

## Chapitre 5

### Recrutement, sélection et emploi des enseignants

#### *Résumé*

La politique à l'égard des enseignants doit faire en sorte que les enseignants les meilleurs soient sélectionnés pour les postes vacants et que chaque école puisse disposer des enseignants dont elle a besoin. Ce chapitre analyse les préoccupations que soulèvent le recrutement, la sélection et l'emploi des enseignants et propose des options politiques qui méritent d'être étudiées dans les pays.

Les enseignants sont généralement employés en tant que fonctionnaires et bénéficient de la sécurité de l'emploi une fois qu'ils sont titularisés. Ils ne sont pas tous suffisamment motivés pour améliorer leurs compétences et leur pratique, particulièrement là où les dispositifs d'évaluation et de responsabilisation sont peu répandus. Parmi les options politiques proposées figure le renouvellement de la certification tous les cinq à sept ans au moyen d'un système d'évaluation ouvert, équitable et transparent.

Les critères de sélection des nouveaux enseignants doivent être élargis pour identifier les candidats les plus aptes. Les pays accordent désormais moins de poids à l'ancienneté au moment de choisir les candidats aux postes vacants pour éviter que les enseignants débutants ne soient affectés dans les écoles les plus difficiles et les moins demandées. L'expérience a montré que l'intervention des écoles dans la sélection des enseignants et dans la gestion du personnel contribue à améliorer les résultats des élèves.

Il est amplement prouvé que certains enseignants débutants, même s'ils sont bien préparés et soutenus, ont du mal à mener leur tâche à bien ou sont déçus par leur emploi. Une période probatoire formelle peut donner aux nouveaux enseignants (comme à leur employeur) l'occasion de vérifier si l'enseignement est bien la carrière qui leur convient.

Dans certains pays, la faible mobilité des enseignants entre les écoles ou vers d'autres professions, réduit la circulation des idées et des méthodes nouvelles et prive les enseignants des occasions de diversifier leurs expériences professionnelles. Faute de mobilité, la pénurie d'enseignants dans certaines régions s'accompagne d'une pléthore dans d'autres. Inciter à plus de mobilité et lever les obstacles qui s'y opposent sont d'importantes mesures.

Il ne suffit pas de faire de l'enseignement une carrière attrayante et de garantir que les futurs enseignants soient formés pour la mener à bien, encore faut-il que les meilleurs d'entre eux soient sélectionnés pour que chaque école dispose des enseignants dont elle a besoin.

Le recrutement et la sélection sont des tâches essentielles pour une profession aussi pléthorique que celle des enseignants. À titre d'exemple, la France comptait en 2002 environ 150 000 candidats pour quelque 27 000 nouveaux postes d'enseignants<sup>1</sup>. Étant donné le nombre croissant d'enseignants qui partiront à la retraite, la France s'attend à devoir pourvoir chaque année environ 37 000 postes vacants, au cours de la prochaine décennie

Outre les défis administratifs et logistiques que pose la gestion d'une population aussi importante, les mécanismes de sélection et de recrutement des enseignants utilisés dans les pays, et les politiques qui régissent leurs conditions de travail, peuvent avoir de fortes répercussions sur la qualité de l'enseignement. Par exemple, si les pratiques d'embauche n'assurent pas la sélection des meilleurs candidats, les augmentations de salaire des enseignants ne déboucheront pas nécessairement sur des améliorations de la qualité du corps enseignant (Ballou et Podgursky, 1998).

Dans la plupart des systèmes scolaires, l'affectation des enseignants dans les établissements scolaires et la mobilité des enseignants d'une école à l'autre font intervenir d'autres processus. Ainsi, aux États-Unis, entre les années scolaires 1999/2000 et 2000/01, environ 8 % des enseignants des écoles publiques ont changé d'école et 7 % ont définitivement quitté la profession (Luekens *et al.*, 2004). Cette année-là a donc été le témoin d'une rotation moyenne des enseignants d'environ 15 %, et la proportion aurait même été supérieure dans un certain nombre d'écoles.

Les processus d'affectation et d'emploi des enseignants dans différentes écoles peuvent avoir une influence sur l'équité de la répartition des ressources enseignantes et sur la mesure dans laquelle les écoles répondent aux besoins des élèves. Les pays diffèrent nettement dans leur approche de ces décisions relatives au personnel enseignant, notamment en ce qui concerne le rôle joué par chaque établissement. Des études internationales sur les résultats des élèves attestent que dans les pays où les écoles interviennent dans la sélection et la gestion du personnel, les résultats des élèves tendent à être meilleurs (OCDE, 2001 ; Wößmann, 2003).

Ce chapitre analyse les préoccupations en matière de politique de recrutement, de sélection et d'emploi des enseignants. Il décrit les mesures prises dans les pays participants et propose des options politiques qui méritent d'être étudiées dans les pays. En tenant compte du cadre analytique présenté dans la section 2.4, ce chapitre porte essentiellement sur les structures et les processus par lesquels la demande et l'offre d'enseignants interagissent pour déterminer ceux des enseignants qui seront sélectionnés et embauchés, et les établissements où ils enseigneront.

---

1. Sauf mention contraire, les références aux données et aux situations des pays sont tirées des rapports de base préparés par les pays qui participent au projet de l'OCDE sur la politique relative aux enseignants. Par souci de concision, les rapports de base ne sont pas cités individuellement. L'annexe 1 donne des informations sur les rapports, leurs auteurs et leur disponibilité.

## 5.1. L'enseignement et l'emploi dans la fonction publique

L'emploi des enseignants est essentiellement façonné par les politiques et les pratiques gouvernementales. Dans la plupart des pays, l'enseignement est principalement une activité de secteur public. Les gouvernements financent eux-mêmes directement les écoles ou octroient des crédits que d'autres organismes utilisent pour leurs écoles. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, environ 97 % des élèves du primaire et du secondaire sont inscrits soit dans des écoles publiques (environ 87 % des élèves) ou dans des écoles privées subventionnées par l'État (environ 10 % des élèves). Seulement quelque 3 % des élèves fréquentent des écoles privées indépendantes (OCDE, 2004a). En moyenne, environ 92 % de l'ensemble des dépenses des établissements primaires et secondaires proviennent de fonds publics.

La plupart des enseignants sont des fonctionnaires ou sont employés dans des conditions analogues à celles du service public, et représentent habituellement une grande part de l'emploi du secteur public<sup>2</sup>. Ainsi, les conditions d'emploi des enseignants doivent être considérées comme celles de la fonction publique dans son ensemble, ce qui peut soit stimuler le changement dans l'emploi des enseignants, soit éventuellement le freiner. La nature de l'emploi dans la fonction publique diffère toutefois nettement d'un pays à l'autre et, au sein du secteur public, les conditions d'emploi des enseignants diffèrent souvent de celles des autres fonctionnaires.

On observe deux modèles essentiels de l'emploi dans la fonction publique dans les pays de l'OCDE : l'emploi « axé sur la carrière » et l'emploi « axé sur le poste »<sup>3</sup>. Tous deux sont manifestes dans les conditions d'emploi des enseignants dans les différents pays.

Dans les systèmes axés sur la carrière, les fonctionnaires sont généralement censés rester dans la fonction publique durant toute leur vie active. L'entrée a normalement lieu à un jeune âge, elle est déterminée par les titres des candidats et/ou par un concours d'entrée, les critères d'admission sont d'ordinaire exigeants et, en général, le nombre de candidats dépasse largement le nombre de postes à pourvoir. L'attribution des postes aux personnes recrutées se fait normalement selon des règles internes et ces personnes changent de service tout au long de leur carrière. La promotion est basée sur un système de grades lié à l'individu plutôt qu'à un poste donné. Les salaires de départ sont souvent relativement bas, mais il existe des possibilités certaines de les améliorer, et les régimes de retraite sont en général relativement généreux. Ce système se caractérise par une limitation des possibilités d'entrer à mi-carrière dans la fonction publique et une forte prépondérance du plan de carrière. La Corée, l'Espagne, la France et le Japon sont des pays qui présentent un grand nombre des caractéristiques d'une fonction publique axée sur la carrière.

La fonction publique axée sur le poste tend en priorité à sélectionner, par la voie du recrutement externe ou par promotion interne, le candidat le plus adéquat pour chaque poste. Les critères de nomination privilégient les qualifications ou compétences spécialisées plutôt que l'aptitude générale. Les systèmes axés sur le poste sont

2. Pour illustrer cette situation, les dépenses publiques relatives à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire de niveau non tertiaire atteignent en moyenne quelque 9 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2004a).

3. La discussion sur les différents modèles de recrutement dans la fonction publique est basée sur OCDE (2004b).

généralement plus accessibles à un large éventail de classes d'âge, et l'entrée de personnes changeant de carrière est relativement courante, tout comme la sortie de la fonction publique pour d'autres emplois. Les salaires de départ sont souvent relativement élevés, en partie parce qu'ils ne sont pas nécessairement considérés comme « de départ », mais surtout parce qu'ils reflètent les taux du marché pour les qualifications requises dans le poste. Dans l'ensemble, l'avancement dépend surtout de la concurrence pour des postes vacants à de plus hauts niveaux de compétence ou de responsabilité, plutôt que des grades liés à l'individu. Dès lors, pour nombre de personnes, les salaires tendent à se stabiliser relativement tôt dans la carrière puisque le nombre de postes vacants de haut niveau est généralement limité. Dans ces systèmes, la principale motivation au perfectionnement professionnel et au plan de carrière vient généralement de l'individu, tandis que, dans les systèmes axés sur la carrière, le perfectionnement est habituellement favorisé par des moyens plus structurés. Le Canada, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse illustrent de nombreuses caractéristiques de la fonction publique axée sur le poste.

Aucun pays ne constitue un « pur » exemple des modèles axés sur la carrière ou sur le poste dans la fonction publique et, dans les différents pays, le secteur de l'enseignement tend à se démarquer quelque peu du modèle central de la fonction publique. Par exemple, dans les systèmes axés sur la carrière, les enseignants sont souvent recrutés sur la base de qualifications dans une discipline donnée ou des compétences qu'ils ont acquises dans leurs fonctions à certains niveaux scolaires, en plus d'autres critères généraux portant sur leur formation ; les enseignants ne sont généralement pas appelés à travailler dans d'autres ministères ou *vice versa* ; et le rôle des autorités locales et/ou des établissements scolaires dans la sélection des candidats se traduit par plus d'autonomie vis-à-vis des règlements régissant la mobilité du personnel. Dans les systèmes axés sur le poste, les enseignants bénéficient souvent d'une grille salariale assortie d'échelons d'augmentation automatique sur une longue période, même s'ils acceptent de nouveaux postes, et le perfectionnement professionnel y est parfois institutionnalisé, les enseignants ayant droit à des congés de formation. Par ailleurs, certains pays présentent des caractéristiques des deux modèles. Quoi qu'il en soit, ces deux grands modèles sont utiles car ils permettent de caractériser les conditions d'emploi des enseignants dans les différents pays.

## 5.2. Caractéristiques des conditions d'emploi des enseignants

### *Statut professionnel*

Le tableau 5.1 résume les conditions essentielles d'emploi des enseignants dans l'enseignement public des pays participants. Dans deux tiers des pays, les enseignants du secteur public sont employés par les autorités scolaires locales ou municipales, alors que les autorités centrales ou régionales sont leur employeur dans sept pays (l'Australie, l'Autriche, la Corée, la France, la Grèce, Israël et l'Italie). Le partage des responsabilités dans l'embauche des enseignants reflète en général la structure de gouvernement du pays concerné. Le rôle de l'organe directeur des différentes écoles dans l'emploi des enseignants est important dans sept pays (l'Angleterre, la Belgique, la Hongrie, l'Irlande, l'Irlande du Nord, les Pays-Bas et le Pays de Galles).

Dans les trois quarts des pays, les enseignants du secteur public sont employés en tant que fonctionnaires, dans les conditions généralement applicables à l'emploi dans la fonction publique. Ces conditions dépendent normalement de la législation ou de la réglementation en matière de sélection, de salaire et autres avantages, ainsi que d'avancement. En règle générale, les fonctionnaires bénéficient de l'emploi à vie et leur contrat ne peut être résilié que pour des motifs exceptionnels. Dans tous les pays sauf

trois (l’Australie, le Chili et la Finlande), les enseignants jouissant du statut de fonctionnaire ne peuvent être engagés sous contrat à durée déterminée. Les enseignants des établissements publics n’ont pas le statut de fonctionnaire au Canada (Québec), aux Pays-Bas, en République slovaque, au Royaume-Uni, en Suède, en Suisse, ou en Irlande (où ils ont un statut assimilé aux fonctionnaires). L’encadré 5.1 donne un aperçu des changements intervenus dans le statut des enseignants en Suisse.

#### Encadré 5.1. Nouveau statut professionnel pour les enseignants en Suisse

En Suisse, le marché du travail des enseignants se distingue par le fait que les enseignants ne relèvent plus de la fonction publique. Au cours des dernières années, les enseignants de l’État fédéral et de la plupart des cantons ont perdu leur statut de fonctionnaire contre un statut de salarié. Il faut toutefois souligner qu’en règle générale, le statut de fonctionnaire ne donnait pas aux enseignants une sécurité d’emploi à vie. Ce sont des contrats à durée déterminée qui leur étaient offerts. Dans la plupart des cantons, le nouveau statut de salarié prévoit la signature de contrats à durée indéterminée mais résiliables. Ces contrats sont régis par le droit public et présentent des similitudes avec ceux du secteur privé. Ils peuvent être résiliés après une période de préavis de quelques mois : *i*) si l’enseignant ne respecte pas les règlements, *ii*) s’il ne donne pas satisfaction ou *iii*) si son poste est supprimé. Dans les cantons où cette réforme n’a pas été appliquée, les contrats de travail des enseignants sont renouvelables et généralement d’une durée de quatre à six ans, que les enseignants soient ou non fonctionnaires. Dans ces cantons, les licenciements ne sont possibles que dans des cas exceptionnels. Aucun canton suisse n’offre de contrats à vie.

Dans la plupart des pays, les enseignants peuvent également être employés sur une base contractuelle conformément à la législation du travail. C’est le cas dans 20 des 25 pays dont les données ont été utilisées pour le tableau 5.1 et qui ont abandonné le modèle unique d’emploi à vie dans la fonction publique. L’engagement des enseignants de l’enseignement public sur contrat ne semble pas utilisé au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Finlande et en Italie.

#### *Processus de détermination des conditions d’emploi*

Dans les trois quarts des pays, les conditions d’emploi des enseignants sont définies par des conventions collectives signées entre les autorités centrales chargées de l’emploi et les syndicats d’enseignants. L’Allemagne, la Corée, la France et le Japon, qui sont des exemples de fonction publique « axée sur la carrière », n’ont pas recours aux négociations collectives pour définir les conditions de recrutement, alors qu’en Angleterre et au Pays de Galles, où l’emploi dans la fonction publique obéit au « modèle axé sur le poste », les conditions d’emploi sont basées sur les recommandations d’une commission consultative indépendante (voir l’encadré 5.2). Dans les pays où des conventions collectives existent, celles-ci sont généralement définies au niveau national/régional (11 des 17 pays pour lesquels des informations sont disponibles) ou dans un cadre convenu d’un commun accord au niveau central et dont les spécificités sont déterminées par les autorités locales ou municipales (6 pays).

Les négociations collectives entre les employeurs des enseignants et les syndicats aboutissent généralement à des résultats différents de ceux obtenus lorsque les enseignants négocient à titre individuel ou lorsque des réglementations gouvernementales stipulent les niveaux de ressources et les conditions de travail des enseignants. L’impact des syndicats d’enseignants sur les ressources des écoles et les résultats des élèves ont fait

l'objet d'études approfondies aux États-Unis où la tradition des négociations collectives subsiste et où l'importance de la syndicalisation varie d'une circonscription scolaire à l'autre et au fil du temps. (Santiago, 2004, contient une analyse de ces études.)

### Encadré 5.2. La commission consultative sur les enseignants en Angleterre et au Pays de Galles

Le *School Teachers Review Body* (STRB) a été créé dans le cadre de la loi sur les conditions de travail et la rémunération des enseignants adoptée en 1991, après l'abolition du système national de négociation collective des salaires. Cette commission consultative est indépendante et a pour mission d'étudier les salaires, les fonctions et les conditions d'emploi des enseignants qui travaillent en Angleterre et au Pays de Galles et d'en rendre compte au gouvernement. Les barèmes salariaux des enseignants sont désormais fixés à l'échelle nationale par le ministre de l'Éducation, généralement sur les conseils du STRB. Le gouvernement s'est engagé à appliquer les recommandations du STRB sauf si des raisons impérieuses l'en empêchent.

Le STRB est constitué de cinq à neuf membres. Son président est nommé par le Premier ministre, et ses autres membres, par le ministre de l'Éducation. Ses membres sont généralement d'éminents spécialistes de la structure économique du marché du travail, de la gestion des ressources humaines, des relations professionnelles, de la gestion financière et de l'éducation.

Le ministre de l'Éducation peut soumettre des dossiers au STRB pour étude, par exemple des projets de restrictions budgétaires ou de réforme de la politique salariale dans la fonction publique, mais il ne peut lui imposer de limites sur la nature ou le coût de ses recommandations. Les recommandations émises par le STRB sont basées sur les points de vue des principales parties prenantes de l'éducation, dont le gouvernement, les syndicats et les employeurs. Avant de soumettre ses recommandations, le STRB est tenu de consulter les parties intéressées, notamment les organisations représentant les enseignants, la Fédération patronale qui regroupe les autorités locales de l'éducation, les chefs d'établissement, le ministre de l'Éducation et les autres interlocuteurs que le STRB juge concernés.

Le STRB peut également donner des avis sur d'autres questions spécifiques, telles que la charge de travail des enseignants. En octobre 2000, par exemple, le STRB a présenté un rapport spécial sur les normes de promotion dans le cadre du système de « performance nominale » (*Performance Threshold*).

Les résultats des recherches sont contrastés. Par exemple, Hoxby (1996) a abouti à la conclusion que l'existence de syndicats d'enseignants forts débouche sur une augmentation des dépenses unitaires d'éducation et une augmentation de la part des dépenses consacrées à des ressources susceptibles de procurer des avantages aux enseignants mais qui affaiblissent les résultats des élèves en réduisant la productivité de ces ressources, en partie à cause d'une uniformisation accrue des méthodes d'enseignement dans les environnements professionnels syndicalisés. L'uniformisation peut aider les élèves qui sont dans la moyenne mais pas les plus forts ou les plus faibles. L'auteur a également précisé que les effets potentiels des syndicats sur les écoles publiques sont, en règle générale, plus importants lorsque la concurrence avec les écoles privées ou d'autres établissements du secteur public est faible. D'autre part, Steelman *et al.* (2000) ont trouvé une relation positive et statistiquement significative entre le taux de syndicalisation des enseignants et les résultats des élèves à des tests, ce qu'ils ont attribué en partie aux effets bénéfiques d'une augmentation des niveaux de ressources dans les circonscriptions à fort taux de syndicalisation et à une plus grande priorité donnée aux stratégies d'amélioration de l'école. Ce type de recherche soulève des

difficultés considérables sur le plan conceptuel et méthodologique. Ces résultats contrastés renforcent le point de vue selon lequel les conventions collectives, comme tout autre mécanisme visant à déterminer les niveaux de ressources des écoles et leur utilisation, doivent être évaluées en termes d'incidence sur les résultats des élèves.

La Suède a adopté en 1995 un système de salaire personnalisé. C'est un exemple intéressant d'un pays qui a tenté d'associer une forte tradition de syndicalisation des enseignants et de processus de consultation avec des possibilités de réponses et des conditions de travail souples au niveau scolaire (voir l'encadré 5.3). Bien que l'effet de cette réforme ne soit pas encore très net étant donné tous les changements introduits dans les écoles suédoises et le marché du travail depuis le milieu des années 1990, il semble que l'approche individualisée adoptée en matière de salaire des enseignants a permis aux écoles de remédier à certaines pénuries d'enseignants et d'améliorer l'adéquation entre les enseignants et les besoins des écoles. Mais ce qui est certain, c'est que la concurrence pour s'adjoindre les services des enseignants a augmenté tant entre les établissements publics et privés, qu'entre les municipalités (Björklund *et al.*, 2004). La probabilité de voir les enseignants changer de municipalité a doublé depuis le milieu des années 1990 et les établissements scolaires semblent vouloir attirer les enseignants dont ils ont besoin en leur offrant une série d'avantages spéciaux (salaire, effectifs des classes, conditions de travail). Toutefois, la possibilité de réduire la pénurie d'enseignants en offrant des salaires personnalisés et des avantages dépend de la situation économique des municipalités.

### Encadré 5.3. Le régime salarial personnalisé en Suède

En Suède, le régime salarial fixé par convention collective a été aboli pour les enseignants en 1995, dans le cadre d'une réforme visant à promouvoir l'autonomie locale et la souplesse du système scolaire. Le gouvernement s'est engagé à augmenter sensiblement le traitement des enseignants pendant une période de cinq ans, à condition que les enseignants ne bénéficient pas tous de la même hausse de salaire. Le salaire maximum est déplafonné et le salaire minimum et la hausse salariale globale sont négociés au niveau central. À l'embauche, l'enseignant et son employeur négocient le salaire de départ. La négociation individuelle porte sur les aspects suivants :

1. Les domaines de qualification : les enseignants des établissements du deuxième cycle secondaire bénéficient de traitements plus élevés que ceux de l'enseignement obligatoire ou préscolaire.
2. La situation du marché du travail : dans les régions où les pénuries d'enseignants sont plus fortes, les enseignants bénéficient de salaires plus élevés ; il en va de même pour certaines matières comme les mathématiques ou les sciences.
3. Les résultats de l'enseignant : la convention collective nationale exige qu'à une amélioration des résultats corresponde une hausse de salaire, ce qui permet aux établissements de différencier le salaire d'enseignants exerçant les mêmes fonctions.
4. Les responsabilités des enseignants : les chefs d'établissement peuvent récompenser les enseignants les plus travailleurs qui assument plus de tâches que celles qui leur ont été assignées.

Les enseignants spécialisés dans des disciplines où sévit une pénurie ou dont la compétence est reconnue arrivent à obtenir des salaires plus élevés. Ce nouveau régime est étayé par un système de subventions accordées par l'administration centrale aux municipalités défavorisées pour qu'elles puissent rivaliser sur un pied d'égalité avec les municipalités plus riches lorsqu'elles ont besoin d'engager des enseignants et d'autres personnels.

Tableau 5.1. **Emploi et licencement des enseignants, établissements publics, 2004**

	Employeur des enseignants	Statut des enseignants		Statut de fonctionnaire	Enseignants ayant le statut de fonctionnaire	Les enseignants peuvent-ils être employés sous contrat à durée déterminée ? (Veuillez indiquer entre parenthèses la durée maximale pendant laquelle un enseignant peut être employé sous contrat à durée déterminée)	Les conditions d'emploi des enseignants sont-elles définies dans le cadre de conventions collectives ?	Dans quelles circonstances les enseignants peuvent-ils être licenciés de leur poste ?
		Statut de fonctionnaire	Statut des enseignants					
Allemagne	Autorités scolaires régionales, Autorités scolaires locales	Oui	Oui	Non	Non	Oui (5 ans)	Non	Problème disciplinaire, excédent de personnel, délinquance
Australie	Autorité centrale/régionale de l'enseignement	Oui, souvent	Oui, souvent	Oui en général, la durée du contrat varie de 12 mois à 7 ans	Oui en général, généralement 1 an	Oui (en général, mais renouvelable)	Oui au niveau de l'administration centrale/régionale	Problème disciplinaire, inefficacité, parfois excédent de personnel
Autriche	Autorité centrale/régionale de l'enseignement	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui, au niveau de l'administration centrale/régionale	Problème disciplinaire
Belgique (Fl.)	Autorités scolaires centrales/régionales Autorités scolaires municipales/locales Organe directeur de l'établissement	Oui	Oui	Non	Non	Oui (un an, mais renouvelable)	Oui, dans un cadre défini au niveau central, les détails étant précisés à des niveaux plus locaux.	Problème disciplinaire, inefficacité
Belgique (Fr.)	Autorités scolaires centrales/régionales Autorités scolaires municipales/locales Organe directeur de l'établissement	Oui	Oui (pour les enseignants engagés à titre temporaire)	Non	Non	Oui (un an, mais renouvelable)	Oui, au niveau central/régional	Problème disciplinaire, inefficacité
Canada (Québec)	Autorités scolaires locales	Non	Oui	a	a	Oui (un an)	Oui, aux niveaux central/régional et local	Problème disciplinaire, inefficacité
Chili	Autorité scolaire municipale	Oui	Non	Oui (pas de limite)	Oui	a	Oui, au niveau central	Problème disciplinaire Excédent de personnel <sup>1</sup>
Corée	Autorités scolaires régionales	Oui	Non	Non	Non	a	Non	Problème disciplinaire, délinquance
Danemark	Autorités scolaires municipales/locales	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui, dans un cadre défini au niveau central, les détails étant précisés à des niveaux plus locaux.	Problème disciplinaire, excédent de personnel, inefficacité
États-Unis	Autorités scolaires locales (circonscription scolaire)	Oui	Non	m	m	m	Dans la plupart des États	Problème disciplinaire, inefficacité (rarement invoquée)
Finlande	Autorités scolaires municipales	Oui	Non	Oui (la législation stipule que cela ne doit pas être utilisé de façon continuée)	a	a	Oui, au niveau central	Problème disciplinaire, excédent de personnel, inefficacité
France	Autorités scolaires centrales	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Problème disciplinaire, délinquance
Grèce	Autorités scolaires centrales	Oui	Oui	Non	Non	Oui (10 mois)	Oui (au niveau central)	Problème disciplinaire
Hongrie	Organe directeur de l'établissement (chef d'établissement)	Oui	Oui	Oui (le plus souvent 1 an, mais peut atteindre 5 ans en cas de remplacement)	Oui (le plus souvent 1 an, mais peut atteindre 5 ans en cas de remplacement)	Oui (le plus souvent 1 an, mais peut atteindre 5 ans en cas de remplacement)	Oui, dans un cadre défini au niveau central, les détails étant précisés à des niveaux plus locaux.	Problème disciplinaire, excédent de personnel, inefficacité
Irlande	Organe directeur de l'établissement Autorités scolaires locales	Non <sup>2</sup>	Oui	a	a	Oui (en général, jusqu'à la fin de l'année scolaire) <sup>3</sup>	Oui <sup>4</sup>	Problème disciplinaire, inefficacité
Israël	Autorités scolaires centrales (enseignants de l'enseignement primaire et du premier cycle secondaire), Autorités scolaires locales ou réseaux scolaires (enseignants du deuxième cycle du secondaire)	Oui <sup>5</sup>	Oui	Non	Non	Non	Oui, au niveau central	Problème disciplinaire, excédent de personnel, inefficacité
Italie	Autorités scolaires centrales/régionales	Oui	Non	Non <sup>6</sup>	Non <sup>6</sup>	a	Oui, dans un cadre défini au niveau central, les détails étant précisés à des niveaux plus locaux.	Problème disciplinaire
Japon	Autorités scolaires municipales/locales	Oui	Oui	Non	Non	Oui (1 an)	Non	Problème disciplinaire



Tableau 5.1. Emploi et licencement des enseignants, établissements publics, 2004 (suite)

Employeur des enseignants	Statut des enseignants		Statut de fonctionnaire	Employé à titre contractuel conformément à la législation générale sur le travail (statut d'employé salarié)	Les enseignants peuvent-ils être employés sous contrat à durée déterminée ? (Veuillez indiquer entre parenthèses la durée maximale pendant laquelle un enseignant peut être employé sous contrat à durée déterminée)		Les conditions d'emploi des enseignants sont-elles définies dans le cadre de conventions collectives ?	Dans quelles circonstances les enseignants peuvent-ils être licenciés de leur poste ?
	Statut de fonctionnaire	Employés à titre contractuel conformément à la législation générale sur le travail (statut d'employé salarié)			Enseignants ayant le statut de fonctionnaire	Enseignants ayant le statut d'employé salarié		
Pays-Bas	Organe directeur de l'établissement Autorités scolaires locales	Non	Oui		Uniquement en cas de remplacement	Oui, au niveau central pour les enseignants du primaire. Pour l'enseignement secondaire, les avantages accéssoires sont négociés au niveau local	Problème disciplinaire, excédent de personnel	
République slovaque	<i>m</i>	Non	Oui		Oui (3 ans)	Oui	Problème disciplinaire, excédent de personnel, changements organisationnels, inefficacité	
Royaume-Uni (Angleterre)	Organe directeur de l'établissement ou autorités scolaires locales	Non	Oui		Sur décision de l'établissement	Rémunérations et conditions de service statutaires fondées sur les recommandations d'un organe indépendant d'examen des traitements. Conditions de service non statutaires régies par accord collectif.	Problème disciplinaire, excédent de personnel, inefficacité	
Royaume-Uni (Écosse)	Autorités scolaires locales	Non	Oui		Oui (2 ans)	Oui, dans un cadre défini au niveau central, les détails étant précisés à des niveaux plus locaux.	Problème disciplinaire, excédent de personnel, inefficacité	
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	Organe directeur de l'établissement	Non	Oui		Oui (1 an)	Oui	Problème disciplinaire, inefficacité	
Royaume-Uni (Pays de Galles)	Organe directeur de l'établissement ou autorités scolaires locales	Non	Oui		Sur décision de l'établissement	Rémunérations et conditions de service statutaires fondées sur les recommandations d'un organe indépendant d'examen des traitements. Conditions de service non statutaires régies par accord collectif.	Problème disciplinaire, excédent de personnel, inefficacité	
Suède	Autorités scolaires municipales/locales	Non	Oui		Oui (1 an)	Oui, au niveau des autorités scolaires municipales	Problème disciplinaire, excédent de personnel	
Suisse	Autorités scolaires municipales/locales (tous niveaux de l'enseignement). Autorités régionales (deuxième cycle secondaire)	Non	Oui		Oui (cela dépend du canton)	Oui, au niveau régional	Problème disciplinaire, excédent de personnel, inefficacité	

**Définition :** Le terme "employeur des enseignants" désigne l'autorité d'engagement responsable de l'engagement des enseignants, de la définition de leurs conditions de travail et de la vérification du respect de ces conditions. L'employeur doit aussi veiller au versement des traitements des enseignants, bien que les fonds nécessaires ne soient pas forcément puisés d'engagement dans son budget.

**Notes :** a sans objet, m : information non disponible.

1. A partir de 2006, l'inefficacité sera utilisée comme condition de licencement.
2. Le statut des enseignants relève davantage du service public que de la fonction publique/administration.
3. Toutefois, les contrats peuvent être renouvelés pour l'année suivante si un poste reste vacant. Le système s'oriente à présent vers les contrats "à objectifs déterminés", aux termes desquels les enseignants sont engagés dans un but précis (par exemple, pour remplacer une enseignante en congé de maternité, ou un enseignant en interruption de carrière). Ces contrats peuvent être prolongés au-delà de la fin de l'année scolaire.
4. Les accords collectifs sont conclus sous l'égide du *Teachers' Conciliation Council*. Y participent l'administration centrale (ministère de l'Éducation et de la science, ministère des Finances), les syndicats d'enseignants, les organes de gestion et les autorités scolaires locales dans certains cas. Les accords salariaux sont négociés au niveau central.
5. Dans l'enseignement obligatoire, mais ils ne bénéficient pas de tous les droits des fonctionnaires.
6. Les vacataires peuvent être engagés sur contrat à durée déterminée pour une année scolaire maximum.

**Source :** Les données ont été fournies par les pays participant au projet. Il faut considérer que le tableau ne donne que des indications d'ordre général et ne peut assurer une stricte comparabilité entre pays.

### *Licenciements d'enseignants*

Comme le tableau 5.1 l'indique, les enseignants du secteur public peuvent être licenciés pour raisons disciplinaires dans tous les pays et, dans plus de la moitié des systèmes éducatifs (15 sur 26), pour des raisons d'excédent de personnel, par exemple lorsque les effectifs scolaires diminuent ou des matières ne sont plus enseignées. Dans environ deux tiers des pays, les enseignants peuvent être licenciés pour cause d'inefficacité chronique. Pourtant, selon les informations recueillies dans les rapports de base nationaux et lors des visites d'examen dans les pays, il est rare, semble-t-il, qu'un enseignant d'un établissement public soit licencié pour cette raison.

Certains des rapports de base nationaux ont souligné cet état de fait comme un problème particulier. Par exemple, la Corée, où l'emploi des enseignants relève du modèle axé sur la carrière, fait remarquer que « tant l'évaluation des enseignants que le mécanisme institutionnel de mise à pied des enseignants inefficaces, restent très faibles. La forte protection que procure le statut de la profession enseignante empêche ce mécanisme disciplinaire d'être réellement applicable. » Toutefois, la République slovaque, où l'emploi des enseignants tient davantage du système axé sur le poste, et donc potentiellement plus souple, indique que « faute de critères destinés à évaluer la qualité des enseignants..., il n'est pas possible de déceler officiellement un enseignant inefficace. En outre, le code du travail protège à l'excès le personnel permanent et, en conséquence, la seule procédure légale – l'action en justice – [est longue et complexe]. » Cette situation a eu une conséquence assez inattendue, qui va à l'encontre des intérêts des enseignants et de l'innovation : « les chefs d'établissement ont recours à diverses modifications de l'organisation interne qui leur permettent de licencier les enseignants en surnombre. Cet instrument peut également être utilisé (et est effectivement utilisé) contre les enseignants capables [qui] deviennent 'gênants' pour la direction de l'école [et] la confiance des enseignants novateurs s'effrite. »

Selon les rapports de base nationaux, les enseignants inefficaces ne seraient pas si nombreux dans les établissements scolaires. Le problème serait plutôt que, faute de procédures simples, transparentes et acceptées pour agir à l'encontre des enseignants inefficaces, la question est souvent négligée et la réputation des écoles et de la profession enseignante en souffre. Les approches visant à identifier les enseignants inefficaces et les mesures prises pour remédier à ce problème sont abordées au chapitre 6.

### **5.3. Recrutement et sélection des enseignants**

Le recrutement et la sélection des enseignants sont des mécanismes essentiels pour assortir des incitations à la qualité du corps enseignant. Si les pratiques de recrutement ne réussissent pas à relier la rémunération à la qualité – et donc à sélectionner les meilleurs candidats dans un vivier de postulants –, les hausses de salaire n'aboutiront pas à une amélioration de la qualité des enseignants.

Le tableau 5.2 résume les processus et les critères utilisés pour le recrutement et la sélection de candidats en vue de leur première affectation dans l'enseignement public. La quasi-totalité des pays font appel à des critères d'admission comprenant la certification/qualification, la citoyenneté, la maîtrise de la langue d'enseignement, les examens de santé et les contrôles de sécurité. De plus, l'Allemagne (pour les fonctionnaires) et la Corée imposent une limite d'âge ; l'Angleterre exige des candidats qu'ils réussissent des tests d'aptitude en lecture et écriture, calcul et TIC ; un certain nombre de circonscriptions scolaires aux États-Unis organisent des tests en lecture, écriture et calcul ; et l'Angleterre, la plupart des états d'Australie, l'Écosse et le Pays de Galles demandent d'être inscrit auprès d'un *Teaching Council* (Conseil de l'enseignement).

Tableau 5.2. - Procédures de recrutement et critères de sélection des enseignants, établissements publics, 2004

	Critères d'admissibilité	Procédures de recrutement		Quels critères sont utilisés pour la sélection des enseignants ?
		Autorité compétente	Procédure (concours d'entrée, liste de candidats, recrutement ouvert)	
Allemagne <sup>1</sup>	Limite d'âge (50 ans maximum pour les fonctionnaires)	Autorités scolaires régionales Autorités scolaires locales	Liste de candidats	Résultats académiques, spécialité/discipline
Australie	Inscription auprès du conseil de l'enseignement de l'Etat correspondant	Variée, généralement l'autorité centrale ou l'école, ou une combinaison des deux	Selon le poste demandé, combinaison de la liste de candidats et du recrutement ouvert	Varie en fonction de l'autorité, peut comprendre une combinaison de compétences, relationnelles et autres, évaluées en cours d'entretien, de compétences pédagogiques, de connaissances spécialisées, de résultats académiques, de l'analyse qualitative des expériences précédentes (comprenant généralement une candidature écrite portant sur divers critères de sélection), choix du lieu de travail, date de candidature
Autriche	Aucun	Autorités scolaires centrales/régionales	Liste de candidats	Spécialité/discipline et qualités pédagogiques
Belgique (Fl.)	Aucun	Organe directeur de l'établissement	Recrutement ouvert	Décision de l'école
Belgique (Fr.)	Aucun	Autorités scolaires centrales/régionales, Autorités scolaires municipales/locales, Organe directeur de l'école.	Liste de candidats	Spécialité/discipline. Date de candidature, compétences relationnelles et autres, évaluées en entretien
Canada (Québec)	Quelquefois, compétences TIC	Autorités scolaires locales	Recrutement ouvert par autorités scolaires locales	Résultats académiques, expériences précédentes acquises en stage, Spécialité/discipline, compétences pédagogiques, qualités relationnelles
Chili	Aucun	Autorités scolaires municipales	Recrutement ouvert	Décision de l'employeur
Corée	Limite d'âge	Autorités scolaires régionales	Concours d'entrée	Résultats académiques (y compris examen de qualification), compétences pédagogiques, spécialité/discipline, qualités relationnelles et autres, évaluées en entretien, certificats professionnels (par ex. anglais, TIC)
Danemark	Aucun	Autorités scolaires municipales/locales Organe directeur de l'école	Recrutement ouvert	Analyse qualitative des expériences précédentes, qualités relationnelles, spécialité/discipline, qualifications post-licence
États-Unis <sup>3</sup>	Épreuves de compétences en lecture et calcul	Autorités scolaires locales (circonscription scolaire), parfois l'établissement	Recrutement ouvert, certains États exigent un examen d'agrément	Examen des cours suivis à l'université, diplôme obtenu dans la discipline à enseigner, résultats en cours d'entretien, les certificats et diplômes universitaires (niveau de diplôme et examens de qualification) ont moins de poids
Finlande	Aucun	Autorités scolaires municipales	Recrutement ouvert	Critères définis par les autorités scolaires municipales et les chefs d'établissements, mais comprenant habituellement les résultats académiques, les compétences pédagogiques, l'expérience pédagogique et les qualités relationnelles
France	Aucun	Niveau primaire: autorités scolaires régionales, niveau secondaire: autorités scolaires centrales	Concours d'entrée	Résultats (écrits ou oraux) du concours d'entrée
Grèce	Aucun	Autorités scolaires centrales	Concours d'entrée et liste de candidats <sup>2</sup>	Résultats académiques (grade et diplôme universitaires, niveau de qualification), qualifications post-licence, expériences pédagogiques précédentes et date de candidature)
Hongrie	Aucun	Chef d'établissement	Recrutement ouvert	Résultats académiques, analyse qualitative des expériences précédentes, spécialité/discipline, compétences relationnelles et autres, évaluées en entretien
Irlande	Inscription auprès du Registration Council (pour le secteur secondaire volontaire)	Autorités scolaires locales, Organe directeur de l'établissement	Recrutement ouvert	La sélection se fait sur entretien et prend en compte les aspects suivants: résultats académiques, expériences précédentes, spécialité/discipline, compétences pédagogiques (notamment évaluées au cours de la formation initiale ou de la période probatoire), qualifications post-licence, qualités relationnelles et autres
Israël	Aucun	Autorités scolaires centrales, Autorités scolaires locales, Organe directeur de l'établissement	Liste de candidats. Recrutement ouvert (deuxième cycle secondaire uniquement)	Résultats académiques, analyse qualitative des expériences précédentes, spécialité/discipline, qualités relationnelles et autres, évaluées en entretien
Italie	Aucun	Autorités scolaires centrales/régionales	Concours d'entrée et liste de candidats	Examens de qualification, expérience pédagogique
Japon	Aucun	Autorités scolaires municipales/locales	Concours d'entrée. Liste de candidats. Recrutement ouvert.	Résultats académiques, compétences pédagogiques, qualités relationnelles et autres évaluées en entretien
Pays-Bas	Aucun	Organe directeur de l'établissement (Chef d'établissement)	Recrutement ouvert	Qualités relationnelles et autres, évaluées en entretien
République slovaque	Aucun	Chef d'établissement	Recrutement ouvert	Compétences pédagogiques, qualités relationnelles et autres
Royaume-Uni (Angleterre)	Épreuves de lecture, écriture, calcul et TIC Inscription au Conseil général de l'enseignement	Organe directeur de l'établissement pour les écoles volontaires bénéficiant d'aides et dépendant de fondations, autorités scolaires locales pour tous les autres établissements	Recrutement ouvert	Décision relevant de l'employeur mais portant en général sur les expériences précédentes, les qualités relationnelles, les qualifications et la spécialité/discipline, peut comprendre les qualités pédagogiques évaluées lors d'un cours de démonstration
Royaume-Uni (Écosse)	Inscription auprès du Conseil de l'enseignement	Autorités scolaires municipales/locales	Recrutement ouvert	Résultats académiques, analyse qualitative des expériences précédentes, spécialité/discipline, compétences pédagogiques (évaluées lors d'un cours de démonstration ou au cours de la formation pédagogique initiale), qualités relationnelles et autres, évaluées en entretien
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	<i>m</i>	<i>m</i>	Sur décision de l'employeur	<i>m</i>
Royaume-Uni (Pays de Galles)	Inscription auprès du Conseil de l'enseignement	Organes directeurs de l'établissement ou autorités scolaires locales, selon le type d'établissement	Recrutement ouvert	Décision de l'employeur mais comprend en général les expériences précédentes, les qualités relationnelles, les qualifications et la spécialité/discipline. Peut inclure les compétences pédagogiques évaluées lors d'un cours de démonstration
Suède	Aucun	Chef d'établissement	Recrutement ouvert	Résultats académiques, analyse qualitative des expériences précédentes, spécialité/discipline, qualifications post-licence, qualités relationnelles et autres évaluées en entretien
Suisse	Aucun	Autorités scolaires municipales/locales	Liste de candidats	Notes obtenues en institut de formation, examens de qualification, analyse qualitative des expériences précédentes, spécialité/discipline, compétences pédagogiques, qualités relationnelles et autres évaluées en entretien, qualifications post-licence (plus rarement)

**Définitions :** Ce tableau décrit les procédures formelles utilisées pour engager et sélectionner les candidats à l'entrée dans la profession enseignante, pour un premier poste. Il comprend le processus de candidature, la méthode de recrutement et les critères utilisés pour sélectionner les nouveaux enseignants dans un pool d'enseignants. Les *critères d'admissibilité* sont ceux que les candidats doivent satisfaire pour avoir le droit de postuler à un poste d'enseignement. Ils sont différents des critères de sélection de la dernière colonne dans la mesure où les critères d'admissibilité sont propres au candidat (c'est-à-dire qu'ils doivent être respectés, quelles que soient les caractéristiques des autres candidats). Seuls les critères d'admissibilité autres que les suivants sont indiqués: qualifications académiques nécessaires pour enseigner, critères relatifs à la nationalité, maîtrise de la (des) langue(s) d'enseignement, intégrité (par exemple, casier judiciaire vierge), état de santé satisfaisant.

Le terme "concours d'entrée" est employé pour désigner les concours et autres évaluations publiques organisés au niveau central afin de choisir les candidats à la profession d'enseignant. Une liste de candidats est un système dans lequel les demandes de postes d'enseignement, qui comportent le nom et les qualifications des candidats, sont présentées aux autorités scolaires centrales ou locales qui classent les candidats selon différents critères. Le "recrutement ouvert" correspond à une méthode de recrutement aux termes de laquelle les responsabilités relatives à l'annonce des postes d'enseignement à pourvoir, la gestion des demandes et le choix des candidats sont décentralisées. Dans ce cas, le recrutement est généralement effectué par l'école, parfois en collaboration avec les autorités scolaires locales, la procédure de correspondance entre les enseignants candidats et les postes vacants se faisant au niveau de l'école.

**Notes :** *m* Information non disponible

1. L'information concerne la majorité des cas pour lesquels les procédures de recrutement sont centralisées. Des postes de plus en plus nombreux sont pourvus au moyen de la participation directe de l'établissement.

2. 75% des enseignants *permanents* sont sélectionnés sur concours et 25% sur une liste de candidats. Les enseignants temporaires ou horaires sont sélectionnés sur liste.

3. Les politiques varient selon les circonscriptions scolaires (agences scolaires municipales) et il est difficile de donner la moyenne nationale car il existe 15 000 circonscriptions scolaires et pas de politique unique.

**Source :** Les données ont été fournies par les pays participant au projet. Il faut considérer que le tableau ne donne que des indications d'ordre général et ne peut assurer une stricte comparabilité entre pays.

Les pratiques de recrutement comprennent des entretiens avec les candidats dans 18 pays sur 23, les exceptions étant les pays où le processus est centralisé comme l'Allemagne, l'Autriche, la France (où le candidat est soumis à un examen oral), la Grèce et l'Italie. La plupart des pays (17 sur 23) tiennent compte de la formation universitaire ou des résultats du candidat, mais dans seulement 12 pays sur 23, les compétences pédagogiques sont un critère utilisé lors de la sélection des enseignants pour un poste dans l'enseignement public.

### *Intervention de l'administration centrale ou des écoles dans le recrutement et la sélection*

La question du rôle des établissements scolaires dans la sélection des enseignants prend de plus en plus d'importance. Comme l'indique le rapport de base préparé par Hambourg (Allemagne), « L'affectation du personnel depuis un bureau central répond de moins en moins aux besoins des établissements et des candidats aux postes d'enseignants, et n'atteint pas l'objectif d'une adéquation entre les besoins de telle ou telle école et les qualifications des candidats. » Le processus de sélection est souvent très impersonnel. Il est donc difficile pour les enseignants de se sentir proches de l'école dans laquelle ils sont nommés. Ce constat s'applique particulièrement aux pays où le processus de recrutement est très centralisé. Se pose dès lors la question de savoir si les écoles ont bien les enseignants qui correspondent à leurs besoins spécifiques.

Comme le fait apparaître le tableau 5.2, dans la plupart des pays, le recrutement des enseignants relève de la responsabilité du niveau administratif (national, régional ou local) chargé de l'emploi des enseignants. Huit pays font état d'un niveau élevé d'intervention des différents établissements dans le recrutement des enseignants du secteur public. Il s'agit de l'Angleterre et du Pays de Galles, de la Belgique (Communauté flamande), du Danemark, de la Hongrie, de l'Irlande, des Pays-Bas, de la République slovaque et de la Suède. L'encadré 5.4 décrit dans les grandes lignes le rôle des établissements scolaires dans le recrutement et la sélection des enseignants au Danemark et en Irlande.

Dans plus de la moitié des systèmes (14 sur 24), le « recrutement ouvert » est la méthode la plus utilisée pour la première affectation. Autrement dit, la responsabilité de la publication des postes vacants est décentralisée et relève de l'autorité locale ou de l'établissement scolaire, et passe par le choix des candidats pour les différents postes vacants. L'interaction avec les candidats est alors directe, généralement par le biais d'entretiens, ce qui permet d'utiliser un ensemble plus complet de critères correspondant au projet éducatif de l'établissement. Ce recrutement ouvert offre également des avantages aux candidats car il leur permet de choisir plus directement l'établissement et d'avoir un contact plus étroit avec celui-ci avant de prendre leur décision.

Le graphique 5.1 présente l'avis des chefs d'établissement quant à la responsabilité de l'école dans l'embauche et le licenciement des enseignants dans les écoles fréquentées par les élèves de 15 ans. Il montre clairement une démarcation entre les pays. Dans environ la moitié des pays étudiés, les écoles ont une influence entière ou forte sur la sélection des enseignants (par exemple : la Belgique, le Danemark, les États-Unis, la Hongrie, l'Irlande, Israël, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède) ; dans les autres pays, le rôle de l'établissement est très limité (par exemple : l'Allemagne, l'Autriche, le Chili, la Corée, l'Espagne, la Finlande, la France, l'Italie, le Japon, le Luxembourg et le Portugal).

### Encadré 5.4. Recrutement et sélection des enseignants au Danemark et en Irlande

#### Danemark

Le recrutement des enseignants relève de la responsabilité des autorités municipales. En raison d'une décentralisation accrue de la prise de décision, de nombreuses municipalités ont cependant délégué le pouvoir de nomination des enseignants aux établissements, soit pour tous les enseignants, soit pour les enseignants sous contrat à durée déterminée. Au niveau de l'établissement, un comité de sélection est chargé d'examiner les candidatures. Ce comité est composé du chef d'établissement et des représentants des syndicats et des parents d'élèves membres du Conseil d'administration de l'établissement. Il sélectionne un certain nombre de candidats, se charge des entretiens d'embauche et évalue les qualifications des candidats. Ensuite, le Conseil d'administration ou le chef d'établissement prend une décision et transmet la recommandation au chef de l'administration municipale si le pouvoir de nomination n'a pas été délégué à l'établissement. Les candidats sont censés s'être familiarisés avec les valeurs et le profil de l'établissement. De nombreux chefs d'établissement attendent des candidats qu'ils effectuent une visite préliminaire au sein de l'établissement avant l'envoi de leur candidature.

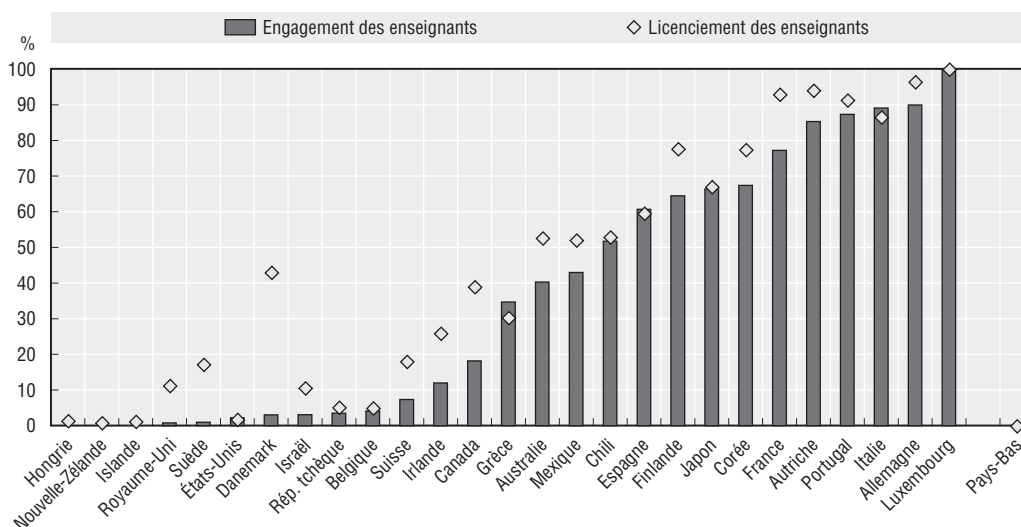
#### Irlande

À l'exception des écoles gérées par les Comités de l'enseignement professionnel au niveau du secondaire, les enseignants ne sont pas nommés dans les établissements par une agence centrale. Les enseignants sont libres de poser leur candidature directement dans les écoles quand ils le souhaitent. Le conseil d'administration de l'établissement, en tant qu'instance compétente, se charge des nominations. Le ministère de l'Éducation et des Sciences définit les réglementations générales relatives au quota d'enseignants à recruter et les directives concernant les procédures de nomination. Il n'exerce aucun rôle direct dans la répartition des enseignants entre les établissements. Les candidatures et les *curriculum vitae* sont soumis après la publication d'annonces. Un comité de sélection est nommé par le Conseil d'administration de l'établissement. La présélection des candidats s'opère selon les critères convenus. L'entretien est mené conformément aux directives prévues. En règle générale, il comprend une évaluation des qualifications, une analyse qualitative des expériences acquises, une évaluation des compétences pédagogiques (mesurées à l'occasion d'un cours expérimental faisant partie de la formation initiale ou durant la période probatoire) ainsi que des compétences en relations humaines et autres. Le Conseil d'administration procède à la nomination sur la base de l'ordre de mérite recommandé par le comité. Lorsqu'un poste est attribué, les candidats malheureux peuvent avoir recours à une série de mécanismes leur permettant de faire appel de la décision du Conseil d'administration. Les recours en appel peuvent être introduits auprès de l'*Equality Authority* (autorité pour l'égalité), l'*Employment Appeals Tribunal* (Cour d'appel du travail) ou directement au ministère de l'Éducation et des Sciences.

Dans la pratique, la marge d'autonomie de l'établissement dans le recrutement des enseignants pourrait être limitée par une série de règles complexes. Par exemple, en Belgique (Communauté flamande), le chef d'établissement joue un rôle déterminant dans le recrutement du personnel enseignant et administratif. Ainsi, il est fréquent qu'il contacte directement un éventuel candidat pour lui proposer un poste dans son école. Pourtant, les établissements sont tenus de respecter un certain nombre de règles lors des nominations. La priorité doit être accordée au candidat faisant valoir le plus d'ancienneté et les enseignants jouissant d'un statut permanent sont prioritaires par rapport aux enseignants temporaires. D'autres règles exigent que la priorité soit accordée à ceux qui ont travaillé pendant un certain nombre d'années et, si deux candidats sont à égalité de ce point de vue, celui qui a travaillé dans le même réseau d'écoles ou a été employé par la même administration est prioritaire.

Graphique 5.1. Avis des chefs d'établissements quant à la responsabilité de l'école dans l'engagement et le licenciement des enseignants, 2000

Pourcentage des élèves âgés de 15 ans inscrits dans des établissements dont le chef déclare que l'engagement et le licenciement des enseignants ne relèvent pas de la responsabilité de l'école



Note : Pour les Pays-Bas, le taux de réponse est trop faible pour garantir la comparabilité.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Comme l'indique le graphique 5.1, dans la majorité des pays, les chefs d'établissement font généralement état d'un rôle plus important de l'école dans la nomination des enseignants que dans leur licenciement, les différences les plus marquées étant observées au Canada et au Danemark (21 et 40 points de pourcentage, respectivement). En Belgique, aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque, plus de 95 % des élèves sont inscrits dans des établissements dont le directeur déclare avoir son mot à dire dans le licenciement des enseignants (la moyenne des pays est de 54 %).

D'après le tableau 5.2, les listes de candidats sont principalement utilisées par sept pays (l'Allemagne, l'Autriche, la Communauté française de Belgique, Israël, l'Italie, le Japon, la Suisse) où une autorité gouvernementale classe les candidats selon des critères spécifiques. Dans ces pays, le choix se fait généralement d'abord parmi les candidats réunissant les conditions requises, qui sont, ensuite, affectés dans les établissements. Six pays, dont les systèmes sont axés sur la carrière (la Corée, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Italie et le Japon), ont recours à une variante de la liste de candidats : des concours organisés au niveau national ou régional auxquels sont reçus les candidats les plus aptes à l'enseignement. Les notes minimales à obtenir à ce concours sont habituellement fixées en fonction du nombre de postes à pourvoir dans la région concernée.

Bien que les concours d'entrée soient considérés comme d'importants moyens de contrôler la qualité dans les pays où le système est axé sur la carrière, il leur est reproché de ne pas cadrer avec ce que les enseignants doivent savoir ou être capables de faire en tant que professionnels compétents. Par exemple, dans le cas de la Corée, le rapport de base relève que : « Le test écrit prévu au concours d'entrée est inapproprié pour évaluer les compétences et les aptitudes du candidat à enseigner ... Étant donné l'absence d'un thème standard dans les questions du test et les

différences dans le contenu des programmes entre les instituts de formation des enseignants, les candidats ont des difficultés à se préparer systématiquement à l'examen. ... L'entretien est tout aussi critiqué pour sa nature formaliste ... [et] ne permet pas d'évaluer la capacité et le caractère nécessaires pour enseigner. ... la plupart des étudiants qui fréquentent les instituts de formation des enseignants du secondaire se concentrent sur la préparation de l'examen d'embauche, au détriment de la formation universitaire « normale » originellement conçue pour accroître les capacités du corps enseignant. » La pesanteur de la phase de sélection et sa nature éminemment formelle peuvent également être des obstacles pour ceux qui souhaitent entrer dans l'enseignement à mi-carrière.

### *La recherche sur le rôle des écoles dans la sélection des enseignants*

En règle générale, les résultats de l'enquête PISA révèlent une corrélation positive entre le degré d'intervention de l'école dans la nomination des enseignants et les résultats des élèves en lecture, même si cette corrélation n'est pas aussi forte que pour d'autres aspects de l'autonomie de l'école comme le choix des matières au programme et les affectations budgétaires au sein de l'établissement (OCDE, 2001). Dans les pays où les écoles présentent de grandes différences quant au degré d'autonomie dans la prise de décision (essentiellement entre des systèmes scolaires différents comme en Australie, en Autriche, au Canada, en Espagne et en Suisse), on observe également une relation forte et significative, à l'échelle nationale, entre l'autonomie des écoles et les résultats des élèves. À l'évidence, ces observations ne peuvent être interprétées de manière causale car l'autonomie des écoles et les résultats des élèves pourraient bien se renforcer mutuellement ou être influencés par d'autres facteurs.

Étant donné que les pays où les établissements jouissent d'une plus grande autonomie dans certains domaines obtiennent généralement de meilleurs résultats, on peut craindre qu'une indépendance accrue des écoles ne conduise à des inégalités plus marquées sur le plan des résultats. Les résultats de l'enquête PISA indiquent néanmoins qu'une autonomie plus grande des établissements n'est pas forcément associée à des disparités plus tranchées dans les résultats scolaires. Ainsi, parmi les pays où les écoles jouissent de la plus grande autonomie pour une bonne part des mesures utilisées dans l'enquête PISA 2000, la Finlande et la Suède (de même que l'Islande) affichent les plus faibles écarts de résultats entre les écoles.

Wößmann (2003) a utilisé des données de la Troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) pour examiner la relation entre différents aspects de la prise de décision centralisée et au niveau de l'établissement et les résultats des élèves. Il a abouti à la conclusion que, dans les établissements jouissant d'autonomie dans l'embauche des enseignants, les élèves obtiennent statistiquement des résultats sensiblement meilleurs en mathématiques et en sciences, tout comme les élèves des écoles qui peuvent fixer elles-mêmes les salaires de leurs enseignants. En revanche, les élèves des établissements qui sont responsables de la détermination de leur budget obtiennent des notes inférieures en mathématiques et en sciences, tout comme ceux des écoles qui ont la liberté de définir leurs propres programmes et les normes d'examen. L'auteur en déduit que, puisque l'autonomie des écoles dans la détermination des normes et du budget semble avoir une incidence négative sur les résultats des élèves, alors que l'autonomie des écoles dans les décisions relatives à la gestion du personnel et aux processus semble avoir une incidence positive sur ces mêmes résultats, les systèmes scolaires devraient laisser aux autorités centrales ou régionales le contrôle des niveaux de ressources et des normes de résultats, mais laisser

aux écoles toute liberté dans le domaine des processus, comme la gestion des ressources humaines, où l'expérience du chef d'établissement est importante.

À cet égard, les écoles se trouvent face à des incitations capitales. Ballou (1996) et Ballou et Podgursky (1998) ont procédé à des comparaisons exhaustives entre les enseignants qui travaillent dans des établissements publics et ceux des établissements privés aux États-Unis. Ils ont découvert que, par comparaison avec les écoles publiques, les établissements privés sont plus enclins à sélectionner les candidats dont le parcours universitaire témoigne d'excellentes aptitudes cognitives et d'une maîtrise de la matière enseignée. Ils ont établi également que le traitement des enseignants (en moyenne plus bas dans le secteur privé) était plus évolutif et mieux aligné sur les aptitudes et la rareté des compétences (en mathématiques et en sciences, par exemple) dans les établissements privés que dans les écoles publiques. Selon leurs conclusions, les écoles publiques, qui ne sont guère en concurrence pour attirer des élèves, ne font pas assez d'efforts pour trouver les meilleurs candidats lorsqu'elles ont des postes d'enseignant à pourvoir.

Hanushek et Rivkin (2003) se sont servis d'une des formes les plus courantes de choix d'un établissement public aux États-Unis – les parents choisissent l'école de leurs enfants en choisissant leur lieu de résidence – pour étudier l'effet de la concurrence entre établissements publics sur la qualité des enseignants. Les résultats de leur étude montrent qu'une concurrence accrue tend à accroître la qualité des enseignants, en particulier dans les établissements dont les effectifs sont en majorité des élèves de condition modeste. Hoxby (1994) a établi que, là où les écoles publiques sont en concurrence avec les écoles privées, les traitements des enseignants du secteur public sont plus élevés et que les résultats des élèves sont meilleurs.

Boyd *et al.* (2003) relèvent des différences frappantes dans les qualifications des enseignants du secteur public d'une circonscription scolaire à l'autre, aux États-Unis. Si les systèmes scolaires doivent adopter une approche plus décentralisée dans le choix de l'établissement et l'emploi des enseignants, il est manifeste que les écoles des régions ou quartiers défavorisés nécessiteront beaucoup plus de ressources pour pouvoir faire face à leurs concurrentes sur un pied d'égalité.

#### 5.4. Périodes probatoires pour les enseignants débutants

Le tableau 5.3 résume la situation concernant les périodes probatoires pour les enseignants débutants dans les établissements publics dans les pays participants. Dans l'ensemble, 20 des 25 systèmes qui ont fourni des informations utilisent des périodes probatoires pour les enseignants débutants bénéficiant d'un statut de fonctionnaire ou de salarié. Dans 16 de ces systèmes, la période probatoire commence dès l'engagement de l'enseignant alors que, dans quatre autres pays, elle fait partie de la formation initiale pour au moins certains enseignants : en Autriche, en Belgique (Communauté flamande), au Canada (Québec) et en France. Les périodes probatoires n'existent pas dans cinq pays : la Belgique (Communauté française), le Chili, la Corée, l'Irlande du Nord et les Pays-Bas.



Tableau 5.3. Période probatoire pour les enseignants débutants, établissements publics, 2004

	Enseignants ayant le statut de fonctionnaire			Enseignants ayant le statut d'employé salarié		
	Application d'une période probatoire	Durée de la période probatoire	Quel pourcentage d'enseignants ne réussit pas la période probatoire ?	Application d'une période probatoire	Durée de la période probatoire	Quel pourcentage d'enseignants ne réussit pas la période probatoire ?
Allemagne	Oui, à la prise de fonctions	3 ans au maximum	<i>m</i>	Oui	Six mois	<i>m</i>
Australie	Oui, à la prise de fonctions	Généralement entre 6 et 12 mois	Variable, généralement moins de 1%	Souvent oui	Parfois de 6 mois à 2 ans selon la circonscription territoriale	1% dans certaines circonscriptions territoriales
Autriche <sup>1</sup>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui, dans le cadre de la formation initiale, uniquement dans le deuxième cycle secondaire	1 an	Négligeable
Belgique (Fl.)	Oui, dans le cadre de la formation initiale	<i>m</i>	<i>m</i>	Oui, dans le cadre de la formation initiale	<i>m</i>	<i>m</i>
Belgique (Fr.)	Non	<i>a</i>	<i>a</i>	Non	<i>a</i>	<i>a</i>
Canada (Québec)	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui, dans le cadre de la formation initiale	1 an	Négligeable
Chili	Non	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>
Corée	Non	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>
Danemark	<i>m</i>	<i>m</i>	<i>m</i>	Oui, à la prise de fonctions	3 mois	0-1%
États-Unis <sup>5</sup>	Oui	1-3 ans	<i>m</i> <sup>3</sup>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>
Finlande	Sur décision de l'employeur	6 mois au maximum	<i>m</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>
France	Oui, dans le cadre de la formation initiale	1 an	1-3%	Oui	Varie selon la durée du contrat	<i>m</i>
Grèce	Oui, à la prise de fonctions	2 ans	0%	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>
Hongrie <sup>2</sup>	Oui, à la prise de fonctions, mais elle n'est pas obligatoire	90 jours au maximum	<i>m</i> <sup>3</sup>	Oui, à la prise de fonctions, mais elle n'est pas obligatoire	90 jours au maximum	<i>m</i>
Irlande <sup>4</sup>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui	1 an	Moins de 1%
Israël	Oui, à la prise de fonctions	2-3 ans	<i>m</i>	Oui, à la prise de fonctions	2-3 ans	<i>m</i>
Italie	Oui, à la prise de fonctions	1 an	1%	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>
Japon	Oui, à la prise de fonctions	Entre 6 mois et 1 an	0.60%	Non	<i>a</i>	<i>a</i>
Pays-Bas	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Non	<i>a</i>	<i>a</i>
République slovaque	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui, mais elle n'est pas obligatoire	3 mois	<i>m</i>
Royaume-Uni (Angleterre)	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui	Une année scolaire	0.15%
Royaume-Uni (Écosse)	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui	1 an si elle s'inscrit dans le contexte du programme d'insertion; autrement, 1 an et un trimestre	Environ 2% dans le contexte du programme d'insertion, mais certains candidats abandonnent avant d'avoir obtenu une évaluation défavorable
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Non	<i>a</i>	<i>a</i>
Royaume-Uni (Pays de Galles)	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui	Une année scolaire	<i>m</i>
Suède	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui, à la prise de fonctions	1 an	<i>m</i>
Suisse	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	Oui, à la prise de fonctions et à chaque changement de poste	Entre 3 et 6 mois	<i>m</i>

**Définition :** Ce tableau traite de la période d'essai (*période probatoire*) que les enseignants suivent généralement et qui permet d'évaluer leur aptitude à l'enseignement. A l'issue de cette période, si elle est concluante, ils obtiennent un poste d'enseignement permanent (ou régulier) ou un poste provisoire/temporaire.

**Notes :** *a* sans objet, *m*: information non disponible.

1. Les enseignants ne peuvent obtenir le statut de fonctionnaire qu'au terme de plusieurs années d'expérience. Quand ils entrent dans la profession, ils ont le statut d'employé salarié.
2. Outre la période probatoire décrite, le statut de fonctionnaire n'est accordé qu'après un an au moins de contrat à durée déterminée.
3. Il ressort des témoignages anecdotiques que le taux est faible.
4. Le statut des enseignants relève davantage du service public que de la fonction publique/administration.
5. Les politiques varient en fonction de la circonscription scolaire (agences locales ou municipales de l'enseignement), et il est difficile de donner une moyenne nationale sachant qu'il y a 15 000 circonscriptions scolaires et pas de politique nationale unique.

**Source :** Les données ont été fournies par les pays participant au projet. Il faut considérer que le tableau ne donne que des indications d'ordre général et ne peut assurer une stricte comparabilité entre pays.

En général, dans les pays où les enseignants jouissent de différents statuts professionnels, la période probatoire est obligatoire pour tous, l'exception étant le Japon (où seuls les fonctionnaires doivent suivre une période probatoire). La durée de la période probatoire varie de trois mois (au Danemark, en Hongrie) à trois ans (en Allemagne dans certains cas, en Israël et dans certaines parties des États-Unis), mais elle est comprise d'ordinaire entre six mois et un an dans la plupart des pays.

Onze systèmes ont fourni des informations sur le pourcentage d'enseignants ne réussissant pas leur période probatoire, qui est généralement de 1 % ou moins. L'Écosse a fait valoir qu'environ 2 % des enseignants débutants ne réussissent pas la période probatoire, bien que certains candidats abandonnent avant de recevoir une mauvaise évaluation et la France a indiqué que ce chiffre peut atteindre 3 %.

Une fois passé le cap de la période probatoire, rien ne garantit la nomination à un poste permanent : il faut aussi qu'un poste soit vacant. Comme la majorité des enseignants de la plupart des pays jouissent d'un statut permanent et sont peu enclins à abandonner leur poste, ce sont essentiellement les enseignants débutants qui n'ont pas réussi à obtenir un poste permanent qui font les frais des ajustements de personnel en cas de diminution des effectifs d'élèves. Dans certains pays, les enseignants titularisés restent affectés dans le même établissement même si leur poste est supprimé pour cause de réduction des effectifs d'élèves. Bien que la période probatoire ne dure qu'environ 12 mois, il arrive que les enseignants débutants attendent beaucoup plus longtemps leur nomination à un poste permanent. Dans ces circonstances, de nombreux enseignants fraîchement diplômés hésitent à se mettre à la recherche d'un poste et les taux de déperdition sont élevés chez les enseignants temporaires.

## 5.5. Réponses aux besoins de recrutement à court terme

Dans certains pays, les écoles éprouvent des difficultés à trouver des remplaçants faute de mécanismes réactifs en cas de besoin. En outre, les moyens financiers manquent souvent pour permettre aux établissements de faire appel à des enseignants supplémentaires. L'absence de réactions systématiques pour répondre aux besoins en personnel de remplacement peut perturber l'organisation des programmes scolaires et empêcher certains enseignants de participer à des activités de perfectionnement professionnel.

Le tableau 5.4 montre comment les pays gèrent les remplacements d'enseignants à court terme dans les écoles publiques. Dans 70 % des pays, la période prévue pour le remplacement d'un enseignant est généralement une année scolaire. En revanche, sept pays ne prévoient pas de période maximale (l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Autriche, le Chili, le Danemark, la Finlande, la République slovaque et la Suisse). Toutefois, les pays où la durée est spécifiquement limitée offrent souvent la possibilité de renouveler la période de remplacement.

Tableau 5.4. Remplacements de court terme, établissements publics, 2004

	Pendant combien de temps un enseignant remplaçant peut-il être employé ?	Existe-t-il des pools d'enseignants remplaçants ou des agences intermédiaires fournissant aux écoles des enseignants remplaçants ?	Est-il possible de prolonger la durée du travail de certains enseignants pour pallier l'absence temporaire d'un autre enseignant ?	Les effectifs des classes peuvent-ils être augmentés pour pallier l'absence temporaire d'un enseignant ?
Allemagne	Une année scolaire au maximum	Oui il existe des pools d'enseignants remplaçants dans certains Länder	Oui avec un nombre maximum fixe d'heures supplémentaires sans supplément de traitement (en moyenne, 4 heures par semaine), puis des heures supplémentaires avec supplément de traitement	Oui
Australie	Cela dépend des circonstances et de la circonscription territoriale. Le plus souvent de 20 jours à une année scolaire	Oui, il existe habituellement un pool de remplaçants	Oui parfois, mais sous conditions, par exemple, sans dépasser les horaires d'un enseignant à plein temps	Variable, peut se passer s'il n'y a pas d'enseignant remplaçant disponible qui puisse convenir
Autriche	Pas de limite	Non	Non	Non
Belgique (Fl.)	Jusqu'à la fin de l'année scolaire au maximum	Oui, il existe un pool d'enseignants remplaçants	Oui, avec un nombre maximum d'heures supplémentaires sans supplément de traitement, puis des heures supplémentaires avec supplément de traitement	Oui
Belgique (Fr.)	Une année scolaire au maximum	Non	Non	Non
Canada (Québec)	Une année scolaire au maximum	Oui, il existe des pools locaux d'enseignants remplaçants	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Non
Chili	Pas de limite	Non	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Non
Corée	Trois ans au maximum	Non	Non	Non, à quelques exceptions près (par exemple dans des écoles rurales ou de petite taille)
Danemark	Pas de limite	Oui, agences intermédiaires et pools municipaux et d'équipe	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Oui
États-Unis <sup>3</sup>	Au maximum jusqu'à la fin de l'année scolaire	Oui, il existe des pools d'enseignants remplaçants	Oui, en général	Oui, en général
Finlande	Pas de limite	Non	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Sur décision du chef d'établissement et des autorités scolaires locales
France	Une année scolaire au maximum, mais renouvelable	Oui, il existe des pools d'enseignants remplaçants	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Oui
Grèce	Au maximum jusqu'à la fin de l'année scolaire	Oui, il existe des pools d'enseignants remplaçants	Oui, avec un maximum fixe d'heures supplémentaires sans supplément de traitement	Oui, jusqu'à l'effectif maximal de la classe fixé par la loi
Hongrie	5 années scolaires au maximum avec quelques exceptions	Non <sup>1</sup>	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Oui, comme solution provisoire avec supplément de traitement pour l'enseignant
Irlande	Au maximum jusqu'à la fin de l'année scolaire, mais peut durer 5 à 10 ans s'il s'agit d'une interruption de carrière ou d'un détachement	Habituellement, non <sup>2</sup>	Non	Seulement dans l'enseignement primaire de façon limitée, pour de courtes absences et quand aucun enseignant remplaçant n'est disponible
Israël	Au maximum, jusqu'à la fin de l'année scolaire	Non	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement pour un an maximum	Habituellement non
Italie	Au maximum jusqu'à la fin de l'année scolaire	Oui, il existe des pools d'enseignants remplaçants	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Non
Japon	Une année scolaire au maximum	Non	Non	Non
Pays-Bas	Une année scolaire au maximum	Oui, il existe des pools d'enseignants remplaçants et des agences intermédiaires	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Oui
République slovaque	Pas de limite	Non	Oui	Oui, jusqu'à un effectif maximal
Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles)	Pas de limite	Oui, il existe des pools d'enseignants remplaçants et des agences intermédiaires	Non	Oui
Royaume-Uni (Écosse)	Une année scolaire au maximum	Oui, il existe des pools d'enseignants remplaçants	Oui, avec un maximum fixe d'heures supplémentaires sans supplément de traitement	Oui, jusqu'à l'effectif maximal autorisé
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	Une année scolaire au maximum	m	Sur décision de l'employeur et accord de l'enseignant	Sur décision de l'employeur
Suède	Une année scolaire au maximum	Non	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Oui
Suisse	Pas de limite	Il existe des pools d'enseignants remplaçants dans certains cantons	Oui, heures supplémentaires avec supplément de traitement	Oui

**Définitions :** Ce tableau concerne les mesures prises par les systèmes scolaires pour répondre aux besoins en matière d'enseignants remplaçants temporaires. Pour le remplir, il faut prendre en compte les absences de durées diverses -- elles peuvent être très courtes (pour congé maladie ou brève période de formation continue, par exemple) ou s'étaler sur une année scolaire, voire plus (congé maternité, congé sabbatique ou autre forme d'absence prolongée). Les *pools* (ou *réserves*) d'enseignants remplaçants désignent des systèmes permettant aux autorités scolaires (au niveau central ou local) d'embaucher des enseignants à titre contractuel afin de pallier les absences temporaires d'enseignants. Les *agences intermédiaires* sont des bureaux de placement privés qui servent d'intermédiaires entre les écoles/autorités scolaires locales et les enseignants remplaçants potentiels.

**Notes :** m Information non disponible.

1. Un décret de 1997 autorise la création de pools d'enseignants remplaçants au niveau local, mais cette pratique ne s'est pas généralisée jusqu'à présent.

2. Pour l'enseignement primaire, il existe un *Teacher Supply Scheme* dans un nombre limité d'agglomérations urbaines pour certaines aires de recrutement. Il s'agit d'un service limité qui n'est pas offert à tous les établissements.

3. Les politiques varient en fonction de la circonscription scolaire (agences locales ou municipales de l'enseignement), et il est difficile de donner une moyenne nationale sachant qu'il y a 15 000 circonscriptions scolaires et pas de politique nationale unique.

**Source :** Les données ont été fournies par les pays participant au projet. Il faut considérer que le tableau ne donne que des indications d'ordre général et ne peut assurer une stricte comparabilité entre pays.

Un peu plus de la moitié des pays (13 sur 24) ont recours à une sorte de « pool » qui permet de faire recruter des enseignants sur contrat par l'autorité éducative compétente pour couvrir les absences de courte durée. L'encadré 5.5 donne un aperçu du système de pool d'enseignants remplaçants dans la Communauté flamande de Belgique, qui sert également à garantir l'emploi d'enseignants débutants et à faciliter le retour d'anciens enseignants dans la profession. Certains pays (l'Angleterre et le Pays de Galles, le Danemark et les Pays-Bas) font également appel à des bureaux de placement privés pour trouver des remplaçants à court terme<sup>4</sup>.

#### Encadré 5.5. Le pool d'enseignants remplaçants en Communauté flamande de Belgique

En Communauté flamande de Belgique, il est apparu clairement à la fin des années 1990 que les enseignants fraîchement diplômés éprouvaient des difficultés à obtenir leur titularisation en raison de la diminution du nombre de postes permanents. Ce problème a découragé des enseignants débutants et bon nombre d'entre eux ont abandonné l'idée de poursuivre dans cette voie. Le pool d'enseignants remplaçants a été mis en place lors de l'année scolaire 2000/01 pour remédier à ce problème. Il s'agit d'un groupe d'enseignants dont le salaire est pris en charge par le ministère de l'Éducation et qui font des remplacements de courte durée dans les écoles. Ces enseignants spécifient le secteur géographique dans lequel ils souhaitent travailler et peuvent enseigner dans tous les établissements situés dans leur secteur qui sont affiliés à ce programme, quel que soit le réseau auquel ils appartiennent. C'est l'agence flamande de l'emploi et de la formation professionnelle (VDAB) qui gère ce programme. Les candidats retenus sont affectés à une « école mère » où ils travaillent lorsqu'ils ne remplacent pas un enseignant absent dans un autre établissement. Grâce à cette réserve, les écoles parviennent plus facilement à trouver des enseignants remplaçants et les enseignants débutants ont un emploi sûr et un salaire pendant au moins un an. Ce système permet également aux écoles d'évaluer les compétences des nouveaux enseignants à qui elles envisagent de confier un poste de plus longue durée. Cette réserve est ouverte aux enseignants qui reprennent leur carrière après une interruption et aux professionnels d'autres branches d'activité qui envisagent de devenir enseignants.

Plus de deux tiers des écoles flamandes sont affiliées à ce programme. Selon les chiffres de l'année scolaire 2003/04, la réserve comptait quelque 4 100 enseignants, ce qui est beaucoup par rapport au nombre d'enseignants débutants. Malgré le grand soutien dont la réserve bénéficie, certains estiment que le nombre total d'enseignants rémunérés par le gouvernement est insuffisant pour répondre aux besoins de remplacements des établissements scolaires.

Dans la plupart des pays (18 sur 24), il est permis d'augmenter le nombre d'heures de travail des autres enseignants pour faire face à l'absence temporaire d'un collègue et, dans la plupart des cas, les heures supplémentaires travaillées au-delà d'un niveau déterminé donnent droit à un supplément de salaire. Dans environ la moitié des pays (14 sur 23), le chef d'établissement est libre d'augmenter les effectifs de la classe pour répondre à l'absence temporaire d'un enseignant, bien que cela soit habituellement considéré comme une mesure provisoire.

4. Le rôle de ces agences au Royaume-Uni est étudié dans Morrison (1999).

## 5.6. Mobilité des enseignants

### *Mobilité entre établissements*

Le marché du travail des enseignants se caractérise par une mobilité assez faible des enseignants entre les établissements et les circonscriptions scolaires des pays. Cette faible mobilité assure aux écoles la stabilité des effectifs d'enseignants, mais certains craignent qu'elle n'empêche l'entrée d'idées et de compétences nouvelles dans les écoles. De plus, elle peut aggraver les déséquilibres régionaux entre l'offre et la demande d'enseignants.

En Allemagne par exemple, selon les statistiques, la mobilité est relativement bonne au sein des Länder, mais elle est très limitée d'un Land à l'autre. Selon les statistiques de la Conférence permanente des ministres des Affaires culturelles des Länder (KMK) sur les flux d'enseignants exerçant à plein-temps en 2001/02, 9 % environ des enseignants ont quitté le poste qu'ils occupaient : environ un tiers d'entre eux ont changé d'école au sein du même Land, mais 2 % seulement sont partis enseigner dans un autre Land. D'après ces mêmes statistiques, seuls 3 % des enseignants qui ont continué à enseigner ont changé d'école pendant l'année scolaire 2001/02.

Certains pays où le système éducatif est très décentralisé connaissent encore des entraves à la mobilité, notamment la reconnaissance limitée des qualifications des enseignants entre les différentes provinces ou états. La mobilité réduite observée en Allemagne est assez logique sachant que ce n'est qu'en 1999 que la KMK a décidé que « les examens relatifs à la profession d'enseignant réalisés conformément aux recommandations de la Conférence permanente » seront reconnus dans tous les Länder. Mais les différences considérables entre Länder dans les structures scolaires et les liens étroits entre ces structures et les systèmes de formation initiale des enseignants font obstacle à la mise en œuvre de cette décision. Il est certain qu'il reste encore beaucoup à faire pour que le marché du travail des enseignants soit véritablement intégré au niveau national dans ce pays.

Au Japon, les enseignants sont censés changer périodiquement d'école tout au long de leur carrière. Cette pratique vise à garantir que tous les établissements puissent disposer d'enseignants de qualité, avec un équilibre entre enseignants expérimentés et débutants. Elle est également perçue comme un moyen d'accroître les compétences des enseignants grâce à l'expérience acquise dans des écoles différentes. L'affectation des enseignants relève de l'autorité éducative des préfectures, après consultation des chefs d'établissement et des autorités municipales sur les besoins en effectifs, mais chaque enseignant peut exprimer ses préférences. Ce processus varie en fonction de la préfecture mais, en règle générale, les enseignants doivent changer périodiquement d'école dans la même préfecture et y rester normalement entre 5 et 7 ans. Ainsi, certaines préfectures classent les écoles selon les caractéristiques de la population, la situation géographique et le type de programme ; de leur côté, les enseignants sont tenus d'acquérir de l'expérience dans différentes catégories d'écoles tout au long de leur carrière. Les enseignants reçoivent des indemnités de transport et de vie chère. La Corée a adopté une approche similaire pour favoriser la mobilité des enseignants.

### *Mobilité entre l'enseignement et d'autres professions*

Il est relativement rare de voir, parmi ceux qui embrassent la profession d'enseignant, des personnes qui ont acquis une expérience professionnelle dans un autre secteur d'activité bien que, comme on l'a vu au chapitre 4, la proportion augmente dans un certain nombre de pays. Jusqu'à présent, le recours à des personnes venant d'autres

environnements professionnels était un moyen de pallier les pénuries d'enseignants compétents et, bien qu'il s'agisse d'une mesure importante, elle peut indiquer que d'autres sources de nouveaux enseignants ne sont pas exploitées. Les filières de l'enseignement professionnel font figure d'exception à cet égard : avoir exercé une autre profession est souvent une condition *sine qua non* pour devenir enseignant dans ces filières et certaines dispositions permettent de commencer à enseigner avant même d'avoir obtenu la qualification. Dans la plupart des pays, la structure de rémunération n'encourage pas la mobilité entre l'enseignement et d'autres branches d'activité. La reconnaissance des qualifications, de l'ancienneté et des savoir-faire acquis ailleurs est limitée (voir le tableau 3.4), ce qui réduit l'apport de compétences nouvelles dans l'enseignement pour répondre aux besoins d'aujourd'hui.

Dans la plupart des pays, la mobilité en sens inverse est également limitée. En d'autres termes, les enseignants n'ont guère la possibilité de prévoir dans leur plan de carrière une période pendant laquelle ils cesseraient d'enseigner pour aller travailler dans d'autres secteurs (le Japon fait exception à la règle comme l'illustre l'encadré 5.6). Ce phénomène s'explique en partie par les avantages liés aux systèmes de la fonction publique axée sur la carrière et par les réglementations en vertu desquelles l'expérience acquise dans le secteur privé n'est pas prise en compte dans les salaires et les prestations de retraite. Une meilleure transférabilité des droits aux prestations de retraite entre les secteurs public et privé s'avérerait extrêmement utile. En outre, les qualifications d'enseignant qui sont structurées de manière à signaler l'aptitude au travail à d'autres employeurs ouvrent la voie à une plus grande mobilité entre l'enseignement et d'autres branches d'activité, ce qui permettrait au système de mieux gérer les périodes d'offre excédentaire d'enseignants et faciliterait les échanges avec d'autres secteurs économiques, qui sont une source d'avantages potentiels pour l'enseignement.

#### **Encadré 5.6. Le Programme de formation à l'expérience sociale pour les enseignants au Japon**

Au Japon, les enseignants ont la possibilité de travailler en dehors de l'enseignement pendant des périodes limitées dans le cadre du *Programme de formation à l'expérience sociale*, placé sous l'égide des autorités scolaires locales (préfectures) avec le soutien du ministère de l'Éducation. L'objectif général de ce programme est d'améliorer leurs compétences (relations humaines, sociales, esprit d'entreprise), d'élargir leurs idées et de les aider à comprendre ce que la société attend des établissements scolaires. Grâce à ce programme, l'expérience ainsi acquise par les enseignants se traduira dans les activités scolaires par une amélioration de leur enseignement et de la communication avec les étudiants, les parents et la collectivité.

Les possibilités sont extrêmement diversifiées. Les enseignants peuvent travailler dans des entreprises privées (hôtels, grands magasins), des organismes d'aide sociale (maisons de soins, organismes pour personnes en difficulté), des institutions d'intérêt public (centres municipaux, musées, bibliothèques) ou dans l'administration (locale ou autre). La nature et la structure de ce programme dépendent de chaque autorité scolaire locale. En règle générale, il existe deux types de programmes : *i*) des stages courts qui durent moins d'un mois et font habituellement partie du processus d'insertion pour les enseignants débutants et *ii*) des stages plus longs d'une durée allant de un mois à un an, spécialement conçus pour les enseignants expérimentés.

Le nombre de participants aux stages longs augmente rapidement et a atteint le chiffre de 1 353 en 2002 (907 dans des entreprises privées, 240 dans des organismes d'aide sociale, 71 dans des institutions d'intérêt public et 135 dans d'autres types de placements). Au cours de la période de formation, les participants sont rémunérés par les autorités éducatives locales. Souvent, ils sont invités à parler de leur stage dans des séminaires d'enseignants et à partager leur expérience au sein de leur établissement. Le programme a reçu une évaluation positive des autorités scolaires et suscite un intérêt croissant dans les rangs des enseignants.

### *Mobilité entre les pays*

La mobilité des enseignants entre les pays semble devenir plus fréquente. Les organismes régionaux, comme la Commission européenne, soutiennent divers programmes d'échange d'enseignants et offrent aux enseignants de pays différents l'occasion de travailler ensemble. Un certain nombre de pays se sont également engagés dans des accords bilatéraux d'échange et de mise en réseau d'enseignants. Certains pays recrutent activement des enseignants à l'étranger pour tenter de pallier les pénuries générales d'enseignants ou pour dispenser des cours de langues à des enfants issus de l'immigration. Par exemple, dans les pays germanophones, des enseignants autrichiens et allemands viennent travailler en Suisse, où les salaires sont en général plus élevés et les postes vacants plus nombreux.

À l'heure actuelle, le Royaume-Uni est peut-être le pays le plus actif dans le recrutement d'enseignants étrangers. Une centaine d'agences privées se chargent de trouver des enseignants pour le compte des autorités et des écoles locales, et les plus grandes d'entre elles disposent souvent de bureaux de recrutement en Afrique du Sud, en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande. Selon les estimations, environ 10 000 enseignants étrangers ont été recrutés pour enseigner au Royaume-Uni en 2000 (Barlin et Hallgarten, 2002) – dont une large proportion de débutants – et, cette même année, quelque 16 000 diplômés des instituts de formation des enseignants ont embrassé la profession. Les recrues étrangères sont généralement employées dans les régions souffrant de pénuries d'effectifs les plus graves, en particulier à Londres. Bien que cette mesure soit généralement considérée comme utile à court terme, elle a également soulevé des questions sur la capacité de ces enseignants étrangers, souvent inexpérimentés, d'enseigner au Royaume-Uni, notamment dans les zones défavorisées, et sur le soutien limité qu'ils reçoivent.

La Nouvelle-Zélande est elle aussi active dans le recrutement d'enseignants étrangers. Les avantages proposés comprennent des indemnités d'expatriation, des exemptions des obligations liées à l'immigration, la prise en compte, dans les salaires, de l'expérience de l'enseignement acquise à l'étranger (de même, les années pendant lesquelles les enseignants néo-zélandais ont enseigné à l'étranger sont entièrement prises en compte lorsqu'ils sont nommés dans tout établissement de Nouvelle-Zélande) et des réductions de la charge normale d'enseignement pendant la première année.

Les conséquences du recrutement d'enseignants en provenance de pays en développement qui connaissent une pénurie de main-d'œuvre qualifiée suscitent également des préoccupations (Barlin et Hallgarten, 2002). Pour éviter que ce recrutement impose des coûts élevés aux pays moins développés et rende plus difficile la réalisation des objectifs d'une « éducation pour tous », les ministres de l'Éducation des pays du *Commonwealth* ont signé un ensemble de protocoles visant à atténuer les effets du recrutement d'enseignants entre pays (Commonwealth Secretariat, 2004).

## **5.7. Priorités pour l'élaboration de politiques futures**

La plupart des enseignants sont employés dans la fonction publique, mais il existe de grandes différences entre les modèles de recrutement public qui structurent leur travail, et une demande accrue de changement se fait jour. Le modèle prédominant dans l'enseignement est probablement la fonction publique « axée sur la carrière » où l'admission est soumise à forte concurrence, le déroulement de la carrière est extrêmement réglementé et l'emploi à vie est largement garanti. Dans ces systèmes,

l'avancement dans la carrière dépend fortement de l'adhésion à des normes internes qui contribuent à assurer l'uniformité et la prévisibilité des prestations de services et une solidarité de groupe. En revanche, ces systèmes manquent souvent de souplesse. Ils n'ont pas la faculté d'adapter les services pour qu'ils répondent aux divers besoins dans différentes situations et n'y sont guère incités. De nouveaux débouchés dans un marché du travail élargi ont fait qu'une progression régulière dans un environnement de travail relativement réglementé est devenue moins attrayante pour les jeunes. Les systèmes « axés sur le poste » sont plus souples et réactifs, mais présentent également des risques : la rotation du personnel peut y être forte et son intérêt pour les postes plutôt que pour les carrières peut contribuer à augmenter les coûts de recrutement et de gestion, freiner l'instauration de valeurs communes et compromettre l'unité des services. Les deux modèles subissent également la pression de l'aspiration générale à une diminution des dépenses publiques, qui a fait que les réformes en matière d'emploi ont souvent été accompagnées de réductions budgétaires.

En réponse aux incitations au changement, les systèmes axés sur la carrière, dans lesquels le recrutement et les plans de carrière sont centralisés, font actuellement une place plus grande aux postes sous contrat ou temporaires, ouvrent des possibilités au recrutement externe, offrent aux responsables locaux plus de latitude dans les décisions concernant le personnel et instituent la gestion par objectifs. Les systèmes axés sur le poste, qui adoptent des approches plus décentralisées à l'égard de la nomination et de la formation du personnel, mettent davantage l'accent sur des critères de sélection du personnel, d'évaluation des résultats et de mise en place de plans de carrière à l'échelle du système.

L'expérience générale de la réforme de la fonction publique montre qu'il n'est pas facile de greffer des caractéristiques d'un système nettement différent sur un modèle d'emploi bien établi. Dans les systèmes axés sur la carrière, les personnes qui ont satisfait à des critères d'admission exigeants et accepté des salaires de départ relativement bas, peuvent se sentir menacées par un avenir moins prévisible où des postes plus nombreux sont ouverts à la concurrence interne et externe. Dans les systèmes axés sur le poste, les personnes bénéficient souvent d'un statut professionnel et d'une autonomie qu'elles doivent à leurs compétences spécialisées et peuvent se sentir menacées par des changements visant à instituer des normes valables pour l'ensemble du système. Elles peuvent opposer une résistance aux tentatives d'introduction de structures plus proches du modèle axé sur la carrière si ces tentatives sont jugées susceptibles d'affaiblir l'intégrité du principe de concurrence. Ces tensions et ces incertitudes sont évidentes en ce qui concerne le recrutement des enseignants et soulignent la nécessité de procéder à des consultations et à une évaluation consciencieuse avant la mise en œuvre de changements majeurs.

Les orientations politiques abordées dans cette section sont tirées des rapports de base nationaux, des visites d'examen dans les pays et d'autres travaux de recherche. Elles ne s'appliquent pas nécessairement à tous les pays participants en raison de leurs situations distinctes et de leurs traditions différentes en matière de recrutement dans la fonction publique. On peut toutefois dégager certains thèmes communs dans les réformes en cours dans les pays, à savoir que les candidats se trouveront mieux servis par les principes de la concurrence ouverte pour l'accès aux postes d'enseignants, par la sélection et l'avancement basés sur le mérite reconnu.



### *Faire appel à des systèmes d'emploi plus souples*

Les enseignants ont généralement le statut de fonctionnaire, ce qui, dans un certain nombre de pays, s'assortit de la titularisation dès lors qu'ils accèdent à l'emploi permanent. Dans ces conditions, les incitations ne sont peut-être pas suffisantes pour que tous les enseignants se sentent tenus d'actualiser leurs connaissances et d'améliorer leur pratique, surtout quand il existe peu de moyens d'évaluer leur travail et leurs responsabilités. La titularisation permet difficilement l'ajustement des effectifs d'enseignants quand le nombre des élèves diminue ou que les programmes changent, et risque de faire peser la charge de l'ajustement sur ceux qui ne sont pas titularisés, c'est-à-dire en général les enseignants en début de carrière.

Il serait bon d'envisager un système basé sur le renouvellement de la certification des enseignants après une certaine période, par exemple tous les cinq à sept ans. La base de ce renouvellement pourrait être tout simplement une attestation confirmant que l'enseignant répond toujours aux normes de qualité convenues pour l'ensemble de la profession. Un changement de cet ordre exige de bien veiller à la mise en place d'un système ouvert, juste et transparent d'évaluation des enseignants qui fait intervenir des collègues, des chefs d'établissement et des experts extérieurs, formés à cet effet et disposant des ressources nécessaires pour accomplir leur mission – et qui sont eux-mêmes régulièrement évalués. Cette proposition repose sur l'opinion que les intérêts des élèves seront mieux servis si les enseignants obtiennent la sécurité d'emploi dès lors qu'ils continuent à se montrer efficaces, plutôt qu'une réglementation qui garantit effectivement leur emploi. Un examen périodique offre également la possibilité de reconnaître et de corroborer la qualité de l'enseignement.

L'introduction de formes d'emploi plus souples pour les enseignants constituerait un changement majeur dans de nombreux pays et nécessiterait de larges consultations avec les enseignants et leurs syndicats pour être sûr que les avantages sont bien compris et pour éviter des mesures qui peuvent se révéler inapplicables. Ce système oblige aussi les employeurs des enseignants à leur offrir des possibilités d'améliorer leur pratique et donc leur capacité de s'assurer les postes qu'ils visent, tout en répondant aux besoins des écoles. Une autre mesure importante est la mise en place de mécanismes justes, mais rapides, pour s'attaquer au problème des enseignants « inefficaces ». Les enseignants concernés devraient avoir la possibilité de s'améliorer et de disposer du soutien nécessaire mais, faute de s'améliorer, il devrait être possible de muter ces enseignants à d'autres fonctions ou de leur faire quitter le système scolaire.

### *Confier aux écoles plus de responsabilités en matière de gestion des ressources humaines*

Les entreprises performantes affirment souvent que la plus importante des décisions qu'elles ont à prendre est celle qui concerne la sélection du personnel. Dans le cas de l'enseignement, le processus de sélection se conforme trop souvent à des règles sur les qualifications et l'ancienneté qui ont peu de rapport avec les qualités réellement requises pour être un enseignant de qualité. Dans de nombreux pays, la dimension même du système éducatif signifie que le processus de sélection y est souvent fort impersonnel et que les enseignants ont du mal à s'identifier aux établissements dans lesquels ils sont nommés – ou que les établissements ne se retrouvent pas toujours dans les enseignants qu'on leur envoie.

L'établissement scolaire est l'entité par excellence, au sein du système éducatif, capable d'agir pour améliorer les résultats des élèves. Les écoles devraient donc avoir

plus de responsabilités – et de comptes à rendre – en matière de sélection des enseignants, de conditions de travail et de perfectionnement. Les chefs d'établissement rechercheront activement les meilleurs enseignants possibles si les établissements sont jugés sur la qualité des résultats de leurs élèves. L'interaction plus directe au moyen d'entretiens personnels et une meilleure connaissance des écoles par les candidats a de grandes chances d'améliorer l'adéquation entre les enseignants et les besoins des écoles. Cependant, donner aux écoles un plus grand rôle dans le choix des enseignants peut poser certains problèmes, comme une répartition inéquitable des enseignants et le favoritisme dans la sélection. Ces problèmes peuvent être évités si des dispositions parallèles sont prises pour garantir que l'efficacité et l'équité ne seront pas compromises, par exemple en formant les chefs d'établissement à la gestion du personnel, en affectant plus de ressources aux écoles défavorisées pour leur permettre de recruter des enseignants de qualité, en rendant l'information sur le marché du travail des enseignants plus accessible, en observant les résultats d'une approche plus décentralisée et en procédant aux ajustements qui s'imposent. Une décentralisation efficace de la gestion des ressources humaines, et de la prise de décisions au sein du système scolaire plus généralement, exige que les autorités centrales et régionales veillent à assurer une répartition adéquate et équitable des ressources en enseignants sur tout le territoire. Il importe aussi de disposer de procédures d'appel indépendantes afin de garantir l'équité et de protéger les droits des enseignants.

### *Diversifier les critères de sélection des enseignants*

Les critères de sélection des nouveaux enseignants devraient être diversifiés pour permettre d'identifier les candidats ayant le meilleur potentiel. Les processus de sélection élargis comprennent en général des entretiens, la préparation de plans de cours et une démonstration des compétences d'enseignement. Face à la crainte de voir un système fondé sur l'ancienneté condamner les enseignants débutants aux écoles les plus difficiles et les moins demandées, avec éventuellement des conséquences néfastes sur les résultats des élèves et sur leur propre profil de carrière, certains systèmes sont en train de réduire le poids attribué à l'ancienneté pour déterminer les candidats qui seront nommés sur les postes vacants. Ils donnent plus d'importance à des caractéristiques plus difficiles à mesurer – l'enthousiasme, la motivation, la sensibilité aux besoins des élèves – mais sans doute plus directement liées à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage que les qualifications et les années d'ancienneté.

Pour les pays qui se fondent sur les concours pour opérer une sélection parmi la multitude de candidats à la carrière d'enseignant, il est important que le processus de sélection soit basé sur des normes claires, transparentes et largement admises définissant ce que les enseignants débutants doivent savoir et être capables de faire pour être de bons praticiens. Ces systèmes doivent également prévoir des passerelles appropriées pour les personnes qui accèdent à l'enseignement à mi-carrière.

### *Rendre obligatoire une période probatoire*

Un grand nombre de recherches confirment que certains enseignants débutants ayant bénéficié d'une bonne formation et de soutien s'efforcent de donner satisfaction ou pensent que leur emploi ne répond pas à leurs attentes. Une période probatoire formelle peut permettre à ces nouveaux enseignants, et à leurs employeurs, de juger si l'enseignement est la carrière qui leur convient. Une période probatoire de un à deux ans devrait être une condition obligatoire avant l'obtention d'une certification ou d'un poste permanent dans l'enseignement. Comme on l'a indiqué au chapitre 4, les enseignants

débutants devraient pouvoir travailler dans un environnement scolaire stable et bien géré, et la décision d'accorder la certification devrait être prise par un jury de personnes bien formées et disposant des moyens nécessaires pour évaluer les nouveaux arrivants dans la profession. La réussite de la période probatoire doit être considérée comme une étape décisive dans la carrière de tout enseignant.

### *Satisfaire les besoins de recrutement à court terme*

Les écoles ont souvent besoin de faire rapidement appel à des enseignants pour remplacer des collègues absents pour cause de maladie, de perfectionnement professionnel ou de projets spéciaux destinés à aider l'école. Faute de remplaçants facilement disponibles et de la souplesse budgétaire requise pour les embaucher, la charge de travail des autres enseignants s'alourdit et les écoles ne peuvent réaliser leurs projets. Certains pays font état des bons résultats obtenus grâce à la création de pools locaux ou régionaux d'enseignants remplaçants qui peuvent répondre rapidement aux besoins à court terme des écoles. Ces pools permettent de résoudre rapidement les déséquilibres entre l'offre et la demande et libèrent les enseignants du travail supplémentaire qu'exige l'absence de leurs collègues. Ils offrent aussi des emplois aux enseignants débutants qui peuvent éprouver des difficultés à obtenir des postes permanents. Une réserve d'enseignants de remplacement peut aussi être un bon moyen de connaître les marchés du travail locaux et régionaux et permet aux communes et aux régions de coopérer en matière de recrutement d'enseignants.

### *Favoriser une plus grande mobilité des enseignants*

La faible mobilité des enseignants, que ce soit entre écoles ou entre l'enseignement et d'autres professions, réduit la circulation des idées et des méthodes nouvelles, et les prive d'autres expériences professionnelles. Elle peut aussi être la cause d'une répartition inéquitable des enseignants du fait qu'un nombre d'entre eux ne quittent pas les écoles les plus favorisées où ils travaillent. Dans certains cas, ce manque de mobilité signifie que la pénurie d'enseignants dans certaines régions du pays coïncide avec la pléthore constatée ailleurs. Il serait donc fort utile que les pouvoirs publics incitent à plus de mobilité et lèvent les obstacles qui s'y opposent. Dans les pays qui ont des juridictions différentes (dans les systèmes fédéraux notamment), la reconnaissance mutuelle des qualifications des enseignants est un pas essentiel dans ce sens, de même que la possibilité de transférer les droits à congés et à pension. La reconnaissance des qualifications et de l'expérience acquises en dehors du secteur de l'enseignement est également un moyen important de favoriser la mobilité des enseignants, tout comme l'aménagement de passerelles souples pour le retour à la profession de ceux qui l'ont quittée.

Le marché du travail des enseignants va vraisemblablement s'internationaliser dans les prochaines années. Les enseignants, comme d'autres actifs ayant un bon niveau de formation, sont de plus en plus enclins à se déplacer dans d'autres pays depuis la chute des prix des transports, la reconnaissance internationale des qualifications et les déséquilibres entre l'offre et la demande d'enseignants dans certains pays. Cette mobilité peut être avantageuse pour les enseignants concernés ainsi que pour les systèmes scolaires des pays d'accueil et des pays d'origine. L'internationalisation croissante du marché du travail des enseignants confronte toutefois les pays à un environnement politique plus complexe, à une offre d'enseignants venant de sources plus diverses, à la nécessité de remédier à d'éventuels effets négatifs sur la population enseignante nationale et étrangère, et aux aspirations à plus de cohérence entre les qualifications des enseignants et les systèmes d'assurance qualité.

### *Améliorer la circulation de l'information et le suivi du marché du travail des enseignants*

L'efficacité du marché du travail des enseignants pâtit des lacunes de l'information. Étant donné le grand nombre d'enseignants et de candidats enseignants dans la plupart des pays, il est souvent difficile et coûteux pour les employeurs de rassembler toutes les informations qui leur sont nécessaires pour prendre des décisions d'embauche en toute connaissance de cause. De même, il peut être tout aussi difficile pour les candidats à des postes d'enseignants de trouver des informations précises sur les écoles auxquelles ils s'intéressent. Il peut même être difficile de trouver des informations sur les grandes tendances du marché du travail ou sur les postes vacants. Ces difficultés et lacunes font que de nombreuses décisions ne sont pas prises en toute connaissance de cause, que ce soit par les candidats ou par les recruteurs.

Pour que le marché du travail des enseignants fonctionne bien, il est indispensable de mettre au point des systèmes transparents et rapides d'information à l'intention des enseignants et des écoles, surtout lorsque celles-ci interviennent elles-mêmes plus directement dans le recrutement et la sélection des enseignants. Des stratégies à encourager seraient l'affichage de tous les postes vacants dans l'enseignement, la création de sites Internet pour centraliser l'information ou l'établissement de réseaux d'agences pour coordonner et favoriser les activités de recrutement. Sachant que les déséquilibres du marché du travail des enseignants mettent longtemps à se redresser, la mise au point d'outils destinés à suivre et à prévoir l'offre et la demande d'enseignants selon divers scénarios devrait être une véritable priorité.

## *Bibliographie*

- Barlin, D. et J. Hallgarten (2002), « Supply Teachers: Symptom of the Problem or Part of the Solution? », M. Johnson et J. Hallgarten (éd.), *From Victims of Change to Agents of Change: The Future of the Teaching Profession*, chapitre 4, Institute for Public Policy Research, Londres.
- Ballou, D. (1996), « Do Public Schools Hire the Best Applicants? », *Quarterly Journal of Economics*, 111(1), pp. 97-134.
- Ballou, D. et M. Podgursky (1998), « Teacher Recruitment and Retention in Public and Private Schools », *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), pp. 393-417.
- Björklund, A., P.-A. Edin, P. Fredriksson et A. Krueger (2004), *Education, Equality and Efficiency - An Analysis of Swedish School Reforms during the 1990s*, Institute for Labour Market Policy Evaluation, Stockholm.
- Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb et J. Wyckoff (2003), « Understanding Teacher Labor Markets: Implications for Educational Equity », M. Plecki et D. Monk (éd.), *School Finance and Teacher Quality: Exploring the Connections*, 2003 Yearbook of the American Education Finance Association, Eye on Education, Larchmont, New York.
- Commonwealth Secretariat (2004), *Protocol for the Recruitment of Commonwealth Teachers*, Commonwealth Secretariat, Londres.
- Hanushek, E. et S. Rivkin (2003), « Does Public School Competition Affect Teacher Quality? », C. Hoxby (éd.), *The Economics of School Choice*, University of Chicago Press, Chicago.
- Hoxby, C. (1994), « Do Private Schools Provide Competition for Public Schools? », Working Paper 4978, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- Hoxby, C. (1996), « How Teachers' Unions Affect Education Production », *Quarterly Journal of Economics*, 111(3).
- Luekens, M., D. Lyter et E. Fox (2004), *Teacher Attrition and Mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey, 2000-01*, NCES 2004-301, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Morrison, M. (1999), « Temps in Teaching: The Role of Private Employment Agencies in a Changing Labour Market for Teachers », *Journal of Education Policy*, 14(2), pp. 167-184.
- OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie, Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004a), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2004*, OCDE, Paris.

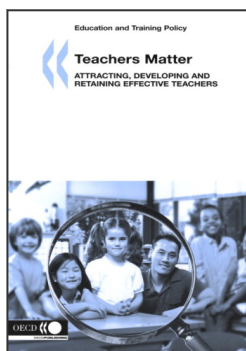
- OCDE (2004b), « La modernisation du secteur public », *Synthèses de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- Santiago, P. (2004), « The Labour Market for Teachers », G. Johnes et J. Johnes (éd.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, Royaume-Uni.
- Steelman, L., B. Powell et R. Carini (2000), « Do Teacher Unions Hinder Educational Performance? Lessons Learned from State SAT and ACT Scores », *Harvard Educational Review*, 70(4).
- Wößmann, L. (2003), « Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), pp. 117-170.

## *Table des matières*

<b>Résumé.....</b>	<b>7</b>
<b>Chapitre 1 Introduction : les enseignants en ligne de mire .....</b>	<b>19</b>
1.1. Les questions relatives aux enseignants au cœur des débats.....	20
1.2. Tour d’horizon des grandes orientations de l’action gouvernementale.....	21
1.3. Méthodologie et participation des pays.....	22
1.4. Structure du rapport.....	23
<b>Chapitre 2 Pourquoi la politique à l’égard des enseignants est-elle importante ? .....</b>	<b>25</b>
2.1. La qualité de l’enseignement est essentielle pour améliorer les résultats des élèves ....	26
2.2. La part des enseignants dans la population active et dans les budgets de l’éducation ..	30
2.3. Intensification des préoccupations quant à la politique à l’égard des enseignants.....	30
2.4. Analyse de la politique à l’égard des enseignants .....	33
2.5. Analyse du marché du travail des enseignants.....	35
<b>Chapitre 3 Faire de l’enseignement un choix professionnel attrayant .....</b>	<b>41</b>
3.1. Préoccupations quant à l’attrait de la profession.....	42
3.2. Évaluer la demande future d’enseignants.....	65
3.3. Les facteurs qui font de l’enseignement un métier attrayant.....	73
3.4. Priorités pour l’élaboration de politiques futures .....	94
<b>Chapitre 4 Développer les connaissances et les compétences des enseignants.....</b>	<b>105</b>
4.1. L’évolution du rôle des enseignants.....	107
4.2. Les résultats des recherches sur les enseignants de qualité.....	110
4.3. Formation initiale des enseignants .....	113
4.4. La certification des nouveaux enseignants.....	127
4.5. Programmes d’insertion pour les nouveaux enseignants.....	130
4.6. Développement professionnel .....	136
4.7. Priorités pour l’élaboration de politiques futures .....	146
<b>Chapitre 5 Recrutement, sélection et emploi des enseignants.....</b>	<b>159</b>
5.1. L’enseignement et l’emploi dans la fonction publique .....	161
5.2. Caractéristiques des conditions d’emploi des enseignants.....	162
5.3. Recrutement et sélection des enseignants .....	168
5.4. Périodes probatoires pour les enseignants débutants.....	174
5.5. Réponses aux besoins de recrutement à court terme.....	176
5.6. Mobilité des enseignants .....	179
5.7. Priorités pour l’élaboration de politiques futures .....	181
<b>Chapitre 6 Retenir les enseignants de qualité dans les écoles.....</b>	<b>189</b>
6.1. Préoccupations relatives à la rétention des enseignants de qualité dans les écoles.....	190
6.2. Facteurs de rétention des enseignants de qualité dans les écoles .....	197
6.3. Priorités pour l’élaboration de politiques futures .....	227

<b>Chapitre 7</b>	<b>Élaborer et mettre en œuvre la politique à l'égard des enseignants</b> .....	237
7.1.	Impliquer les enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques les concernant.....	238
7.2.	Améliorer la base de connaissances utilisée pour élaborer la politique à l'égard des enseignants.....	242
<b>Annexe 1</b>	<b>Modalités de l'activité</b> .....	249
	Historique de l'activité de l'OCDE.....	249
	Finalités de l'activité de l'OCDE.....	249
	Méthodologie et participation des pays.....	250
<b>Annexe 2</b>	<b>Cadre de référence destiné à éclairer la politique à l'égard des enseignants.</b>	261





Extrait de :  
**Teachers Matter**  
Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2006), « Recrutement, sélection et emploi des enseignants », dans *Teachers Matter : Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264018051-6-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).