations des étudiants ;</li> <li>• les avis des parents.</li> </ul>   |
| <b>Évaluateurs</b>                  | <p>Les enseignants sont évalués par quatre acteurs différents au niveau de l'école : le chef d'établissement scolaire, les collègues, les élèves et les représentants de l'association des parents d'élèves.</p>   |
| <b>Type d'évaluation</b>            | <p>Évaluation sommative et critériée.</p>  |

### *Les défis financiers*

Au-delà des questions de bas salaires, les nouvelles réformes ont également constaté un décalage entre la capacité financière des bureaux d'éducation des districts et le nombre d'enseignants qui méritaient d'être promus. En Éthiopie, il incombe aux bureaux d'éducation de district de déterminer le nombre de promotions d'enseignants par an et de payer tous les salaires des enseignants. À ce titre, ils sont souvent incapables d'accorder des promotions à tous les enseignants qui remplissent les conditions requises en raison de budgets insuffisants. Cela provoque une frustration évidente chez les enseignants et érode la confiance dans la structure.

### *Effets perçus*

Différents aspects de l'échelle des carrières ont eu des effets variables sur la motivation des enseignants. Plusieurs ont eu des réactions positives, notamment l'introduction d'une structure de carrière distincte pour les enseignants et les autres fonctionnaires, l'inclusion du septième niveau de carrière pour les enseignants du primaire et du secondaire, et la réduction du nombre d'années nécessaires avant la promotion à partir du quatrième niveau. Cependant, les problèmes persistants de mise en œuvre et les défauts de conception structurelle ont fait baisser l'enthousiasme. L'absence de possibilités de promotion pour les enseignants seniors au-delà du septième niveau de l'échelle de carrière (les enseignants ont la possibilité d'atteindre le sommet de l'échelle en quatorze ans sans autres possibilités de promotion) et les malversations administratives commises principalement par les responsables de l'éducation des districts ont été les principales raisons du niveau élevé d'insatisfaction et de démotivation des enseignants. Mais la raison principale pour laquelle ces changements n'ont pas pu rendre la profession d'enseignant plus attractive est peut-être le fait que les salaires des enseignants restent bas à tous les niveaux. Comme la rétention des enseignants reste un problème, il semble que la structure des échelons de carrière n'ait pas inversé les effets négatifs fondamentaux des bas salaires, des mauvaises conditions de travail, de la faible valorisation sociétale de l'enseignement et du manque de bonne gouvernance dans le système.

### *Conclusion*

La réforme de la carrière des enseignants, qui a introduit un modèle d'échelle de carrière et un régime de rémunération différencié pour les enseignants, a d'abord été bien accueillie en Éthiopie et appréciée par

les enseignants, car elle semblait améliorer leur statut et renforcer le professionnalisme. Néanmoins, il est difficile de tirer des conclusions claires, car les bas salaires des enseignants restent un problème majeur dans le pays et affectent sérieusement l'attraction, la motivation et la rétention des enseignants. De fait, une directive a été adoptée en juillet 2016 (après l'achèvement de cette recherche) qui a considérablement augmenté les salaires des enseignants à tous les niveaux.

Bien que la réforme de la carrière des enseignants comporte des éléments de conception intéressants, l'étude a révélé qu'elle souffrait d'une série de défis administratifs, managériaux et financiers. Il est essentiel de relever ces défis de manière appropriée afin d'améliorer l'efficacité du programme et de rendre ainsi la profession d'enseignant plus attractive pour les candidats potentiels ainsi que pour ceux qui sont déjà dans la profession.

## **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Lituanie**

### ***Introduction***

La Lituanie a mis en place une structure de carrière pour les enseignants il y a plus de vingt ans, ce qui la rend assez mature pour acquérir des connaissances précieuses sur l'expérience liée à la conception, la mise en œuvre et le maintien d'un modèle de carrière attractif. Plus important encore, l'expérience lituanienne prouve qu'un modèle de carrière innovant et mis en œuvre avec succès peut ne pas être assez puissant pour attirer les meilleurs candidats dans la profession et les retenir lorsque les salaires ne sont pas attractifs. En Lituanie, les salaires de départ sont faibles. En outre, la diminution de la population étudiante entraîne une diminution de la charge de travail et du salaire des enseignants (les enseignants sont payés à l'heure).

### ***Réformes et législation clé***

Une structure en échelle de carrière existe dans le pays depuis 1991 et a subi plusieurs modifications en 1998, 2007 et 2008. Les mêmes réglementations et les mêmes parcours de carrière s'appliquent aux enseignants du primaire et du secondaire dans tout le pays. Tous les rapports présentés dans ce résumé sont basés sur ces réformes passées, car un nouveau système devait être mis en place à partir de septembre 2019.

### ***Organisation de la structure de carrière***

La carrière des enseignants en Lituanie est structurée à partir des modèles suivants :

- L'échelle de carrière : deux grandes filières sont proposées aux enseignants, qui peuvent assumer des responsabilités supplémentaires et être promu à des postes de direction (mobilité verticale) ou à des niveaux d'enseignement plus avancés (mobilité horizontale). Les enseignants peuvent choisir et passer d'une filière à l'autre une fois qu'ils ont satisfait à des exigences spécifiques. L'accès aux niveaux avancés d'enseignants implique d'avoir passé un nombre minimum d'années dans la profession d'enseignant et de se soumettre à une procédure d'évaluation en vue de la certification.
- Barème de rémunération unique : les salaires des enseignants augmentent automatiquement après 10 et 15 ans de service.

Un système de primes existe dans certaines écoles, mais il est soumis aux ressources disponibles. Cependant, les primes ne sont pas une pratique répandue et ne seront donc pas discutées en profondeur.

| <b>Échelle de carrière</b>  |   |  |
|---|---|--|
| Il s'agit de deux filières (enseignement et gestion) de l'une à l'autre desquelles les enseignants peuvent passer s'ils remplissent les conditions. La structure de carrière existante s'applique aux nouveaux arrivants comme à ceux qui sont déjà en poste. |   |  |
|   | <b>Filière enseignement<br/>(mobilité horizontale)</b>  | <b>Filière gestion<br/>(mobilité verticale)</b>  |
| <b>Caractéristiques principales</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les niveaux comprennent l'enseignant, l'enseignant senior, l'enseignant-méthodologue et l'enseignant-expert.</li> <li>• Une catégorie de qualification supérieure pour les enseignants s'accompagne de responsabilités supplémentaires et d'une augmentation de salaire. La promotion à un niveau supérieur ajoute considérablement plus au salaire de l'enseignant qu'une augmentation automatique qui dépend de l'expérience professionnelle (grille de salaire unique).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les postes disponibles sont les suivants : chef de l'enseignement, principal adjoint et principal. Chacun a des responsabilités associées différentes.</li> <li>• Les cadres occupant ces postes peuvent appartenir à l'un des trois niveaux de qualification, troisième, deuxième ou premier.</li> <li>• Les responsabilités ne changent pas d'un niveau à l'autre mais reflètent plutôt les compétences du gestionnaire. Néanmoins, chaque niveau supplémentaire s'accompagne d'une augmentation de salaire.</li> </ul>   |
| <b>Critères de progression</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants soumettent une demande d'évaluation à la commission de certification de l'école après avoir procédé à une autoévaluation selon un formulaire spécial.</li> <li>• Le système d'évaluation est basé sur les performances, le développement professionnel et l'élargissement des fonctions. Les compétences, les activités, le travail en classe, les années d'expérience et les initiatives de développement professionnel sont pris en compte.</li> <li>• La procédure d'évaluation n'est pas obligatoire pour les enseignants, et ils peuvent se soumettre à une évaluation deux ans après la précédente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les gestionnaires doivent fournir des preuves documentaires de compétences prédéfinies. Chaque niveau de qualification est associé à certaines exigences.</li> <li>• Quatorze compétences dans les quatre catégories suivantes sont évaluées : a) connaissance des politiques éducatives et de la création et de la mise en œuvre de la stratégie scolaire ; b) gestion du processus éducatif ; c) gestion des ressources humaines et physiques ; et d) compétences transversales.</li> <li>• L'évaluation est obligatoire pour les chefs d'établissement scolaire tous les cinq ans. Ils peuvent donc perdre leur statut.</li> </ul> |



| <b>Échelle de carrière</b> |  |   |
|----------------------------|--|---|
| <b>Outils</b>              | <p>Les outils d'évaluation sont les mêmes pour toutes les catégories de qualifications. Il s'agit notamment de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entretiens ;</li> <li>• l'analyse de dossier ;</li> <li>• l'examen des résultats des évaluations précédentes, le cas échéant ;</li> <li>• l'observation en classe ;</li> <li>• l'analyse du formulaire d'autoévaluation ;</li> <li>• l'examen des plans thématiques, du matériel pédagogique et méthodologique préparé par l'enseignant ;</li> <li>• l'examen des publications, des séminaires et des projets menés par un enseignant ;</li> <li>• toute autre preuve de compétences.</li> </ul> | <p>Les évaluateurs mènent des entretiens avec le responsable et les autres parties prenantes de la communauté (enseignants, parents, membres du conseil d'école, etc.). Les documents suivants sont examinés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la preuve des résultats personnels et scolaires ;</li> <li>• les attestations des activités qui ont eu lieu à l'école ;</li> <li>• les résultats des précédentes évaluations externes ;</li> <li>• les rapports budgétaires ;</li> <li>• la preuve de leur participation à l'organisation de séminaires ou à la préparation de rapports ;</li> <li>• les publications ;</li> <li>• un formulaire d'autoévaluation ;</li> <li>• plan de développement des compétences ;</li> <li>• toute autre preuve de compétences.</li> </ul> |
| <b>Évaluateurs</b>         | <p>Les évaluateurs (tels que les chefs d'établissement scolaire, les spécialistes de l'éducation, les représentants délégués par le ministère de l'Éducation, etc.) varient selon les catégories de qualification. Les résultats des évaluations sont présentés à la Commission de certification des écoles qui prend la décision finale.</p>  | <p>Les agents qui évaluent les gestionnaires (pour une mise à niveau de leur niveau de qualification) sont tous des experts en gestion de l'éducation spécifiquement formés pour cet emploi. Le nombre d'évaluateurs augmente au fur et à mesure qu'un manager passe à une catégorie supérieure. Une décision concernant la promotion est prise par une commission de certification formée par la municipalité/le ministère de l'Éducation.</p>   |
| <b>Type d'évaluation</b>   | Évaluation sommative et critériée.   | Évaluation sommative, holistique et critériée.  |

### *Les défis de la mise en œuvre*

#### *Défis administratifs et de gestion*

Un défi spécifique de la structure de carrière des enseignants lituaniens est le déséquilibre entre le nombre d'enseignants dans les différentes catégories de qualification et le nombre de postes à responsabilités

disponibles dans les écoles. L'équilibre est faussé par le vieillissement de la population enseignante dû à la diminution des effectifs. Beaucoup d'enseignants expérimentés ont atteint le sommet de leur carrière, tandis qu'il y a un nombre limité de postes vacants pour les jeunes enseignants qui souhaitent entrer dans la profession. Un autre défi provient du fait que, malgré la maturité du système, les responsabilités dans chaque qualification ne sont pas clairement définies : les descriptions actuelles des responsabilités sont vagues.

Des défis sont également apparus dans le cadre du processus d'évaluation et des possibilités de développement professionnel. Lors de l'évaluation des performances des enseignants, la proximité de certains évaluateurs avec les enseignants a rendu l'objectivité des résultats douteuse. Les évaluations ont également tendance à être de courte durée et, dans certains cas, ne permettent aux évaluateurs de voir que des fragments du travail des enseignants. Cela, outre les critères strictement prédéfinis évalués par un système de points, ne permet parfois pas d'apprécier la créativité et l'individualité de chaque enseignant.

Enfin, le système s'efforce de fournir des activités de développement professionnel de qualité, car celles qui étaient jusque-là proposées peuvent manquer de qualité, de longueur ou de profondeur appropriées, ou ne pas être axées sur les résultats à long terme.

### *Les défis financiers*

Les questions financières ont également causé des problèmes de mise en œuvre, car les planificateurs ont eu du mal à prévoir le nombre de promotions d'enseignants. La municipalité et le ministère de l'Éducation ne peuvent pas être sûrs du nombre d'enseignants qui seront promus, malgré le calendrier d'évaluation qui est censé atténuer le problème. En conséquence, certains enseignants ont été bloqués ou découragés de demander une promotion en raison du manque de financement pour les augmentations de salaire. En outre, bien que les écoles préfèrent engager des enseignants de niveau supérieur ayant plus d'expérience et de qualifications, elles sont souvent obligées d'engager des enseignants de niveau inférieur en raison de contraintes budgétaires.

### *Effets perçus*

La motivation des enseignants est déterminée par de nombreux facteurs complexes et interdépendants. Certains estiment que l'obtention d'une qualification supérieure entraîne une amélioration du statut des

enseignants, de leur image auprès de leurs collègues, de leur sentiment d'autonomie dans leur travail et de leur reconnaissance. Cependant, d'autres soulignent que les catégories de qualification semblent avoir perdu le « poids psychologique » qu'elles avaient au départ. Cela s'explique par le fait que les enseignants de toutes les catégories souffrent de problèmes plus urgents, tels qu'une faible charge de travail, une image dévalorisée de la profession et un salaire insatisfaisant. Les questions salariales compromettent également la satisfaction des enseignants et leur appréciation globale de la structure de carrière. Dans un contexte de taux d'émigration élevés et de faibles taux de natalité entraînant la fermeture d'écoles, les salaires des enseignants – qui sont basés sur le nombre d'heures de cours – sont en baisse. En outre, l'absence d'une évaluation régulière et obligatoire signifie que les enseignants ne continuent pas nécessairement à exercer les activités nécessaires pour répondre aux exigences de leur catégorie actuelle. Certains enseignants estiment également que le système en place ne permet pas une évaluation correcte du processus d'apprentissage en classe.

L'attraction et la rétention des enseignants semblent être largement influencées par des facteurs autres que le modèle de carrière. Un salaire de départ peu élevé, un statut peu élevé de la profession d'enseignant, peu de postes vacants pour les nouveaux arrivants, des possibilités d'emploi dans d'autres secteurs et peu d'heures de travail ont un effet négatif sur l'attraction et la rétention des enseignants. La structure de carrière a toutefois une certaine influence, car les enseignants perçoivent négativement le fait que la première possibilité de promotion ne se présente qu'après quatre ans de service. Les personnes interrogées ont toutefois noté qu'une fois que les enseignants ont passé ce premier point de promotion, les délais d'attente pour une future promotion sont plus courts, et que des salaires plus élevés et une meilleure connaissance du système peuvent inciter les enseignants à y rester.

### ***Conclusion***

L'analyse du modèle de carrière lituanien établi a permis de tirer des enseignements précieux concernant la conception et la mise en œuvre d'une échelle de carrière innovante. Les possibilités de mobilité horizontale et verticale permettent une évolution de carrière progressive, et la promotion des enseignants permet une plus grande différenciation entre eux. Cela permet une meilleure appréciation et reconnaissance de leur travail, tout en offrant des possibilités de découvrir des pédagogies

innovantes. L'évaluation des enseignants permet aux évaluateurs de découvrir ce qui se passe derrière les portes de la classe et d'identifier les bonnes pratiques pédagogiques, qui peuvent ensuite être partagées avec d'autres. La conception du système incite les enseignants de différentes écoles et municipalités à se rencontrer, à discuter et à partager leurs idées. En revanche, après vingt ans de mise en œuvre, il est également possible d'identifier clairement les faiblesses liées à la structure et à la mise en œuvre du modèle. Celles-ci découlent principalement d'obstacles administratifs et financiers qui réduisent l'efficacité de la structure. Toutefois, des enseignements précieux peuvent être tirés de ces questions pour des améliorations futures des modèles de carrière et des processus d'évaluation.

## **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants au Mexique**

### ***Introduction***

La mise en œuvre des nouvelles politiques de carrière des enseignants adoptées dans le cadre de la réforme de l'éducation en 2013 a fait l'objet d'un débat public intense et de protestations coordonnées de la part de groupes d'enseignants, en particulier dans les États du sud du Mexique. Alors que le gouvernement et d'autres acteurs sociaux estiment qu'une nouvelle structure de carrière des enseignants fondée sur le mérite représente la fin d'une ère de promotions arbitraires, d'autres parties prenantes (c'est-à-dire les enseignants, les experts, les universitaires et les secteurs du syndicat) soulignent la perte de stabilité, de droits professionnels et d'image des enseignants. En outre, les processus et les instruments utilisés pour évaluer les enseignants sont sévèrement critiqués. Bien que les nouvelles politiques relatives aux enseignants aient reçu un fort soutien public en 2013, en 2018, la résistance continue, l'extension des incidents violents et les problèmes de mise en œuvre ont menacé la poursuite de ces réformes. L'expérience mexicaine apporte donc plusieurs éclairages intéressants sur la conception et la mise en œuvre d'un nouveau modèle de carrière pour les enseignants.

### ***Réformes et législation clé***

Entre 1993 et 2012, la structure de carrière des enseignants mexicains consistait en un parcours de promotion aux postes de direction et un programme de *Carrera Magisterial* (progression salariale basée sur l'évaluation), tous deux criblés de problèmes. Fin 2012, le président nouvellement élu du Mexique a appelé toutes les forces politiques à s'engager dans un programme de réformes structurelles qui a touché de nombreux secteurs différents, dont l'éducation. Diverses réformes de l'éducation ont été adoptées à cette époque, dont la réorganisation de la carrière des enseignants. L'organisation de la nouvelle structure des carrières repose sur un système d'évaluation entièrement externe et centralisé, basé sur trois documents juridiques clés :

1. les réformes de la loi générale sur l'éducation ;
2. loi de l'Institut national d'évaluation de l'éducation (INEE) ;
3. loi du Service national de l'enseignement professionnel.

### ***Organisation de la structure de carrière***

La structure de carrière des enseignants au Mexique est basée sur les trois modèles suivants :

- Grille de salaire unique – les enseignants reçoivent une augmentation de salaire automatique tous les cinq ans qui ne dépend pas des résultats de l'évaluation.
- Progression salariale basée sur l'évaluation – les enseignants peuvent recevoir une augmentation de salaire tous les quatre ans en cas de résultats positifs à l'évaluation de leurs performances.
- Échelle de carrière – des possibilités de promotion horizontale et verticale sont offertes aux enseignants en fonction des résultats de l'évaluation et de la disponibilité des postes vacants.

Seuls les deux derniers points seront abordés, car le barème unique des salaires comporte peu de variables dans l'ensemble du système et ne sera pas analysé en profondeur pour ce rapport.

### ***Les défis de la mise en œuvre***

#### *Défis administratifs et de gestion*

Comme mentionné ci-dessus, les réformes mexicaines ont été confrontées à de nombreux problèmes de mise en œuvre. L'un des aspects les plus problématiques du modèle de carrière des enseignants est lié à la complexité des normes, des paramètres et des indicateurs par rapport auxquels les enseignants sont évalués. Cette complexité signifie que les enseignants ignorent ce qui est réellement évalué et la manière dont les résultats sont déterminés. Beaucoup pensent également que les normes devraient être plus proches des pratiques réelles des enseignants et des autorités scolaires, plutôt que d'être déterminées par des prescriptions abstraites et externes. En outre, les procédures d'évaluation normalisées, impliquant des processus techniques, des classifications et des classements massifs, ne reflètent pas toujours la complexité de l'enseignement, en particulier dans un contexte aussi diversifié. La quantité de documents, de dossiers et d'autres éléments de preuve téléchargés pose de sérieux problèmes de sécurité et d'authenticité. Enfin, les réformes tentent d'introduire des pratiques plus transparentes dans le système de gestion de carrière des enseignants, ce qui signifie inévitablement la fin de certains avantages et privilèges pour certaines personnes dans le système. Cela a suscité beaucoup de résistance de la part de ceux qui bénéficiaient de l'ancien système.

|                                     | Échelle de carrière  | Progression salariale basée sur l'évaluation  |
|-------------------------------------|--|---|
| <b>Caractéristiques principales</b> | <p>Deux options sont possibles dans le cadre de ce modèle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Option 1 : dans le cadre des options de mobilité horizontale, les enseignants peuvent être promus à des postes de personnel de soutien à l'enseignement afin de fournir des conseils, du tutorat et un soutien aux autres enseignants.</li> <li>Option 2 : De nombreux postes à mobilité verticale sont offerts aux enseignants, notamment directeurs d'école, directeurs adjoints, coordinateurs des activités extrascolaires, contrôleurs, superviseurs régionaux, superviseurs académiques et conseillers pédagogiques.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>La grille des salaires se compose de sept grades où l'augmentation de salaire est déterminée en pourcentage d'un salaire de base.</li> <li>Les augmentations de salaire sont plus élevées dans les zones pauvres et rurales, afin d'y attirer les enseignants.</li> <li>Tous les quatre ans, les professionnels de l'enseignement sont évalués et peuvent donc bénéficier d'une augmentation de leur salaire. Toute augmentation de salaire est initialement temporaire (quatre ans) mais peut devenir permanente si les évaluations futures sont réussies.</li> <li>L'attribution d'heures d'enseignement supplémentaires est également possible pour ceux qui sont engagés après évaluation sur la base d'heures hebdomadaires.</li> </ul> |
| <b>Critères de progression</b>      | <p>Option 1 : le processus de sélection consiste en un concours public. Les enseignants sélectionnés sont soumis à une période probatoire de deux ans, après quoi ils sont évalués. En fonction des résultats, les enseignants sont soit nommés à titre permanent à ce poste, soit retournent à leur poste précédent.</p> <p>Option 2 : un ensemble de normes est défini pour chaque poste, en tenant compte du niveau et du type de service. Il existe plus de 60 ensembles très normatifs de profils, paramètres et indicateurs. Le concours est public et comprend également un examen de la documentation pertinente.</p>                | <p>L'augmentation de salaire dépend des résultats de l'évaluation des enseignants. Ces évaluations portent sur cinq compétences clés :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>la connaissance des étudiants et de ce qu'ils doivent apprendre ;</li> <li>l'organisation de l'enseignement et des interventions didactiques pertinentes ;</li> <li>la capacité à réfléchir sur les pratiques d'enseignement et à s'adapter aux besoins des étudiants ;</li> <li>la connaissance des responsabilités juridiques et éthiques ;</li> <li>la participation à des activités scolaires et communautaires qui créent un environnement propice à la motivation et à la réussite des élèves.</li> </ol>   |

|                          | Échelle de carrière   | Progression salariale basée sur l'évaluation   |
|--------------------------|---|--|
| <b>Outils</b>            | Options 1 et 2 : les candidats passent deux examens à choix multiples standardisés :<br>1. les connaissances et les compétences en matière de pratique professionnelle ;<br>2. les compétences intellectuelles et l'éthique professionnelle.<br><br>Différentes versions de l'examen sont utilisées pour les enseignants en fonction de leur spécialisation et de leur niveau d'enseignement. | Les outils utilisés sont les suivants :<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• rapport sur la responsabilité professionnelle émis par le directeur ou le superviseur ;</li> <li>• dossier de preuves d'enseignement, constitué d'exemples de travaux d'étudiants ;</li> <li>• l'examen des connaissances pédagogiques et des compétences didactiques ;</li> <li>• des exemples de planification de leçons ;</li> <li>• l'examen de la connaissance du contenu par sujet.</li> </ul> |
| <b>Évaluateurs</b>       | Pour les deux options 1 et 2, les examens sont administrés de manière centralisée.  | L'évaluation est totalement externe et centralisée, avec un rôle marginal attribué aux autorités scolaires. Les examens sont notés automatiquement, tandis que les dossiers et les plans de cours sont évalués par des enseignants et des directeurs qui ont été préparés et certifiés par l'INEE et qui ont au moins trois ans d'expérience.  |
| <b>Type d'évaluation</b> | Options 1 et 2, évaluation sommative et normative.  | Évaluation sommative et normative.   |

### *Les défis de la participation et de la communication*

L'une des principales faiblesses de la mise en œuvre de la nouvelle structure de carrière est le manque d'adhésion des enseignants et de communication adéquate. Bien que la direction du principal syndicat d'enseignants ait été consultée et ait participé à la conception de la nouvelle structure de carrière, la perception générale est que les enseignants ont été marginalisés dans le processus de prise de décision. Les critiques mettent l'accent sur l'exclusion des enseignants de la conception de la réforme et soulignent la nature punitive des procédures d'évaluation qui, selon elles, ne contribueront pas à de meilleures pratiques pédagogiques.

### *Effets perçus*

Il n'y a toujours pas de preuves solides sur les effets perçus de la réforme. La principale force de la nouvelle structure de carrière des enseignants est le passage de l'inertie d'une progression de carrière automatique à un parcours



fondé sur le mérite, tant pour l'entrée que pour la progression dans la profession d'enseignant. Cependant, même si cette nouvelle structure a semblé recevoir un accueil positif au départ, elle a été de plus en plus perçue comme un ensemble de nouvelles règles autoritaires, punitives et répressives. Au-delà de la forte opposition à ce que le mérite devienne le critère qui commande les carrières, il y avait aussi des objections au concept de normalisation en raison de la diversité et des inégalités qui caractérisent le pays. Une évaluation rigoureuse et obligatoire et la possibilité de licenciement des enseignants en raison d'une mauvaise évaluation ont conduit à un affaiblissement de l'aspect formateur du modèle. Les enseignants syndiqués craignent également que les incitations individuelles ne compromettent la solidarité entre les enseignants et leur engagement envers leurs élèves. Cependant, l'aspect qui a généré le plus fort mécontentement parmi les enseignants est lié aux mauvais processus de mise en œuvre, comme indiqué ci-dessus.

Certains répondants estiment que le nouveau modèle de carrière aura un impact positif sur l'attraction et la rétention des enseignants avec le temps. Ils pensent que les professionnels de l'enseignement se rendront compte que leurs efforts personnels seront systématiquement récompensés et que les questions essentielles de continuité, de mise en œuvre efficace et de respect des réglementations continueront d'être abordées. Néanmoins, il a été noté qu'à l'heure actuelle, l'enseignement n'attire pas toujours les candidats pour les raisons souhaitées. Certains rejoignent l'enseignement en raison du manque d'emplois disponibles ailleurs. Il est donc difficile d'analyser l'attractivité de la profession d'enseignant, car elle dépend souvent du contexte plus large et de la disponibilité des emplois dans d'autres secteurs.

### ***Conclusion***

Les changements proposés dans le cadre de la réforme de 2013 peuvent favoriser le développement de la profession d'enseignant et mettre un terme à la corruption dans la sélection des postes, mais le changement culturel associé sera sans aucun doute lent et controversé. La principale demande des opposants est une révision des formats d'examen standardisés en faveur d'un mode d'évaluation capable de saisir ce que l'enseignant fait avec des étudiants spécifiques et dans des circonstances particulières. Les faiblesses découlant de la mise en œuvre et de la gestion de cette politique, ainsi que le manque de capacité à mettre en œuvre une réforme compliquée, ont entraîné une augmentation du mécontentement des enseignants. L'INEE admet que le système actuel rencontre des défis importants et il envisage des modifications des modes d'évaluation, des évaluateurs et des outils. Cependant, ce processus est en cours depuis 2019 et déterminer exactement quels changements seront introduits n'est pas encore clair.

## **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants à New York**

### ***Introduction***

Soucieux d'utiliser les fonds d'une initiative du gouvernement fédéral encourageant la rémunération incitative des enseignants, le département de l'éducation de la ville de New York s'est associé au syndicat d'enseignants local pour proposer le programme Teacher Career Pathways (TCP) en 2012. Ce programme visait à différencier les salaires des enseignants et à ne plus suivre uniquement le barème unique existant. Le nouveau programme a conçu trois nouveaux rôles d'enseignant, chacun avec des responsabilités différentes qui correspondaient à des augmentations de salaire. La conception visait spécifiquement à encourager la collaboration et le mentorat, et s'efforçait de garder les enseignants les plus performants en classe. Il convient de noter que ce programme n'a pas remplacé l'ancien barème salarial unique, mais a été mis en œuvre parallèlement à celui-ci afin d'offrir aux enseignants davantage d'options de carrière. Par conséquent, contrairement à d'autres réformes du système, ce programme était entièrement volontaire et donc non menaçant pour les enseignants.

### ***Le programme Teacher Career Pathways***

Le programme TCP n'a pas impliqué une réforme de l'ensemble du système : nos recherches n'ont porté que sur un programme parmi d'autres. Le programme TCP a été proposé conjointement par le ministère de l'Éducation de la ville de New York et la Fédération unie des enseignants en 2012. Un premier programme pilote a été lancé dans 78 écoles en 2013 avant de s'étendre à d'autres établissements les années suivantes.

### ***Organisation de la structure de carrière***

Le programme TCP a établi de nouveaux rôles d'enseignement ajoutés à l'échelle salariale unique existante :

- Échelle de carrière : la conception initiale prévoyait deux postes supplémentaires de direction des enseignants, ce qui impliquait des responsabilités en sus pour les titulaires de classe. Un troisième rôle a été créé d'ici 2015, après les résultats de l'étude pilote. Tous les enseignants occupant ces postes ont continué à enseigner, mais avec des responsabilités supplémentaires.
- Grille de salaire unique : une augmentation de salaire annuelle est disponible pour tous les enseignants, indépendamment de leurs performances. Il s'agit de la structure de carrière établie pour toutes

les écoles et tous les enseignants de New York, mais le présent rapport ne l'examinera pas en détail.

### ***Leçons de la mise en œuvre***

#### *Administration et gestion*

Dans l'ensemble, ce programme a rencontré un grand succès et a été populaire dès sa création. Les facteurs importants du succès du programme sont l'accent mis sur la collaboration des enseignants et la confiance, le partenariat avec l'UFT, l'équilibre entre les structures de soutien et de responsabilité et leur séparation, et le suivi continu du programme permettant au DoE d'identifier les problèmes et de prendre des mesures immédiates pour les résoudre.

Toutefois, quelques problèmes de mise en œuvre méritent d'être examinés. Certains TL se sont plaints de la charge de travail, car leurs directeurs en ont profité pour les ajouter des responsabilités, même si elles ne font pas partie de leur description de poste. D'autres enseignants ont estimé que le système de notation préalable pour l'évaluation pouvait être subjectif, avec une différenciation peu claire entre les mentions « efficace » et « très efficace », par exemple. Certains directeurs d'établissement scolaire ont trouvé que le système d'évaluation prenait beaucoup de temps et qu'ils avaient du mal à accomplir d'autres tâches pour cette raison.

#### *Les défis financiers*

En raison d'un budget annuel changeant dans chaque école, les TL n'ont la garantie de remplir ce rôle que pendant un an. Ainsi, ce programme n'offre que des parcours de carrière provisoires et potentiellement limités, ce qui laisse les enseignants incertains quant à leur futur rôle. D'autres enseignants ont fait remarquer qu'ils étaient rémunérés pour un poste de TL d'un niveau donné, mais qu'ils assumaient en fait les rôles et les responsabilités d'un niveau supérieur, ce qui aurait dû leur offrir un salaire plus élevé. Enfin, depuis que le programme a débuté avec l'aide d'une subvention fédérale, les écoles font des pieds et des mains pour trouver le financement nécessaire à la poursuite du TCP à l'avenir. Plusieurs chefs d'établissement scolaire ont fait remarquer qu'ils continueraient à le faire s'ils le pouvaient, mais qu'ils n'avaient tout simplement pas les fonds nécessaires.

### Échelle de carrière

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Caractéristiques principales</b> | <p>La version actuelle comporte trois parcours pour promouvoir les enseignants, collectivement appelés « enseignants tête de file » (TL). Chacun d'entre eux a des responsabilités spécifiques :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseignant modèle : les enseignants coachent depuis leur salle de classe en partageant à dessein des stratégies d'enseignement efficaces avec leurs collègues, dans des salles de classe ouvertes.</li> <li>2. Enseignants-mentors : les enseignants encouragent un environnement de collaboration et soutiennent leurs collègues par un encadrement ciblé, des échanges et la conception d'opportunités de développement professionnel.</li> <li>3. Maîtres-enseignants : les enseignants travaillent en étroite collaboration avec les dirigeants des écoles ou des districts pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement par les pairs en partageant les meilleures pratiques et en offrant un encadrement par les pairs.</li> </ol> <p>En outre, un poste de chef d'équipe des enseignants tête de file (TTL) a été créé pour assurer le mentorat et le soutien des TL. Ces TTL ont cessé d'enseigner pour fournir un soutien à plein temps aux TL du district.</p> |
| <b>Critères de progression</b>      | <p>Au départ, les enseignants doivent passer par une procédure de candidature en trois étapes pour devenir TL. Ces étapes sont les suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. une application en ligne dans laquelle les candidats doivent répondre à des questions et télécharger des artefacts destinés à évaluer leur pratique pédagogique ;</li> <li>2. l'examen de ces demandes par un comité conjoint du DoE et du syndicat local des enseignants ;</li> <li>3. un entretien en personne mené par les TTL.</li> </ol> <p>Chaque TL doit passer par un processus de requalification tous les deux ans, quelles que soient ses performances. De plus, il y a deux étapes pour devenir un TL en fonction. La première est la qualification par le biais du processus ci-dessus, tandis que la seconde implique une sélection au niveau de l'école par le directeur du TL. Le simple fait de se qualifier en tant que TL ne signifie pas que l'enseignant exercera en tant que tel.</p>  |
| <b>Outils</b>                       | <p>Pour être pressentis pour un poste de TL, les enseignants doivent être notés comme très efficaces ou efficaces sur le système de notation avancée. Ce système s'applique à tous les enseignants qui travaillent dans le DoE et comprend deux composantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. l'évaluation des leçons observées par les chefs d'établissement scolaire : elle représente 60 % de l'évaluation et s'appuie sur le Cadre d'enseignement, également connu sous le nom de cadre de Danielson. Il s'agit d'un outil complet, basé sur la recherche, dans le cadre duquel les chefs d'établissement scolaire effectuent de multiples visites en classe et notent un ensemble de critères préétablis ;</li> <li>2. la progression de l'apprentissage des élèves : elle représente 40 % de l'évaluation et repose sur des normes qui sont décidées au niveau de chaque école.</li> </ol> <p>Dans le cadre du processus de requalification tous les deux ans, les TL doivent soumettre des objets d'enseignement et répondre à des questions sur leurs réalisations en tant que TL.</p>  |

| <b>Échelle de carrière</b> |  |
|----------------------------|--|
| <b>Évaluateurs</b>         | Pour l'entrée initiale dans le système, les décisionnaires du DoE, les dirigeants syndicaux locaux et les TTL supervisent le processus. Pour l'évaluation et la requalification continues, les directeurs et les responsables des écoles jouent le rôle le plus important. |
| <b>Type</b>                | Première étape (par le processus d'entretien) – critères référencés et cumulatifs.   |
| <b>d'évaluation</b>        | Seconde étape (par la sélection du principal) – référencée par la norme et holistique.   |

### ***Effets perçus***

Afin de mieux comprendre les effets du programme, une société d'évaluation externe a soumis les questionnaires aux enseignants et aux chefs d'établissement scolaire. De nombreux aspects clés du programme sont ressortis. Tout d'abord, il a renforcé le sentiment de maîtrise des enseignants, c'est-à-dire leur capacité à faire leurs propres choix. La possibilité d'obtenir une promotion tout en restant en classe et en prenant leurs propres décisions quant à leur participation au programme a considérablement renforcé ce sentiment. Le TCP ayant été conçu pour augmenter la collaboration entre pairs et le mentorat, les enseignants se sont sentis obligés de travailler davantage avec leurs collègues et ont eu le sentiment que cela renforçait leurs pratiques pédagogiques. Parallèlement, les données ont montré que les enseignants qui travaillent avec des TL améliorent leur pratique pédagogique plus rapidement que ceux qui ne le font pas. De cette manière, les TL ont également joué un rôle important dans le développement professionnel. Certaines personnes interrogées sont même allées jusqu'à décrire un changement de culture dans leurs écoles, caractérisé par une collaboration entre enseignants pour améliorer les résultats des élèves.

Si les chefs d'établissement scolaire interrogés ont eu des réponses mitigées quant à savoir si le programme contribuait à attirer de nouveaux enseignants, la grande majorité (81 %) pense qu'il aidait à retenir leurs meilleurs enseignants. Les données indiquent que la rétention s'est améliorée tant pour les TL que pour les enseignants avec lesquels ils travaillent régulièrement. Les résultats montrent que les TL se sentent appréciés tant par les chefs d'établissement que par leurs collègues, ce qui indique un niveau élevé de satisfaction à l'égard de cette fonction.

### ***Conclusion***

Dans l'ensemble, le programme TCP a été perçu positivement par les enseignants et la direction des écoles. Grâce à un dialogue ouvert et

aux réactions des enseignants et du syndicat local, les concepteurs ont continuellement mis à jour le programme pour qu'il réponde au mieux aux besoins des enseignants et des écoles. Cette approche adaptative s'est avérée essentielle pour la mise en place d'une structure efficace. Les résultats finaux de ces efforts ont permis aux enseignants de se sentir plus autonomes et de travailler dans un environnement de collaboration et de soutien visant à promouvoir la réussite des élèves. L'ensemble du personnel scolaire semblait approuver grandement ce programme, y compris les directeurs, les titulaires de classe soutenus et les TL eux-mêmes.

Si cet exemple fournit certainement de nombreuses idées pour mettre en œuvre des réformes de carrière dans d'autres lieux, il faut tenir compte de ses circonstances particulières. Ce programme a simplement complété la structure de carrière établie et ne l'a pas remplacée. Ce programme reposant sur le volontariat, les enseignants ne se sentent pas menacés et peuvent simplement continuer comme ils l'ont toujours fait s'ils le souhaitent. Il a également trouvé un soutien financier grâce à une subvention fédérale temporaire, ce qui a remis en question sa faisabilité financière à long terme et son statut. Malgré cela, les résultats et les retours positifs de ce programme ne peuvent être ignorés, et ce serait une bonne chose que les planificateurs dans d'autres contextes comprennent la clé de ce succès et s'en inspirent dans le futur.

## **L'organisation et la gestion de la carrière des enseignants au Pérou**

### ***Introduction***

Le Pérou a adopté une réforme de la carrière des enseignants en 2012 dans le cadre d'un effort national visant à valoriser la profession d'enseignant et à restaurer la confiance dans la capacité de l'État à mettre en œuvre efficacement la structure des carrières. La loi sur la réforme des enseignants (*Ley de Reforma Magisterial* ou LRM) visait spécifiquement à harmoniser les réglementations existantes lorsque les enseignants appartenaient à des systèmes de rémunération et des cadres de carrière différents. Elle a donc introduit une nouvelle structure de carrière des enseignants offrant les mêmes exigences, droits et opportunités pour tous les enseignants du service public. Conformément à la précédente structure de carrière des enseignants, la LRM lie la promotion et les augmentations de salaire des enseignants à leurs performances professionnelles. La conception de la réforme mettait fortement l'accent sur la mise en place de parcours de carrière horizontaux et verticaux clairs et de procédures d'évaluation.

### ***Réformes et législation clé***

Le document clé actuel qui organise la carrière des enseignants au Pérou est la *Ley de Reforma Magisterial*, adopté en 2012. Il s'agit d'une réglementation nationale qui uniformise la progression de carrière de tous les enseignants dans les écoles publiques. Avant la réforme de 2012, les différents groupes d'enseignants étaient régis par différents modèles de carrière. La grande majorité des enseignants appartenaient à un cadre établi par la *Ley del Profesorado* (1984), tandis que ceux qui ont commencé à enseigner après 2007 travaillaient sous la *Ley Carrera Pública Magisterial* (2007). Les différences qui existaient antérieurement en matière de réglementation, de méthodes de promotion et de salaires ont eu un impact sur la construction de l'identité du personnel enseignant dans le pays. La réforme de 2012 a unifié ces cadres et a introduit des changements importants dans le modèle de carrière en place depuis 2007.

### ***Organisation de la structure de carrière***

La structure de carrière des enseignants au Pérou est constituée d'une échelle de carrière, qui comprend deux voies différentes pour la promotion des enseignants (gestion pédagogique et gestion

institutionnelle) ; une progression salariale basée sur l'évaluation, grâce à laquelle les enseignants peuvent améliorer leur statut professionnel et passer à des niveaux de salaire plus élevés ; et un modèle de rémunération qui permet aux enseignants de recevoir diverses primes en fonction de leurs performances et de leur parcours professionnel.

### ***Les défis de la mise en œuvre***

#### *Défis administratifs et de gestion*

Avec la mise en œuvre de la nouvelle réforme, le Pérou a dû faire face à divers défis administratifs et de gestion. La mise en œuvre complète du système d'évaluation a été retardée en raison de son importance et de sa complexité. L'évaluation mesurera la performance de chaque enseignant. Des défis majeurs liés aux ressources humaines nécessaires pour soutenir les évaluations, aux fonctions techniques, à la sécurité et au contrôle des instruments de mesure ont donc dû être relevés. L'absence de normes claires a suscité quelques plaintes. En ce qui concerne l'évaluation d'entrée, le système actuel réduit les chances d'employer un effectif complet de nouveaux enseignants. Il y a trop de candidats pour les postes les mieux situés (dans les zones urbaines, les chefs-lieux de département, etc.), mais très peu pour les zones plus rurales ou éloignées. Par conséquent, de nombreux postes restent vacants (environ 50 %) parce que le système ne permet pas de réorienter les candidats qui ont réussi le premier cycle d'évaluation vers des lieux où ils n'ont pas postulé. La nécessité d'attirer, de motiver et de retenir les bons enseignants a conduit à l'introduction d'une multitude de primes, de récompenses, d'indemnités et d'incitations différentes. Cependant, le nombre de ces programmes a entraîné des difficultés à les intégrer pour former une structure de carrière cohérente pour les enseignants.

#### *Les défis financiers*

Les questions financières ont également soulevé des problèmes avec la nouvelle structure. La réforme de 2012 a ventilé les enseignants des systèmes précédents dans la nouvelle grille de salaire des enseignants. Cependant, certains d'entre eux continuent à recevoir des salaires définis par les anciens systèmes, ce qui cause une grande frustration. D'autres problèmes sont dus à des retards dans le versement des nouveaux salaires ou dans le placement des enseignants dans la catégorie de rémunération appropriée.



|                                     | Échelle de carrière  | Progression salariale basée sur l'évaluation  |
|-------------------------------------|--|---|
| <b>Caractéristiques principales</b> | <p>Dans un premier temps, tous les nouveaux enseignants doivent commencer leur carrière en classe. Après les trois premières années de service, ils peuvent passer à l'une des quatre filières (sur une base volontaire). Au moment de la rédaction du présent rapport, deux filières n'avaient pas encore été mises en place.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gestion pédagogique (conseils, formation par les pairs, conseils aux étudiants, coordination académique et leadership) ;</li> <li>• gestion institutionnelle (directeur de la section de gestion pédagogique ; spécialiste de l'éducation à la DRE et à l'UGEL ; directeur ou directeur adjoint d'une école ; directeur de l'UGEL) ;</li> <li>• formation des enseignants (pas encore opérationnelle) ;</li> <li>• innovation et recherche (pas encore opérationnel).</li> </ul> | <p>La LRM (2012) prévoit une grille salariale à huit niveaux (grades I-VIII).</p>   |
| <b>Critères de progression</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filière gestion pédagogique : les enseignants doivent être au moins en deuxième année de la filière salariale. Le concours est organisé au niveau de l'école.</li> <li>• Filière gestion institutionnelle : les enseignants accèdent à ces postes par le biais d'un concours national organisé par le ministère de l'Éducation en collaboration avec les gouvernements locaux. L'évaluation porte sur les compétences professionnelles et personnelles requises pour le poste. Selon le poste de direction, les candidats doivent se situer entre la troisième et la huitième classe de la grille salariale. De nouvelles responsabilités sont assumées et, bien que l'enseignant n'accède pas à un grade différent dans la grille des salaires, son salaire mensuel augmente.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Années de service en tant qu'enseignant et dans la classe actuelle.</li> <li>• La dernière évaluation ordinaire des performances d'un enseignant (<i>evaluación de desempeño</i>) qu'il doit avoir passée.</li> <li>• L'évaluation spécifiquement consacrée à déterminer si un enseignant peut bénéficier d'une augmentation de salaire (<i>evaluación de ascenso</i>).</li> <li>• Le grade VII exige un diplôme de maîtrise tandis que le grade VIII demande un diplôme de doctorat.</li> </ul> |

|   | Échelle de carrière   | Progression salariale basée sur l'évaluation  |
|---|---|---|
|   | Dans les deux cas, les enseignants sont évalués ( <i>evaluación de desempeño en el cargo</i> ) après trois ans afin de déterminer s'ils restent dans leur poste actuel ou s'ils retournent au poste précédent.  |   |
| <b>Évaluateurs</b>  | Un comité de promotion ( <i>Comité para el acceso al cargo</i> ) est formé pour évaluer les enseignants qui veulent accéder aux nouveaux postes de direction. La composition des comités varie pour chaque poste spécifique.  | Le comité d'évaluation est formé. Il est dirigé par le directeur de l'UGEL ou le directeur de la gestion pédagogique, un spécialiste du personnel administratif, deux spécialistes de l'éducation et un représentant du <i>Consejo Participativo Local de Educación</i> . L'évaluation peut également être menée par un tiers (une entreprise ou une université) qui doit remporter une offre. Dans ce cas, le comité consolide les résultats de l'évaluation.  |
| <b>Outils</b>   | Les outils d'évaluation varient en fonction du poste de direction. La première phase consiste généralement à résoudre des études de cas ou à comprendre des lectures.<br>La seconde phase utilise des outils tels que des entretiens, des simulations et des vérifications des antécédents professionnels qui examinent les mérites, les qualifications et l'expérience professionnelles. | Un test et une vérification des antécédents professionnels sont utilisés. Ce dernier permet d'évaluer les qualifications et les réalisations professionnelles d'un enseignant, ce qui implique : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les études de troisième cycle ;</li> <li>• une deuxième spécialisation ;</li> <li>• une capacité à mettre à jour ses connaissances et à participer à des formations ;</li> <li>• la reconnaissance des tâches accomplies ;</li> <li>• les prix obtenus ;</li> <li>• la production intellectuelle ;</li> <li>• les connaissances des enseignants sur les matières ;</li> <li>• des connaissances en matière de théorie pédagogique.</li> </ul> |
| <b>Type d'évaluation</b>  | Évaluation sommative et critériée.  | Évaluation sommative et critériée.  |
| <p>Dans l'ensemble, le système péruvien de carrière des enseignants comporte quatre types d'évaluation (pour entrer dans la profession, pour recevoir une augmentation de salaire, pour la promotion et en fin de mandat pour les postes promus). Un cinquième type d'évaluation, appelé évaluation ordinaire des performances, qui est en cours de mise en œuvre, aura lieu tous les trois ans et sera obligatoire. Elle ne permettra pas d'augmentation de salaire ou de promotion, mais déterminera si un enseignant conserve son poste ou est licencié.</p> |   |   |

### *Les défis de la participation et de la communication*

Lors de l'élaboration de la nouvelle loi, la priorité a été donnée à la consultation de spécialistes et d'experts en la matière plutôt qu'à celle d'autres parties prenantes. Alors que le ministère de l'Éducation a créé et utilisé de nombreux outils technologiques pour communiquer avec les enseignants et les différentes parties prenantes, le rôle des représentants des enseignants a été réduit lorsqu'il s'agissait de la mise en œuvre et de la supervision de la réforme.

### ***Effets perçus***

La réforme de 2012 a suscité un nouvel intérêt national pour l'enseignement public. Des critères d'évaluation ont été plus clairement définis et des fonctions et responsabilités liées à la carrière des enseignants se sont inscrites dans une ligne d'action cohérente. Le fait que les enseignants puissent participer à la gestion des écoles et à d'autres activités donne une valeur supplémentaire à leur travail. En outre, la possibilité d'une augmentation de salaire basée sur l'évaluation permet à la majorité des enseignants de continuer à enseigner en classe, au lieu de chercher à être promu à d'autres postes. La réforme a également permis aux enseignants d'identifier clairement les institutions responsables de la réglementation et de la mise en œuvre de la carrière des enseignants. Le ministère de l'Éducation a essayé de donner une nouvelle valeur au travail des enseignants et de renforcer ses relations avec eux. Ces aspects ont contribué à créer un espace de travail plus respectueux et plus participatif, et donc très motivant pour les enseignants. Toutefois, certains aspects, tels que les retards dans les évaluations pour l'obtention d'un salaire plus élevé et la complexité de l'alignement des nombreux systèmes existants, ont démotivé les enseignants.

Les deux principaux problèmes en matière d'attractivité sont la dispersion réduite des salaires le long de la grille salariale et les bas salaires en général. Cependant, le problème semble s'améliorer, même si les niveaux de salaire sont toujours considérés comme bas. De meilleures conditions de travail et une meilleure transparence des évaluations ont également contribué à accroître l'attractivité de la profession. Bien qu'il soit trop tôt pour évaluer la capacité de rétention de la nouvelle réforme, la sécurité de l'emploi des enseignants et les taux de chômage élevés dans le pays sont des facteurs importants qui encouragent la rétention des enseignants.

### ***Conclusion***

La réforme de 2012 vise à attirer les meilleurs candidats aux qualifications exemplaires afin de garantir un enseignement de qualité dans tout le pays. La nouvelle réforme a été soutenue par un large éventail de parties prenantes, telles que les institutions publiques, les médias, les experts et le grand public, qui ont assuré sa viabilité politique et économique. Le ministère de l'Éducation, grâce à une meilleure communication, a essayé de susciter la sympathie du public sur ce que signifie être enseignant dans une école publique afin de mieux reconnaître et apprécier leur travail. La réforme visait également à changer la situation dans laquelle différents enseignants étaient soumis à des normes réglementaires très différentes et recevaient des salaires différenciés pour les mêmes tâches. En outre, l'esprit de compétition et les pratiques de corruption qui existaient lors des précédentes évaluations ont été abordées. Néanmoins, il ne faut pas négliger les divers défis liés à la mise en œuvre de la réforme, car ils constituent un frein à la production de résultats positifs.

## **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Écosse**

### ***Introduction***

La carrière d'enseignant a été un sujet largement débattu en Écosse, notamment en réponse à divers changements dans la structure des carrières, avec des révisions majeures en 2001 et 2011. En dépit de certains mécontentements, la satisfaction concernant la gestion et l'organisation des carrières des enseignants semble rester élevée, et l'Écosse a peu de problèmes pour attirer et retenir les enseignants. Par rapport à d'autres pays, l'Écosse se trouve dans une position enviable : l'enseignement est toujours perçu comme une profession à statut élevé, il n'y a pas de pénurie grave d'enseignants (sauf dans quelques matières secondaires) et les enseignants ont tendance à rester dans la profession une fois qu'ils la rejoignent.

### ***Réformes et législation clé***

Le premier accord clé de la réforme de la carrière des enseignants en Écosse, « Une profession d'enseignant pour le XXI<sup>e</sup> siècle », a été conclu en 2001 et a déterminé les salaires et les conditions de travail des enseignants pour les dix années suivantes. Cette nouvelle structure fait suite à un rapport commandé à Gavin McCrone en 2000, qui a révélé que les enseignants écossais étaient surchargés de travail et sous-payés. En 2011, une autre étude sur l'emploi des enseignants, intitulée « Advancing Professionalism in Teaching », a été commandée par le gouvernement écossais, cette fois sous la présidence du professeur Gerry McCormac. Elle a conduit à une mise à jour des mesures établies en 2001. Ces deux rapports et les réponses qu'ils ont suscitées marquent un tournant important dans la carrière des enseignants en Écosse. Il est important de noter que la première version recommandait la création d'un statut d'enseignant agréé (expliqué ci-dessous). Toutefois, en raison d'un certain nombre de difficultés, le programme a été interrompu et aucun nouvel entrant n'a été accepté depuis 2011.

### ***Organisation de la structure de carrière***

Avant 2001, la structure de carrière des enseignants écossais était constituée d'une combinaison d'un seul barème salarial et d'une échelle de carrière complexe. L'échelle des carrières comportait une multitude de postes disponibles dans les écoles secondaires et très peu dans les écoles primaires. Les nouvelles réformes ont donc divisé l'échelle en

quatre rôles à tous les niveaux de l'enseignement afin d'uniformiser et de simplifier le système. En outre, le programme des enseignants agréés a été mis en place afin de permettre une progression salariale basée sur l'évaluation des enseignants. Ce programme visait à garder les meilleurs enseignants en classe, car de nombreuses promotions impliquaient auparavant des postes de direction, et les enseignants cessaient donc d'enseigner. Le tableau qui suit présente les modèles de carrière établis après les réformes de 2001.

### ***Les défis de la mise en œuvre***

#### *Le modèle de l'échelle des carrières*

Comme les réformes de 2001 ont modifié le nombre de postes dans l'échelle des carrières, certaines préoccupations se sont fait jour concernant la conception de la nouvelle structure. Par exemple, les rôles de directeur adjoint et de recteur adjoint ont fusionné en un seul poste de direction, et certains enseignants n'étaient pas tout à fait préparés à occuper ce poste. D'autres problèmes ont résulté de la ventilation des enseignants dans un système d'échelle de carrière avec moins de promotions au niveau secondaire. Les enseignants qui avaient occupé des postes supprimés par la suite ont été déçus de devoir occuper des postes moins prestigieux. Bien que ces enseignants se soient vu offrir la conservation de leur salaire pendant trois ans, ils ont hésité à postuler à de nouveaux rôles pendant cette période, où un déménagement aurait pu entraîner une baisse de salaire. Enfin, la réduction des budgets des autorités locales s'est traduite par des tentatives d'économie en réduisant le nombre de promotions et en augmentant les responsabilités des postes existants, ce qui a renforcé le mécontentement parmi les enseignants.

#### *Statut d'enseignant agréé*

Le *Chartered Teacher Programme* a été confronté à de graves problèmes de mise en œuvre qui ont finalement conduit à l'interruption du programme en 2011. Le plus problématique était le manque de communication entre les différents niveaux administratifs. Les enseignants n'avaient pas besoin de l'approbation de leur école ou de leur conseil pour participer au programme et, dans certains cas, n'en avaient même pas informé leurs employeurs. Les critiques ont également affirmé que trop le statut d'enseignant agréé répondait à trop de critères académiques, et que de nombreux participants au programme n'étaient pas

|                                     | <b>Échelle de carrière</b>  | <b>Progression salariale basée sur l'évaluation (statut d'enseignant agréé [CT])</b>   |
|-------------------------------------|---|--|
| <b>Caractéristiques principales</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La structure de promotion comprend quatre rôles : professeur, enseignant principal, directeur adjoint et directeur.</li> <li>• Les grilles salariales pour chacun des postes consistent en une série de points. La seule façon de progresser sur la grille est d'avoir plus de responsabilités et de changer d'école sur la base d'un ensemble d'outils de classement des postes.</li> </ul>   | <p>Le programme consistait à accorder des augmentations de salaire aux enseignants qui participaient à un solide programme de développement professionnel. Il a été introduit pour récompenser les enseignants qui restaient en classe et encourager ceux qui se trouvaient au sommet de l'échelle salariale à suivre des activités de développement professionnel.</p>  |
| <b>Critères de progression</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des qualifications appropriées.</li> <li>• L'expérience antérieure.</li> <li>• de DPC ;</li> <li>• La preuve de la capacité à travailler avec d'autres personnes et à les diriger.</li> <li>• Des preuves de compétences en matière de leadership et de gestion.</li> <li>• Preuve de bonnes aptitudes à la communication.</li> <li>• La preuve de la capacité à mettre en œuvre le changement.</li> <li>• La preuve de bonnes compétences interpersonnelles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les valeurs professionnelles et les engagements personnels.</li> <li>• Les connaissances et la compréhension professionnelles.</li> <li>• Les attributs professionnels et personnels.</li> <li>• L'action professionnelle.</li> </ul> <p>Il y avait deux façons pour un enseignant d'obtenir le statut de CT :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. en s'engageant dans un programme de quatre ans avec une université, composé de 12 modules ;</li> <li>2. en demandant que ses acquis soient reconnus comme conformes à la norme.</li> </ol> |
| <b>Outils</b>                       | <p>Les formulaires de candidature et les références des candidats sont examinés, et les candidats présélectionnés sont invités à un entretien. Ils peuvent également être invités à faire une présentation sur un sujet, à préparer un document sur une question d'éducation ou être observés dans une discussion de groupe.</p>  | <p>Option 1 : Chaque module d'étude était évalué à l'aide des outils suivants : rapports d'observation au travail ; autoévaluation ; contributions des étudiants, telles que des données d'évaluation ou des exemples de travaux d'étudiants ; rapports de pairs, de responsables ou d'évaluateurs externes ; et matériel professionnel produit par l'enseignant.</p> <p>Option 2 : Les enseignants pouvaient faire valoir leurs acquis ou toute autre expérience de respect des normes des modules d'étude par le biais d'un dossier et d'un rapport de réflexion.</p>                          |

|                          | Échelle de carrière  | Progression salariale basée sur l'évaluation (statut d'enseignant agréé [CT])   |
|--------------------------|--|---|
| <b>Évaluateurs</b>       | Un comité de nomination évalue les candidats et décide de la promotion. Sa composition dépend du rôle à évaluer (les niveaux administratifs supérieurs sont plus impliqués pour les postes plus élevés). | Option 1 : représentants de l'université.<br>Option 2 : <i>National Assessment Panel</i> – un groupe d'évaluateurs nommés par le <i>General Teaching Council for Scotland</i> . |
| <b>Type d'évaluation</b> | Évaluation holistique et critériée.  | Évaluation sommative et holistique, basée sur des critères.   |

considérés comme les « meilleurs enseignants ». Cette situation est liée à l'impression que le cours et les évaluations connexes sont trop académiques et ne reconnaissent pas suffisamment les bonnes pratiques en classe. Par ailleurs, les charges financières pesant sur les autorités locales se sont avérées difficiles à prévoir et à planifier. Les autorités locales n'avaient aucun contrôle sur le nombre d'enseignants qualifiés, et donc aucun contrôle sur les coûts, qui pouvaient être importants. Enfin, le programme était excessivement coûteux pour les enseignants participants, tant en termes de charge de travail que d'argent. La combinaison du coût initial et du travail de cours associé a rendu difficile la participation au programme des jeunes enseignants et de ceux qui avaient de jeunes enfants.

### *Effets perçus*

Les effets perçus de l'échelle de carrière et du statut d'enseignant agréé sur l'attraction, la motivation et la rétention des enseignants sont variés. Comme le montre l'étude McCormac, la structure à quatre niveaux de l'échelle de carrière a généralement été considérée comme bénéfique, en particulier pour les enseignants du primaire. L'introduction du poste d'enseignant principal a contribué à résoudre le problème des perspectives limitées de poste de management à ce niveau. Dans le même temps, un facteur universel de démotivation a été la réduction des promotions par les autorités locales, ce qui a entraîné une frustration chez les enseignants car le nombre de perspectives d'évolution a diminué au fil du temps. Si l'enseignement est resté une profession attractive, comme en témoigne le nombre toujours élevé de candidats aux centres de formation des enseignants, les changements dans la structure des carrières n'ont pas été considérés comme ayant un effet significatif sur le maintien en poste. En fait, certains pensent que la réduction du nombre de promotions et l'augmentation de la charge de travail qui en résulte à chaque niveau ont



pu inciter les enseignants à se reconverter. Certains pensent également que les effets ont été plutôt neutres.

En ce qui concerne le modèle de l'enseignant agréé, le programme a d'abord été considéré comme très motivant pour les enseignants, car il a revitalisé leur confiance en eux et leur estime professionnelle tout en suscitant l'enthousiasme pour la recherche dans le domaine de l'éducation. Malheureusement, les nombreux problèmes de mise en œuvre ont progressivement affaibli la crédibilité du programme et, par conséquent, il a été interrompu.

### **Conclusion**

En 2001, lorsque M. McCrone a passé en revue la profession d'enseignant dans le cadre d'une réflexion sur le rôle de l'enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle, il a constaté que la profession était démoralisée et sous-payée, et que la gestion de carrière était désorganisée. La mise à jour de la structure des carrières et les augmentations de salaire qui en découlent pour tous les enseignants semblent avoir amélioré ces aspects. Une autre étude réalisée en 2011 a révélé que la profession d'enseignant était en bien meilleure santé, avec une approbation générale des réformes et une mise à jour de l'échelle des carrières. Cependant, cette étude a également révélé de nombreux problèmes concernant le *Chartered Teacher Programme*, et ses recommandations ont conduit à l'arrêt du programme. Cette incapacité à mettre en œuvre correctement ce programme (qui était une idée par ailleurs puissante) permet de tirer des leçons importantes en ce qui concerne une meilleure définition des rôles, des procédures de sélection et la viabilité financière des modèles de carrière des enseignants.

## **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Afrique du Sud**

### ***Introduction***

Au cours des vingt dernières années, l'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Afrique du Sud ont été au centre d'efforts massifs de restructuration du système éducatif. Les changements apportés au système ont visé à institutionnaliser une structure de carrière qui permette à tous les enseignants d'atteindre leur potentiel professionnel et de contribuer de manière nécessaire à la construction d'un système éducatif de qualité pour tous. D'un point de vue positif, les enseignants ont bénéficié du nouveau système grâce à des salaires de départ attractifs et à de meilleurs avantages sociaux. Toutefois, les multiples changements de politique et les problèmes de mise en œuvre, l'augmentation du travail administratif, ainsi que les mauvaises infrastructures et les problèmes socio-économiques qui touchent de nombreuses écoles, en particulier dans les zones rurales, continuent de nuire à l'attractivité de la profession.

### ***Réformes et législation clé***

De nombreux documents juridiques façonnent la structure de carrière des enseignants en Afrique du Sud. Les documents suivants sont les plus notables :

1. La loi sur l'emploi des éducateurs (*Employment of Educators Act*) de 1998 : elle définit les conditions générales d'emploi des enseignants dans toutes les écoles publiques. Les mesures administratives personnelles les plus récentes (2016) de la loi décrivent en détail les conditions d'emploi de tous les enseignants, y compris la structure de carrière et les règles régissant leur mobilité, leur rémunération et leur avancement au sein de celle-ci.
2. La loi sur le cadre national des qualifications (n° 67 de 2008) et la politique révisée sur les exigences minimales pour les qualifications de formation des enseignants (2015) : des parcours de carrière formalisés et consolidés pour les enseignants et une harmonisation complète des qualifications des enseignants avec le cadre des qualifications de l'enseignement supérieur.
3. Le Système intégré de gestion de la qualité (IQMS) (inspiré de l'annexe 1 de la loi sur l'emploi des éducateurs de 1998) a fusionné

les systèmes de gestion de la qualité existants dans le domaine de l'éducation en un seul mécanisme intégré d'évaluation et de gestion.

### ***Organisation de la structure de carrière***

La structure de carrière actuelle des enseignants est relativement sophistiquée et complexe. Elle s'appuie sur des stratégies relatives aux modèles de carrière des enseignants suivants :

- **Échelle de carrière** : des possibilités de mobilité tant horizontale que verticale sont offertes aux enseignants. Ils peuvent choisir parmi trois filières de carrière différentes et se déplacer à l'intérieur de celles-ci ou entre elles. Les enseignants peuvent continuer à enseigner en classe et chercher à être promus dans la filière d'enseignement et d'apprentissage (c'est-à-dire être promus à des niveaux d'enseignement plus élevés). Ils peuvent également être promus dans l'une des deux autres filières (la filière gestion et direction, ou la filière planification de l'**éducation**, recherche et élaboration des politiques) où l'enseignement n'est plus un élément central du travail.
- Progression salariale basée sur l'**évaluation** : une augmentation de 1 % (d'un « cran ») est accordée à tous les enseignants si leur évaluation annuelle des performances atteint un niveau minimum « satisfaisant ».
- Grille de salaire unique : une augmentation de salaire annuelle est disponible pour tous les enseignants, indépendamment de leurs performances. De plus, les enseignants reçoivent également une augmentation de salaire de 1 % tous les trois ans.

### ***Les défis de la mise en œuvre***

#### *Défis administratifs et de gestion*

La nature complexe de la structure de carrière a entraîné plusieurs problèmes de mise en œuvre. Les questions relatives à l'opérationnalisation de la filière d'enseignement et d'apprentissage ont découlé d'un manque de critères clairs pour guider la prise de décision sur un « bon enseignement ». La distinction entre enseignant principal et maître enseignant est devenue assez coûteuse, car elle était basée sur des années d'expérience et a donc entraîné une promotion automatique que les chefs d'établissement scolaire approuvaient. Ces enseignants refusaient également, dans une large mesure, d'assumer davantage de responsabilités administratives ou de gestion, car ils estimaient que

Le barème des salaires comporte 221 crans. Il existe cinq moyens principaux pour atteindre des niveaux de rémunération plus élevés : 1) un cran d'augmentation annuelle du coût de la vie accordé à tous les enseignants, quels que soient leur statut, leur poste et la qualité de leur pratique ; 2) un cran d'augmentation tous les trois ans dans la profession ; 3) un cran d'augmentation pour tous les enseignants dont le résultat est « satisfaisant » lors du processus d'évaluation annuel ; 4) une augmentation de salaire suite à la promotion d'un enseignant à un poste plus élevé, dans l'une des trois filières de carrière ; 5) le salaire peut également augmenter si les enseignants améliorent leurs qualifications.

|                                     | Échelle de carrière   | Progression salariale basée sur l'évaluation  |
|-------------------------------------|---|---|
| <b>Caractéristiques principales</b> | <p>Il existe trois filières de carrière pour les enseignants actuels et futurs :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. une <i>filière d'enseignement et d'apprentissage</i> – pour progresser en tant qu'enseignant en exercice en classe ;</li> <li>2. une <i>filière de gestion et de direction</i> – pour accéder à des postes de gestion et de direction au sein de l'école et du système éducatif ;</li> <li>3. une <i>filière de planification de l'éducation</i>, de recherche et élaboration des politiques – pour suivre une voie plus académique et donner ainsi son tribut à la profession.</li> </ol> <p>Chacune des filières comprend plusieurs promotions avec des responsabilités différentes.</p> <p>Le modèle de carrière des enseignants permet de passer d'une filière à l'autre et à l'intérieur des trois différentes filières, une fois que les enseignants ont atteint le niveau d'enseignant principal et qu'ils ont acquis les compétences et les années d'expérience correspondantes.</p> | <p>Les enseignants sont évalués chaque année, et les évaluations réussies entraînent une augmentation de salaire d'un cran. Il est important de noter que cette évaluation fait partie de l'aspect de la gestion des performances dans le cadre plus large de l'IQMS.</p> |

|                                       | Échelle de carrière   | Progression salariale basée sur l'évaluation   |
|---------------------------------------|---|--|
| <p><b>Critères de progression</b></p> | <p>Chaque poste dans les filières susmentionnées comporte un certain nombre d'exigences spécifiques liées à un niveau d'études et à des années d'expérience professionnelle.</p> <p>L'évaluation des compétences du candidat pour un nouveau rôle implique la reconnaissance de critères tels que les qualifications, le développement professionnel, l'expérience et les exigences statutaires. En outre, une note d'évaluation de l'enseignant est prise en compte lors de l'évaluation dans le cadre de l'IQMS. Les enseignants doivent également être en mesure de prouver qu'ils se sont engagés dans une démarche de développement personnel, participé à des ateliers et à d'autres processus.</p> <p>Chaque poste a un seuil minimal à atteindre, et des critères spécifiques existent pour les différents postes.</p> <p>Le passage d'un niveau de poste à un niveau supérieur se fait par candidature à des postes vacants. Au-delà du poste d'enseignant principal, les enseignants doivent obtenir une qualification de base reconnue par le Conseil sud-africain des éducateurs. De plus, les professionnels de la gestion doivent suivre des cours de gestion scolaire.</p> | <p>Les résultats de l'évaluation des enseignants sont le seul aspect pris en compte pour ce type d'augmentation de salaire. Douze normes de performance sont identifiées :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la création d'un environnement d'apprentissage positif ;</li> <li>2. la connaissance des programmes d'études et d'apprentissage ;</li> <li>3. la planification, la préparation et la présentation des cours ;</li> <li>4. l'évaluation des apprenants ;</li> <li>5. le développement professionnel dans le domaine du travail/de la carrière et la participation à des organismes professionnels ;</li> <li>6. les relations humaines et la contribution au développement de l'école ;</li> <li>7. la participation extrascolaire et co-curriculaire ;</li> <li>8. l'administration des ressources et des dossiers ;</li> <li>9. personnel ;</li> <li>10. la prise de décision et la responsabilité ;</li> <li>11. le leadership, la communication et le service à la direction ;</li> <li>12. la planification stratégique, la planification financière et le développement de la gestion de l'éducation.</li> </ol> |

|                          | Échelle de carrière  | Progression salariale basée sur l'évaluation   |
|--------------------------|--|--|
| <b>Outils</b>            | Un examen des documents confirmant les qualifications, le développement professionnel, l'expérience et les exigences réglementaires. En outre, une note d'évaluation de l'enseignant dans l'IQMS (décrite dans la colonne de droite) est également prise en compte.  | <p>1. Les enseignants ont la possibilité de remplir un formulaire de préévaluation qui explore les perspectives des enseignants eux-mêmes.</p> <p>2. Les éléments examinés dans l'évaluation comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'observation des leçons ;</li> <li>• les documents pertinents, tels que le dossier de l'enseignant ou les preuves d'activités de DPC ;</li> <li>• la formulation de tout grief ou contestation que l'enseignant estime susceptible d'affecter l'évaluation ou les performances ;</li> <li>• plan de développement personnel pour s'améliorer et répondre aux résultats de leur évaluation de base.</li> </ul> |
| <b>Évaluateurs</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les comités d'entretien (comprenant des représentants du ministère provincial de l'Éducation, du personnel enseignant, des syndicats et des membres de la direction/du conseil d'administration de l'école) doivent être convoqués par le conseil d'administration de l'école. Ils classent ensuite les candidats par ordre de préférence et les soumettent au conseil, qui établit une liste restreinte que le chef de département doit examiner.</li> <li>• Les évaluateurs au niveau de l'école sont responsables de l'évaluation IQMS.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implique la participation du directeur (ou du superviseur de l'enseignant), de l'enseignant et d'un collègue (un pair).</li> <li>• Les résultats du processus d'évaluation sont consolidés et soumis au ministère provincial de l'Éducation.</li> </ul>   |
| <b>Type d'évaluation</b> | Le passage à un niveau supérieur se fait par candidature à des postes vacants. Au-delà du poste d'enseignant principal, les enseignants doivent obtenir une qualification de base reconnue par le Conseil sud-africain des éducateurs. De plus, les professionnels de la gestion doivent suivre des cours de gestion scolaire.   | Évaluation sommative et critériée.   |

ce n'était pas la raison pour laquelle la promotion avait été accordée au départ. Plusieurs difficultés sont apparues lors de la mise en œuvre d'une évaluation efficace des performances des enseignants par le biais de l'IQMS, notamment des problèmes de cohérence, des instruments d'évaluation confus, un manque d'évaluation formative et un manque de formation des évaluateurs. Enfin, des problèmes se sont posés en ce qui concerne la composition de l'équipe d'évaluation, qui s'est révélée source de tensions entre l'enseignant et le directeur, ou des problèmes de « trop grande proximité » des pairs avec l'enseignant évalué.

### *Défis financiers et de communication*

D'autres problèmes se sont posés relatifs à la communication des détails de la mise en œuvre et le financement de la structure. Les anciennes inégalités entre les écoles ont subsisté, car les plus riches sont capables d'attirer des enseignants plus qualifiés. Elles peuvent attribuer des incitations et des récompenses financières à leur discrétion, tandis que les écoles plus pauvres n'en ont pas les moyens. Les budgets provinciaux sont également limités, et des ressources restreintes sont donc allouées pour certains des nouveaux rôles envisagés dans les différentes filières. Enfin, une communication insuffisante sur les principales politiques ayant une incidence sur la carrière des enseignants reste une préoccupation majeure des enseignants. Il en résulte un manque de compréhension commune de ces politiques et de la meilleure façon de les mettre en pratique.

### *Effets perçus*

Outre les préoccupations économiques, les enseignants en Afrique du Sud sont largement motivés ou découragés par l'environnement et les contextes dans lesquels ils travaillent. En outre, la motivation des enseignants est entravée par l'accent mis sur les résultats aux examens de leurs élèves, plutôt que sur leur capacité à enseigner de manière globale, souvent dans des circonstances difficiles, et avec un soutien adéquat. On estime également que les salaires n'augmentent pas suffisamment tout au long de la carrière, ce qui démotive les enseignants.

Malgré une certaine déconsidération de la profession, le nombre de diplômés des programmes de formation des enseignants a presque doublé entre 2009 et 2013. Cela est dû en partie à la mise en place de programmes nationaux d'incitation, tels que la bourse Funza Lushaka, créée en 2007, qui offre des bourses à taux plein aux futurs enseignants dans les cycles et les matières d'éducation prioritaires, et dans les zones

rurales. Parmi les autres facteurs de motivation, citons la disponibilité des postes, la sécurité de l'emploi et l'attractivité d'un pack salarial complet pour les enseignants par rapport à des professions similaires pour lesquelles les bourses peuvent être limitées ou non disponibles. Le salaire de départ plus élevé par rapport à d'autres professions a également rendu la profession attractive et l'importance des normes minimales d'entrée a été un facteur clé de l'amélioration de la qualité des enseignants.

### ***Conclusion***

La structure de carrière des enseignants en Afrique du Sud implique des mécanismes et des processus politiques complexes à presque toutes les étapes. Bien que cette mesure vise à assurer un soutien et un développement adéquats des enseignants, des difficultés importantes de mise en œuvre ont été rencontrées. La capacité des différentes parties prenantes à mettre le système en pratique est inégale, ce qui est aggravé par le manque de clarté et de compréhension de politiques telles que l'IQMS. Ce manque de codification donne lieu aux diverses interprétations des personnes concernées. Une meilleure compréhension et une mise en œuvre plus efficace de l'IQMS semblent être la clé pour résoudre un certain nombre de problèmes actuels.



## **L'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Thaïlande**

### ***Introduction***

Rendre la carrière d'enseignant attractive et la professionnaliser a été l'une des principales préoccupations des réformes de la politique des enseignants en Thaïlande, depuis la promulgation de la première loi sur l'éducation nationale en 1999. La Thaïlande a adopté un certain nombre de réformes afin d'attirer davantage de candidats compétents dans l'enseignement. La carrière a été restructurée et organisée en différentes filières, les salaires ont été augmentés à plusieurs reprises pour correspondre à ceux de professions similaires. Bien qu'il y ait encore des sujets de mécontentement, notamment en ce qui concerne les processus d'évaluation, les réformes ont réussi à inverser le déclin du statut de la profession.

### ***Réformes et législation clé***

La loi de 1999 sur l'éducation nationale (modifiée en 2002) a jeté les bases de changements réglementaires dans de nombreux domaines de la gestion de l'éducation. Elle a conduit à l'adoption de la loi sur les enseignants et le personnel éducatif (2004), qui est devenue le principal document législatif relatif à l'organisation des carrières dans l'enseignement. Cette loi a introduit une nouvelle structure de carrière pour les enseignants qui comprend quatre filières différentes et des niveaux de statut professionnel supplémentaires dans chacune d'entre elles. Elle a également créé la Commission de la fonction publique et du personnel enseignant (TEPC), développé un nouveau régime de rémunération des enseignants distinct de celui des autres fonctionnaires, et augmenté considérablement les niveaux de rémunération. En outre, la loi sur le Conseil des enseignants et du personnel éducatif (2003) a créé le Conseil des enseignants de Thaïlande et le Comité pour la promotion des avantages et du bien-être des enseignants et du personnel éducatif. Elle a également établi le système de licence d'enseignement et a augmenté la durée de la formation initiale de quatre à cinq ans.

### ***Organisation de la structure de carrière***

La structure de carrière en Thaïlande est composée d'un modèle d'échelle de carrière à quatre niveaux et d'une progression salariale basée sur l'évaluation, qui comprend des phases d'évaluation interne et externe distinctes destinées respectivement à l'augmentation des salaires et à l'avancement professionnel.

## ***Les défis de la mise en œuvre***

### *Défis administratifs et de gestion*

La Thaïlande a été confrontée à divers problèmes depuis la première mise en œuvre de ses réformes sur la carrière des enseignants. Au départ, il y a eu des problèmes avec les évaluations des enseignants, notamment un suivi insuffisant du processus et un manque de transparence. D'autres difficultés ont été signalées dans le processus de renouvellement des licences d'enseignement. Par exemple, la licence peut être renouvelée sans évaluation rigoureuse, car les enseignants ne sont tenus de soumettre que les documents qui leur semblent pertinents et presque tous reçoivent une nouvelle licence sans grande difficulté. Un autre problème provient d'un écart entre le nombre de diplômés de l'enseignement et les besoins de recrutement. La Thaïlande a été confrontée à une offre excédentaire d'enseignants en raison d'un nombre illimité de places dans les établissements de formation des enseignants. En outre, les étudiants titulaires d'un diplôme de niveau master 1 dans d'autres disciplines sont désormais autorisés à passer l'examen pour devenir enseignant. Pour les chefs d'établissement scolaire, peu d'expérience préalable est requise dans le processus de recrutement, ce qui a suscité des inquiétudes quant au contrôle et à la qualité de l'enseignement. Enfin, les mauvaises conditions de travail dans les zones rurales ont posé des difficultés pour répondre aux exigences de progression en raison de l'absence d'un environnement favorable, notamment le manque d'infrastructures et de formation.

### *Les défis financiers*

La structure actuelle de la carrière des enseignants est connue pour être très coûteuse pour le contribuable. Les salaires des enseignants représentaient 58,9 % du budget total du ministère de l'Éducation en 2015. Il est frustrant de constater que les dépenses budgétaires pour les indemnités professionnelles supplémentaires ont augmenté régulièrement sans aucun signe d'amélioration de l'apprentissage des élèves. En outre, le budget consacré au perfectionnement des enseignants au sein du ministère de l'Éducation est considéré comme dépensé de manière inefficace, car la plupart des programmes de perfectionnement ne correspondent pas aux demandes des enseignants. En outre, de nombreux programmes de formation des enseignants sont menés à la fin du cycle budgétaire (car plusieurs ministères s'empressent d'utiliser les fonds à ce moment-là), ce qui entraîne un nombre élevé d'absences des enseignants dans les écoles.

|                                     | <b>Échelle de carrière</b>   | <b>Progression salariale basée sur l'évaluation</b>  |
|-------------------------------------|--|--|
| <b>Caractéristiques principales</b> | <p>Les enseignants publics thaïlandais peuvent choisir parmi quatre filières différentes pour leur progression de carrière :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. l'enseignement ;</li> <li>2. la direction d'école ;</li> <li>3. la gestion de l'éducation ;</li> <li>4. la supervision pédagogique.</li> </ol> <p>Les enseignants peuvent rester dans la filière d'enseignement (à laquelle ils accèdent d'abord en tant qu'enseignants de la fonction publique) ou postuler à différentes filières après avoir rempli certaines conditions. Chaque filière est associée à des responsabilités différentes.</p>   | <p>Deux mécanismes distincts associés à des procédures d'évaluation différentes sont en place :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Augmentation salariale semestrielle : les enseignants sont évalués deux fois par an dans le cadre du processus d'évaluation obligatoire. L'augmentation de salaire qui en résulte est financée par une augmentation automatique de 6 % allouée aux écoles, à répartir entre les enseignants.</li> <li>2. Les enseignants peuvent postuler pour des niveaux professionnels supérieurs (dans chaque filière) qui sont associés à un salaire de base plus élevé et à des indemnités et compensations professionnelles supplémentaires chaque mois. Il existe six niveaux et les deux plus bas (assistant et niveau 1) sont réservés aux enseignants.</li> </ol>   |
| <b>Critères de progression</b>      | <p>Voici les critères nécessaires pour passer de l'enseignement à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la direction d'école : au moins le statut d'enseignant de niveau 2, une évaluation professionnelle réussie et des années d'expérience professionnelle qui dépendent du diplôme détenu lors de l'entrée dans la profession ;</li> <li>• la gestion de l'éducation : avoir travaillé comme administrateur adjoint de l'éducation pendant au moins un an, avoir obtenu des résultats d'évaluation satisfaisants et avoir un salaire supérieur au salaire de base des enseignants de niveau 4 ;</li> <li>• la supervision pédagogique : six ans d'expérience professionnelle au niveau 1, une licence de supervision pédagogique, avoir réussi l'examen qui évalue les connaissances générales et les lois, la compétence pour le poste et les connaissances professionnelles.</li> </ul> | <p>Option 1 : Les augmentations de salaire* des enseignants dépendent des notes obtenues aux évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fourchette de 90 à 100 % : augmentation de salaire en une seule étape ;</li> <li>• fourchette de 60 à 89 % : augmentation de salaire par demi-échelon ;</li> <li>• inférieur à 60 % : pas d'augmentation de salaire.</li> </ul> <p>Option 2 : Le passage au niveau professionnel suivant nécessite de passer un processus d'évaluation et d'acquérir un nombre minimum d'années d'expérience dans l'enseignement. Les enseignants doivent obtenir une charge d'enseignement minimale, améliorer la qualité de l'enseignement et satisfaire aux trois critères d'évaluation (éthique et morale ; compétence ; qualité des prestations d'enseignement) pour pouvoir prétendre à la progression.</p> |

|                          | Échelle de carrière  | Progression salariale basée sur l'évaluation   |
|--------------------------|--|--|
| <b>Outils</b>            | Dans les trois cas, la première étape de la sélection consiste en un examen qui évalue trois aspects liés au travail : les connaissances générales et le droit qui s'y rapporte, les compétences liées au travail et à l'administration et les résultats obtenus dans le passé. Pour les options 1 et 2, les candidats retenus (dont les notes sont supérieures à un pourcentage déterminé) sont convoqués à un entretien, qui a un certain poids. | Option 1 : l'évaluation est essentiellement régie par les observations des chefs d'établissement scolaire basées sur les formulaires d'évaluation des performances.<br>Option 2 : un formulaire d'évaluation et l'examen de la documentation fournie par un enseignant.  |
| <b>Évaluateurs</b>       | Pour l'option 1 : les examens sont délivrés par le Bureau de la Commission de l'éducation de base, tandis que l'évaluation est effectuée par le TEPC local.<br>Pour l'option 2 : le TEPC local est responsable de la conduite de l'évaluation.   | Option 1 : pour la filière d'enseignement, les enseignants sont évalués par le directeur de l'école ou les comités d'école.<br>Option 2 : pour le statut professionnel de niveau 3 et inférieur, les membres des comités de révision (composés d'un chef d'établissement scolaire et d'enseignants de la zone de service éducatif local) sont approuvés par le TEPC local. Le TEPC central examine les documents des candidats et approuve l'augmentation de salaire. Pour les niveaux 4 et 5, les membres des comités d'examen sont choisis et approuvés par le TEPC central. |
| <b>Type d'évaluation</b> | Évaluation sommative et critériée.   | Évaluation sommative et critériée (les incréments de deux étapes sont référencés par la norme)**.  |

\* Un échelon supplémentaire équivaut à une augmentation de 2,5 % du salaire de base. \*\* Le nombre d'enseignants qui bénéficient d'une augmentation de deux échelons est limité à un maximum des 15 % d'enseignants les plus performants dans les écoles.

### *Effets perçus*

La structure actuelle de la carrière des enseignants (en particulier la perspective d'une progression horizontale) et le nouveau régime de rémunération ont contribué à améliorer la motivation et la rétention des enseignants. Toutefois, la quantité de paperasserie liée à l'évaluation des enseignants et la mise en œuvre problématique du système

d'évaluation, y compris les mauvaises pratiques et la corruption dans le processus, diminuent la satisfaction des enseignants.

Comme l'écart entre les salaires des enseignants et ceux des autres professionnels s'est considérablement réduit au cours de la dernière décennie, on s'attend à ce que la nouvelle génération d'enseignants soit de meilleure qualité. Des salaires attractifs, des avantages sociaux et des possibilités de promotion devraient contribuer à garantir des taux de rétention élevés. Néanmoins, la rétention des enseignants est influencée négativement par les mauvaises pratiques dans les processus de relocalisation et de redéploiement menés par le TEPC local.

### ***Conclusion***

La Thaïlande a pris des mesures positives pour améliorer l'organisation de la carrière des enseignants depuis sa réforme de l'éducation de 1999. Le détachement de la profession d'enseignant des autres emplois de la fonction publique, l'amélioration des salaires et l'introduction de l'échelle des carrières, ainsi que les niveaux de statut professionnel et les indemnités correspondantes, ont tous contribué à améliorer la carrière des enseignants dans le pays. Néanmoins, d'importantes faiblesses, telles qu'un suivi insuffisant, un manque de transparence et des procédures d'évaluation très lourdes, doivent encore être corrigées, alors que le pays poursuit ses efforts pour rendre la profession d'enseignant plus attractive tant pour les candidats potentiels que pour les enseignants en poste.

## Bibliographie

- Amersfoort, D. ; Korenhof, M. ; Moolenaar, N.M. ; de Laat, M. 2011. *Exploring new horizons: Teacher professional development through networked learning*. Heerlen, Pays-Bas : Ruud de Moor Centrum, Université ouverte.
- Ballou, D. ; Springer, M.G. 2015. « Using student test scores to measure teacher performance: Some problems in the design and implementation of evaluation systems ». Dans : *Educational Researcher*, vol. 44(2), pp. 77-86. Consulté sur : <https://doi.org/10.3102/0013189X15574904>
- Banque mondiale. 2015. *Thailand: Wanted—A Quality Education for All*. Document de travail AUS13333. Washington : Banque mondiale.
- . 2018. *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Washington : Banque mondiale.
- Barber, M. ; Mourshed, M. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres : McKinsey and Company.
- Bennell, P. ; Akyeampong, K. 2007. *Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia: Researching the issues* 71. Consulté sur : <http://r4d.dfid.gov.uk/Output/175028/Default.aspx>
- Benveniste, L. ; Marshall, J. ; Araujo, M.C. 2008. *Teaching in Cambodia*. Phnom Penh, Vietnam : Banque mondiale.
- Blazar, D. ; Kraft, M.A. 2017. « Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors ». Dans : *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 39(1), pp. 146-170. Consulté sur : <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Bruns, B. ; Filmer, D. ; Patrinos, H.A. 2011. *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Bruns, B. ; Luque, J. 2014. *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington : Banque mondiale.

- Bruns, B. ; Macdonald, I. ; Schneider, B. 2019. « The politics of quality reforms and the challenges for SDGs in education ». Dans : *World Development*, n° 118, pp. 27-38.
- Calderón, D. 2016. Prof. recomendaciones sobre formación inicial y continua de los maestros en México. Mexico D. F. : Mexicanos Primero. Consulté sur : [www.mexicanosprimero.org/images/prof/prof-comp.pdf](http://www.mexicanosprimero.org/images/prof/prof-comp.pdf)
- Calvert, L. 2016. *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, États-Unis : Learning Forward and NCTAF.
- Cano, J. 2016. « Sobre el fracaso de la reforma educativa: Entrevista a Manuel Gil Antón ». Dans : *Revista Horizontal*, 6 juin 2016. Consulté sur : <https://horizontal.mx/sobre-el-fracaso-de-la-reforma-educativa-entrevista-a-manuel-gil-anton>
- Carvalhoes, E. 2017. « Finding and cultivating talented teachers: Insights from high-performing countries ». Publié en ligne : OECD Education and Skills Today. Consulté sur : <https://oecdutoday.com/finding-and-cultivating-talented-teachers-insights-from-high-performing-countries/>
- Chiriboga Montalvo, C. ; Pinto Haro, J. 2019. *Reforma de la carrera docente en Ecuador*. Paris : IPE-UNESCO.
- Conley, S. ; Odden, A. 1995. « Linking teacher compensation to teacher career development. » Dans : *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), pp. 219-237. Consulté sur : <https://doi.org/10.3102/01623737017002219>
- Connelly, G. ; McMahon, M. 2007. « Chartered teacher: Accrediting professionalism for Scotland's teachers—a view from the inside ». Dans : *Journal of In-Service Education*, vol. 33(1), pp. 91-105.
- Crehan, L. 2017. *Structurer les carrières pour motiver les enseignants*. Paris : IPE-UNESCO.
- . 2018. « Reforming the teacher promotion structure in Myanmar: An options paper ». Rapport pour UNESCO Myanmar.
- . 2019. *Teacher career reforms in Scotland*. Paris : IPE-UNESCO.
- Crehan, L. ; Tournier, B. ; Chimier, C. 2019. *Teacher career pathways in New York*. Paris : IPE-UNESCO.

- Daciulyte, R. ; Dromantiene, L. ; Indrasiene, V. ; Merfeldaite, O. ; Nefas, S. ; Penkauskiene D. ; Prakapas, R. ; Railiene, A. 2012. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. Consulté sur : [www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT\\_modelis.pdf](http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf)
- Danielson, C. 2007. *Enhancing professional practice: A framework for teaching*, Seconde édition. Alexandria, États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Hoyos, R. 2019. « Teacher policy reform: Shock therapy or gradualism? » Dans : World Bank Blogs. World Bank : Education for development. Consulté sur : [http://blogs.worldbank.org/education/teacher-policy-reform-shock-therapy-or-gradualism?cid=SHR\\_BlogSiteShare\\_EN\\_EXT](http://blogs.worldbank.org/education/teacher-policy-reform-shock-therapy-or-gradualism?cid=SHR_BlogSiteShare_EN_EXT)
- Dolton, P. ; Marcenaro-Gutierrez, O. 2011. « Teachers' pay and pupil performance. Centerpiece ». Dans : *Magazine of the Centre for Economic Performance*, automne 2011. Consulté sur : <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cp352.pdf>
- Équipe du *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous*. 2015. *Investing in teachers is investing in learning: A prerequisite for the transformative power of education*. Document de réunion pour le Sommet d'Oslo sur l'éducation pour le développement (6-7 juillet 2015). Paris : UNESCO.
- Équipe du *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous*. 2017. *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*. Paris : UNESCO.
- Eskolta School Research and Design. 2017. « Descriptive findings from the fourth administration of TCPP surveys: An analysis of teachers, principals, and Teacher Leaders ». Présentation non publiée.
- Ethiopian Teacher Association. 2008. *Ethiopian teachers' salary scale survey*. Addis-Abeba : Ethiopian Teacher Association.
- Fryer, R.G. 2013. « Teacher incentives and student achievement: Evidence from New York City public schools ». Dans : *Journal of Labor Economics*, vol. 31(2) (avril), pp. 373-407. Consulté sur : [www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/667757?mobileUi=0](http://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/667757?mobileUi=0)
- Fullan, M. 2000. « The three stories of education reform ». Dans : *Phi Delta Kappan*, vol. 81(8), pp. 581-584.



- . 2016. *The new meaning of educational change*, Cinquième édition. New York, États-Unis : Teachers' College, Université de Columbia.
- Fullan, M. ; Miles, M. 1992. « Getting reform right: What works and what doesn't ». Dans : *Phi Delta Kappan*, vol. 73(10), pp. 744-752.
- Fullan, M. ; Rincón-Gallardo, S. ; Hargreaves, A. 2015. « Professional capital as accountability ». Dans : *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23(15).
- Gagné, M. ; Deci, E.L. 2005. « Selfdetermination theory and work motivation ». Dans : *Journal of Organizational Behavior*, vol. 26(4), pp. 331-362.
- Gannicott, K. 2009. *Secondary teacher policy research in Asia: Teacher numbers, teacher quality: Lessons from secondary education in Asia*. Bangkok : UNESCO Bangkok.
- Herzberg, F. 2008. *One more time: How do you motivate employees?* Boston, États-Unis : Harvard Business Press.
- Ingvarson, L. 2012. *Comments on DEECD discussion paper: New directions for school leadership and the teaching profession*. [https://works.bepress.com/lawrence\\_ingvarson1/199/](https://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/199/).
- Jensen, B. ; Hunter, A. ; Sonnemann, J. ; Burns, T. 2012. *Catching up : Learning from the best school systems in East Asia*. Victoria, Australie : Grattan Institute.
- Johnson, S.M. ; Papay, J.P. 2009. *Redesigning teacher pay: A system for the next generation of educators*. Washington : Economic Policy Institute.
- Kraft, M.A. ; Papay, J.P. 2014. « Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience ». Dans : *Educational Effectiveness and Policy Analysis*, vol. 36(4), pp. 476-500.
- Lassonde, C.A. ; Israel, S.E. 2010. *Teacher collaboration for professional learning: Facilitating study, research, and inquiry communities*. San Francisco, États-Unis : Jossey-Bass.
- Levy, B. 2014. *Working with the grain: Integrating Governance and Growth in Development Strategies*. New York, États-Unis : Oxford University Press.

- Lowe, J. 2018. « The second shift: What teachers are doing to pay their bills ». Dans : *The New York Times Magazine*, 6 septembre. Consulté sur : [www.nytimes.com/interactive/2018/09/06/magazine/teachers-america-second-jobs.html](http://www.nytimes.com/interactive/2018/09/06/magazine/teachers-america-second-jobs.html)
- Martins, P.S. 2009. *Individual teacher incentives, student achievement and grade inflation*. IZA Discussion Paper No. 4051. Consulté sur : <https://ssrn.com/abstract=1359987>
- Mendoza, M. 2019. *Teacher career reforms in Peru*. Paris : IPE-UNESCO.
- Michaelowa, K. 2002. « Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa ». Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA) Discussion Paper. Consulté sur : [www.econstor.eu/handle/10419/19349](http://www.econstor.eu/handle/10419/19349)
- MINEDU (Ministerio de Educación, Pérou). 2012. *Proyecto de ley de reforma magisterial*. Lima : MINEDU.
- MINEDUC (Ministerio de Educación, Équateur). 2017. *Tabla de « Remuneración mensual por puesto e ingresos adicionales » de noviembre de 2017*. Quito : MINEDUC.
- Moolenaar, N. 2012. « A social network perspective on teacher collaboration in schools : Theory, methodology, and applications ». Dans : *American Journal of Education*, vol. 119(1), pp. 7-39.
- Morduchowicz, A. 2011. *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes*. Santiago : Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Mourshed, M. ; Chijioke, C. ; Barber, M. 2010. *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres : McKinsey & Company. Consulté sur : [www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how\\_the\\_worlds\\_most\\_improved\\_school\\_systems\\_keep\\_getting\\_better.ashx](http://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.ashx)
- Muñoz, G. 2018. *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: Un análisis en clave comparada*. Buenos Aires : IPE-UNESCO.

- Murnane, R.J. ; Cohen, D.K. 1985. « Merit pay and the evaluation problem: Understanding why most merit pay plans fail and a few survive ». Stanford University, États-Unis : Institute for Research on Educational Finance and Governance. Consulté sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED270842>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). 2009a. *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*. Paris : Publications de l'OCDE.
- . 2009b. *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Paris : Publications de l'OCDE.
- . 2013. *Teachers for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris : Publications de l'OCDE.
- . 2014. *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : Publications de l'OCDE.
- . 2019. *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools. OECD Reviews of School Resources*. Paris : Publications de l'OCDE.
- Ome, A. 2012. « Meritocracia en la carrera docente. Evidencia para Colombia ». Dans : *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá : ICFES, pp. 138-163.
- OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). 2014. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago : OREALC-UNESCO.
- . 2015. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago : OREALC-UNESCO.
- Organisation internationale du travail (OIT)/UNESCO. 2016. *Recommandation conjointe OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1996) & Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)*. Genève : OIT.
- Ortega Salazar, S. 2019. *Teacher career reforms in Mexico: The initial stage (2013–2015)*. Paris : IIEP-UNESCO.

- Oxford Dictionaries. 2015. « Career ». Consulté sur : [www.lexico.com/en/definition/career](http://www.lexico.com/en/definition/career)
- Peterson, K.D. 2000. *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*, 7<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks, États-Unis : Corwin Press.
- Podgursky, M. ; Springer, M. 2007. « Teacher performance pay: A review ». Dans : *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 26(4), pp. 909-949. Consulté sur : [www.jstor.org/stable/30162809](http://www.jstor.org/stable/30162809)
- Punyasavatsut, C. 2019. *Teacher career reforms in Thailand*. Paris : IPE-UNESCO.
- Radinger, T. ; Echazarra, A. ; Guerrero, G. ; Valenzuela, J.P. 2018. *OECD reviews of school resources: Colombia 2018*. Paris : Publications de l'OCDE.
- Reilly, K. 2018. « I work three jobs and donate blood plasma to pay the bills. This is what it's like to be a teacher in America ». Dans : *Time*, 13 septembre 2018. Consulté sur : <https://time.com/5395001/teacher-in-america/>
- Rivkin, S.G. ; Hanushek, E.A. ; Kain, J.F. 2005. « Teachers, schools, and academic achievement ». Dans : *Econometrica*, vol. 73, pp. 417-458. Consulté sur : <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rothstein, J. 2017. « Measuring the impacts of teachers: Comment ». Dans : *American Economic Review*, vol. 107(6), pp. 1656-1684.
- Ryan, R.M. ; Deci, E.L. 2000. « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions ». Dans : *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25(1), pp. 54-67.
- Saavedra, J. ; Alasuutari, H. ; Gutierrez, M. 2018. « Le système éducatif finlandais : l'histoire d'une réussite ». Dans : Banque mondiale Blogs.
- SACE (South African Council for Educators). 2010. *A review of teacher demand and supply: Identifying research gaps and the role of SACE*. Centurion, Afrique du Sud : SACE.
- Santiago, P. ; Fiszbein, A. ; Garcia Jaramillo, S. ; Radinger, T. 2017. *OECD reviews of school resources: Chile 2017*. Paris : Publications de l'OCDE.

- Sayed, Y. ; de Kock, T. 2019. *Teacher career pathways in South Africa: Insights from the Western Cape*. Paris : IPE-UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública – Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (SEP-CNSPD). 2015. Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica. Mexico : SEP-CNSPD.
- Silman, T. ; Glazerman, S. 2009. *Teacher bonuses for extra work: A profile of Missouri's Career Ladder Program*. Washington : Mathematica Policy Research, Inc.
- Singapore Ministry of Education. 2019. Career information.
- Sloat, E.F. 1994. *Measures of student achievement and related outcomes: Group 1 career ladder school districts*. Phoenix, États-Unis : Arizona Department of Education.
- Smith, W.C. ; Persson, A.M. 2016. « Teacher satisfaction in high poverty schools: Searching for policy relevant interventions in Estonia, Georgia, and Latvia ». Dans : *Educational Studies Moscow*, vol. 2, pp. 146-182.
- Stronge, J.H. ; Tucker, P.D. 2003. *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, États-Unis : Eye on Education.
- Tarek, M. ; Pál, J. 2018. *Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey*. OECD Education Working Papers No. 168. Paris : Publications de l'OCDE.
- Tekleselassie, A. A. 2005. « Teachers' career ladder policy in Ethiopia: An opportunity for professional growth or "a stick disguised as a carrot?" ». Dans : *International Journal of Educational Development*, vol. 25(6), pp. 618-636.
- Terigi, F. 2010. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos n° 50. Santiago : Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- UNESCO. 2015a. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

- . 2015b. *Teacher policy development guide: Summary*. Paris : UNESCO.
- . 2020. *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante : résumé*. Paris : UNESCO.
- Vegas, E. 2005. *Incentives to improve teaching: Lessons from Latin America*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- VSO (Voluntary Service Overseas). 2002. *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. Londres : VSO.
- Wilson, S.M. ; Floden, R.E. ; Ferrini-Mundy, J. 2002. « Teacher preparation research: An insider's view from the outside ». Dans : *Journal of Teacher Education*, vol. 53(3), pp. 190-204.
- Yimam, W. 2019. *Teacher career reforms in Ethiopia*. Paris : IIEP-UNESCO.

## **L'Institut international de planification de l'éducation**

L'Institut international de planification de l'éducation (IPE) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants: Argentine, France, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

*Nicholas Burnett*

Associé principal, Results for Development Institute, Washington D.C., États-Unis d'Amérique

Membres désignés :

*Nina Arnhold*

Spécialiste principale de l'éducation, Banque mondiale, Washington D.C., États-Unis d'Amérique

*Simone Cecchini*

Chargé des affaires sociales sénior, Division du développement social, Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC)

*Robert Jenkins*

Directeur associé et Chef, Éducation, UNICEF

*Srinavas Reddy*

Chef du Service Compétences et Employabilité, Bureau international du travail

Membres nommés :

*Valérie Liechti* (Suisse)

Direction du développement et de la coopération, Département fédéral des affaires étrangères, Berne, Suisse

*Dina El Khawaga* (Égypte)

Directrice de l'Institut Asfari pour la société civile et la citoyenneté de l'Université américaine de Beyrouth, Liban

*Dzingai Mutumbuka* (Zimbabwe)

Président, Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Abidjan, Côte d'Ivoire

*Keiichi Ogawa* (Japon)

Professeur et président du département Graduate School of International Cooperation Studies, Université de Kobe, Japon

*Jean-Michel Séverino* (France)

Président, Investisseurs & Partenaires, Paris, France

*José Weinstein Cayuela* (Chili)

Professeur et directeur de l'École doctorale en Éducation, Université Diego Portales, Santiago, Chili

*Rong Wang* (Chine)

Professeure et directrice du China Institute of Educational Finance Research (CIEFR) de l'Université de Pékin, Chine

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :  
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,  
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France

## À propos de l'ouvrage

Comment transformer l'enseignement en un choix de carrière attractif pour les jeunes d'aujourd'hui? Dans le monde entier, les gouvernements sont confrontés à cette question, ainsi qu'aux défis que sont les mauvaises conditions de travail des enseignants et la baisse des taux de rétention. Dans ce contexte, on attend énormément des réformes de la carrière des enseignants. Pour mieux comprendre les modèles mis en œuvre, leurs difficultés et leurs résultats, l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO a étudié l'organisation et la gestion des carrières des enseignants en Afrique du Sud, en Colombie, en Écosse, en Équateur, en Éthiopie, en Lituanie, au Mexique, au Pérou, en Thaïlande et à New York.

## À propos des auteurs

**Barbara Tournier** mène des recherches sur les enseignants à l'IPE. Elle coordonne des projets de recherches sur les enseignants et participe également à des projets de coopération technique.

**Chloé Chimier** est spécialiste adjointe de programme à l'IPE, où elle contribue à la conception et à la coordination des programmes de recherche et de formation sur la gestion des enseignants et la gouvernance locale de l'éducation.

**David Childress** a commencé sa carrière comme enseignant dans le secondaire aux États-Unis et travaille maintenant comme consultant. Ses recherches actuelles portent sur l'éducation dans les contextes de développement et les situations d'urgence.

**Ieva Raudonytė** est attachée de recherche associée à l'IPE. Ses recherches portent sur l'utilisation des données d'évaluation de l'apprentissage et, plus largement, sur l'enseignement et l'apprentissage.