

## Chapitre 6

### Retenir les enseignants de qualité dans les écoles

#### Résumé

La politique à l'égard des enseignants doit garantir que les enseignants travailleront dans un environnement qui favorise leur réussite et que les enseignants de qualité souhaiteront poursuivre leur carrière. Ce chapitre passe en revue les tendances qui suscitent des inquiétudes au sujet de la rétention des enseignants compétents dans les écoles. Il examine les mesures susceptibles de retenir les enseignants de qualité, les principaux facteurs qui entrent en jeu et propose des solutions que les pays pourraient adopter.

Certains pays craignent que le grand nombre d'enseignants qui abandonnent leur profession n'aggrave les problèmes de recrutement dans les établissements scolaires et ne mène à une perte de savoir-faire. Mais les pays constatent aussi qu'un certain niveau de déperdition est inévitable et qu'un faible taux de déperdition n'indique pas forcément que tout va pour le mieux dans l'enseignement et dans les écoles. Quant à savoir si un certain niveau de déperdition est un facteur positif ou négatif, la réponse dépendra de la qualité de ceux qui renoncent et de ceux qui restent, mais aussi des raisons qui motivent leur décision.

Bien que des salaires compétitifs contribuent à rehausser l'image de la profession, l'analyse montre que la politique doit répondre à d'autres aspects. Les enseignants attachent beaucoup d'importance à la qualité de leurs relations avec les élèves et leurs collègues, au soutien qu'ils attendent de leurs supérieurs, aux bonnes conditions de travail et aux possibilités d'améliorer leurs compétences.

L'évaluation des enseignants en vue de leur progression doit tenir une plus grande place. Alors qu'elle est conçue principalement pour améliorer la pratique de l'enseignement dans la classe, elle doit contribuer aussi à reconnaître et récompenser le travail des enseignants et à repérer, tant au profit des intéressés que de leur école, les besoins de perfectionnement professionnel. Elle peut aussi servir de justificatif pour récompenser les enseignants dont la qualité des résultats est exemplaire.

Le chapitre montre aussi que la profession d'enseignant pourrait bénéficier d'une plus grande diversification, ce qui contribuerait à répondre aux besoins des écoles mais aussi à ouvrir de nouvelles perspectives aux enseignants et à reconnaître leurs mérites. La direction de l'école joue également un rôle important en ce qu'elle aide les enseignants à se sentir valorisés et soutenus dans leur travail. Par ailleurs, des personnels d'encadrement et de gestion bien formés peuvent alléger la charge d'enseignement ; des locaux mieux aménagés et mieux équipés où les enseignants peuvent planifier et préparer leur travail favoriseraient l'esprit de collégialité ; des conditions de travail plus souples, en particulier pour les enseignants âgés, permettent d'éviter l'usure professionnelle et de retenir des enseignants très compétents dans les écoles.

Les politiques visant à attirer, former et recruter des enseignants doivent être complétées par des stratégies qui garantissent que les enseignants évolueront dans un environnement qui favorise leur réussite et que les enseignants de qualité souhaiteront poursuivre leur carrière dans l'enseignement. Si les systèmes éducatifs veulent pouvoir compter sur un corps enseignant de qualité, ils devront non seulement attirer des éléments capables dans la profession mais également retenir les enseignants en poste dans les écoles et les encourager à se perfectionner.

Retenir les enseignants en poste et attirer de nouveaux enseignants sont deux questions étroitement liées. En raison de l'importance numérique du corps enseignant, une évolution même infime du taux de déperdition peut avoir un effet considérable sur la demande. Les questions ayant trait à la rétention et au recrutement des enseignants sont également liées, dans le sens où les aspects qui rendent la profession attrayante pour de nouveaux entrants sont aussi susceptibles d'inciter ceux qui sont déjà dans le système éducatif à y rester. Des salaires compétitifs, de bonnes conditions de travail, une satisfaction professionnelle et des possibilités de perfectionnement rehausseront l'image de la profession, tant pour les candidats que pour le personnel enseignant en place.

Ce chapitre passe en revue les tendances et les questions relatives à la rétention d'enseignants compétents dans les écoles qui suscitent des préoccupations. Il examine ensuite les mesures susceptibles de retenir les enseignants de qualité dans les établissements scolaires, les principaux facteurs qui entrent en jeu et ceux sur lesquels peuvent agir les pouvoirs publics. Il décrit certaines initiatives prises dans les pays participant au projet et propose des solutions que les pays pourraient envisager. Ce chapitre est consacré aux enseignants qui sont actuellement en poste (voir le modèle du marché du travail des enseignants présenté à la section 2.5).

## 6.1. Préoccupations relatives à la rétention des enseignants de qualité dans les écoles

Dans un certain nombre de pays, on craint que les taux de déperdition et de rotation<sup>1</sup> de plus en plus élevés n'aggravent les problèmes de recrutement dans les établissements scolaires et ne mènent à une pénurie de savoir-faire professionnel<sup>2</sup>. Toutefois, tous les pays reconnaissent qu'un certain niveau de déperdition est inévitable. Comme l'observe le rapport de base préparé pour l'Australie : « dans le contexte d'un marché du travail qui se mondialise et où la mobilité professionnelle fait partie de tous les discours, l'enseignement devrait-il ou peut-il être considéré comme un métier à vie ? ».

Or, un faible taux de déperdition n'indique pas nécessairement que tout va pour le mieux pour l'enseignement et les écoles. Si peu d'enseignants quittent l'enseignement, on peut supposer aussi que la profession est privée d'idées et d'énergies nouvelles. Quant à savoir si un certain niveau de déperdition constitue un facteur positif ou négatif, la réponse dépendra de la qualité des enseignants qui renoncent et de ceux qui restent, mais aussi des facteurs qui motivent leur décision.

1. On entend ici par « rotation » les départs d'enseignants de leur poste actuel, y compris les transferts vers d'autres postes d'enseignants dans d'autres écoles, tandis que la « déperdition » fait référence aux abandons définitifs de la profession. La déperdition est un sous-ensemble de la rotation.
2. Sauf mention contraire, les références aux données et aux situations des pays sont tirées des rapports de base préparés par les pays participant au projet de l'OCDE sur les politiques relatives aux enseignants. Par souci de concision, les rapports de base ne sont pas cités individuellement. L'annexe I donne toutes les informations voulues sur les rapports de base, leurs auteurs et leur disponibilité.

Tableau 6.1A. **Taux de déperdition des enseignants**

Pourcentage d'enseignants ayant quitté la profession, établissements primaires et secondaires publics, 2001

Moins de 3 %	Entre 3 % et 6 %		Plus de 6 %	
Corée	Allemagne, Australie	Écosse	Angleterre et	États-Unis
Italie	Canada (Québec)	Irlande	Pays de Galles	Israël
Japon	France	Pays-Bas	Belgique (Fl.)	Suède

*Note générale* : Ce tableau est dérivé de données fournies par les pays ayant participé au projet. Les pays ont été invités à fournir des données dans des domaines qui n'étaient pas disponibles au titre du projet de l'OCDE sur les indicateurs des systèmes d'enseignement (INES). Les pays ont exploité les données existantes pour répondre à cette demande et n'ont pas procédé à de nouvelles collectes de données. Les pays n'ont pas tous été en mesure de fournir des données sous la forme spécifiée. Il faut donc considérer que le tableau ne donne que des indications d'ordre général et ne peut assurer une stricte comparabilité entre pays.

*Définition* (aux fins des données à fournir dans ce domaine, les pays ont été invités à se conformer à la définition suivante) : on entend par taux de déperdition le taux annuel des départs définitifs des enseignants des établissements publics. Ce taux comprend les enseignants qui prennent leur retraite, ceux qui quittent l'enseignement pour prendre un emploi dans une autre profession, ceux qui quittent l'enseignement pour des raisons personnelles ou familiales, les enseignants qui sont licenciés et ceux qui partent pour enseigner à l'étranger. Ne sont pas inclus les enseignants de l'école publique qui obtiennent un emploi dans une autre école publique ou privée, ou ceux qui prennent congé.

*Notes spécifiques* : L'année de référence est 1998 pour Israël, 1999 pour le Canada (Québec) et 2000 pour l'Écosse. Les données pour l'Allemagne, la Belgique (Fl.) et la Suède comprennent les établissements publics et privés.

Tableau 6.1B. **Taux de déperdition des enseignants par secteur de l'enseignement**

Différences entre enseignants des écoles primaires et secondaires publiques, 2001

Déperdition plus importante dans les écoles primaires	Taux de déperdition similaires	Déperdition plus importante dans les écoles secondaires	
Écosse	Angleterre et Pays de Galles	Australie	Corée
France	Belgique (Fl.) États-Unis, Israël	Canada (Québec) Irlande, Italie	Japon Pays-Bas

*Note générale* : Voir le tableau 6.1A.

*Définition* : Voir le tableau 6.1A pour la définition du taux de déperdition. On estime que les taux de déperdition sont similaires si la différence entre eux représente moins d'un cinquième de la valeur du plus faible.

*Notes spécifiques* : Voir le tableau 6.1A.

Tableau 6.1C. **Taux de déperdition des enseignants, par sexe**

Différences entre enseignants et enseignantes de l'école publique, 2001

Déperdition plus importante chez les hommes	Taux de déperdition similaires	Déperdition plus importante chez les femmes	
Allemagne Japon	Corée Israël	États-Unis Pays-Bas Suède	Angleterre et Pays de Galles Belgique (Fl.) Écosse

*Note générale* : Voir le tableau 6.1A.

*Définition* : Voir le tableau 6.1A pour la définition du taux de déperdition.

*Notes spécifiques* : Voir le tableau 6.1A.

Tableau 6.1D. **Taux de déperdition des enseignants, évolution entre 1995 et 2001**

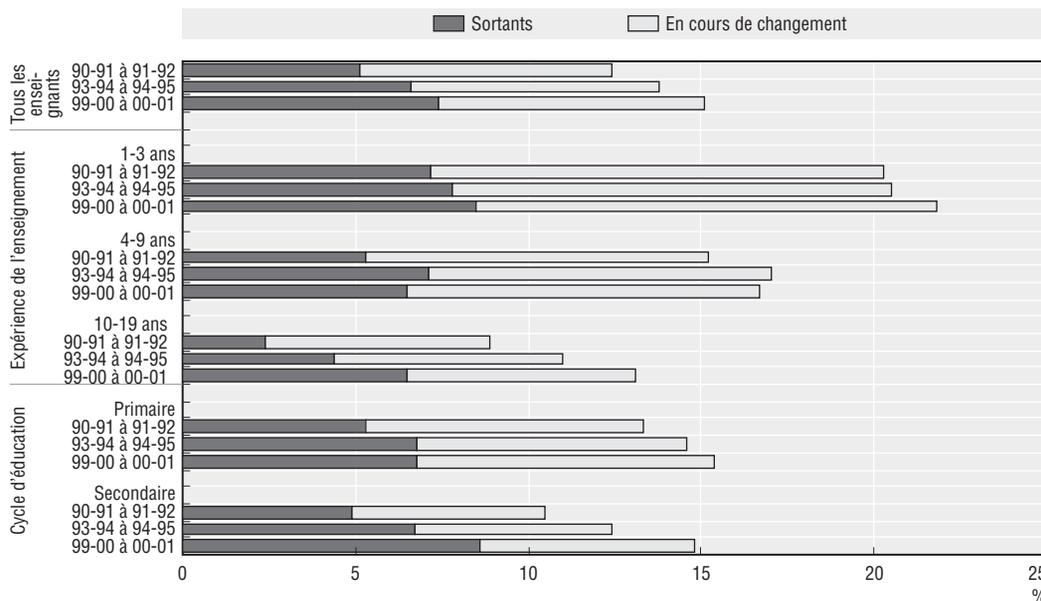
	Diminution	Peu de changement	Augmentation	
Pays dont les taux de déperdition sont inférieurs à 5 % en 1995	Italie	Canada (Québec) Japon	Allemagne France Irlande	Corée Pays-Bas
Pays dont les taux de déperdition sont supérieurs à 5 % en 1995	Écosse	Angleterre et Pays de Galles États-Unis Suède	Israël	

*Note générale* : Voir le tableau 6.1A.

*Définition* : Voir le tableau 6.1A pour la définition du taux de déperdition. On considère qu'il y a peu de changement des taux de déperdition entre 1995 et 2001 quand le changement est inférieur à un cinquième de la valeur de 1995.

*Notes spécifiques* : Voir le tableau 6.1A. L'année de référence pour 1995 est 1996 pour l'Écosse et l'Irlande, 1997 pour l'Italie et 1998 pour la Corée.

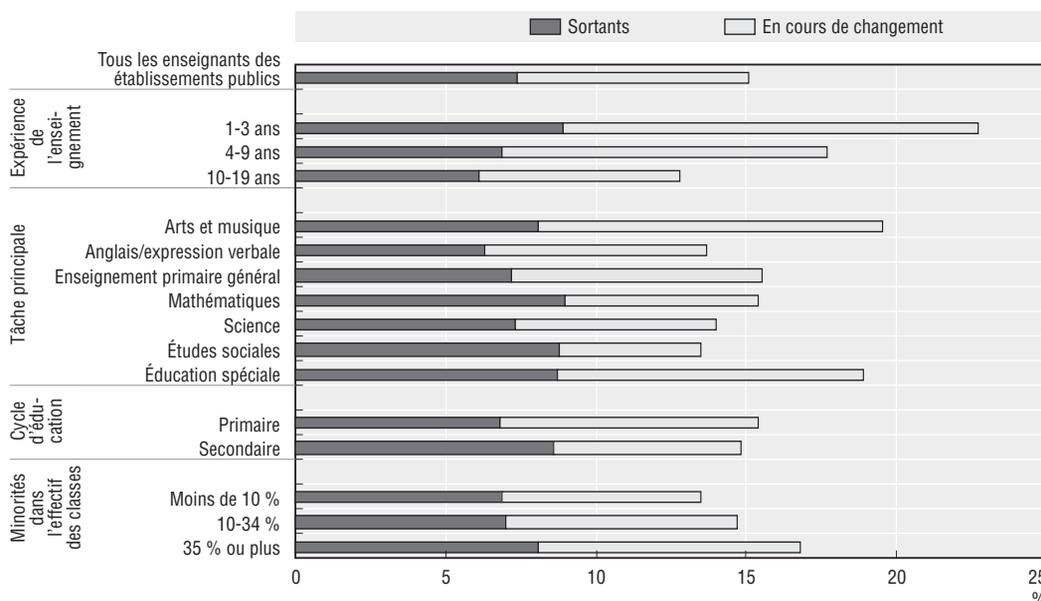
Graphique 6.1A. Proportion des enseignants des établissements publics qui sont *sortants* ou *en cours de changement*, ventilée en fonction de certaines caractéristiques de l'école et de l'enseignant, États-Unis, diverses années scolaires



*Définitions* : Les enseignants *en cours de changement* enseignaient encore pendant l'année en cours mais avaient intégré un autre établissement après l'année scolaire précédente. Les *sortants* sont des enseignants qui ont quitté la profession enseignante à la fin de l'année scolaire précédente.

Source : Luekens *et al.* (2004).

Graphique 6.1B. Proportion des enseignants des établissements publics qui sont *sortants* ou *en cours de changement*, ventilée en fonction de certaines caractéristiques de l'école et de l'enseignement, États-Unis, 1999-2000 à 2000-01



*Définitions* : Les enseignants *en cours de changement* enseignaient encore pendant l'année en cours mais avaient intégré un autre établissement après l'année scolaire précédente. Les *sortants* sont des enseignants qui ont quitté la profession enseignante à la fin de l'année scolaire précédente.

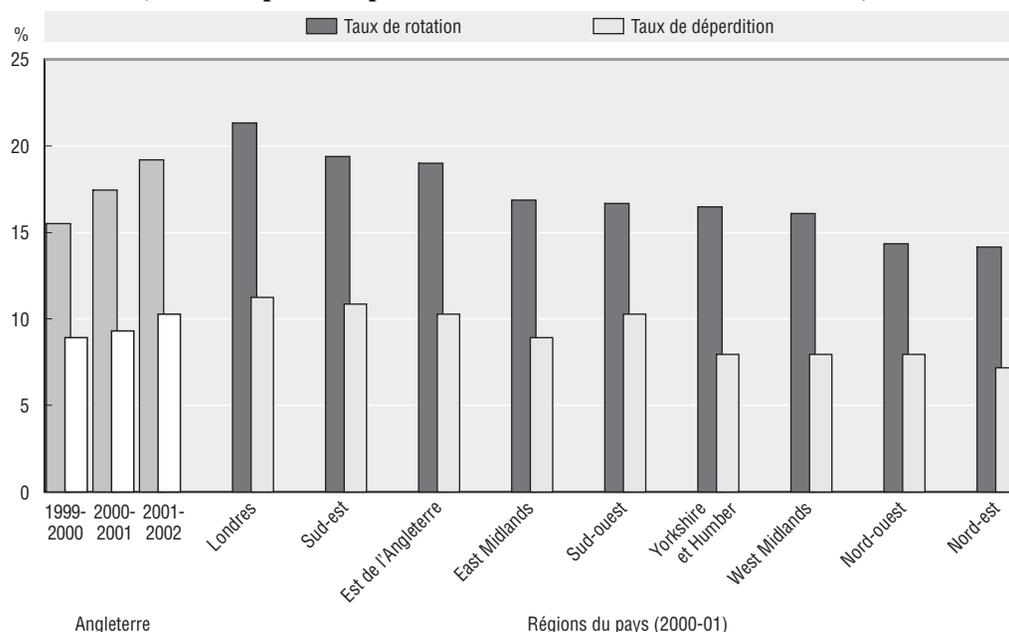
Source : Luekens *et al.* (2004).

### Les taux de déperdition et de rotation sont en hausse dans certains pays

Les pays participant au projet affichent des proportions fort différentes d'enseignants des établissements publics qui abandonnent la profession chaque année. Comme le montre le tableau 6.1A, le taux de déperdition était inférieur à 3 % dans un petit groupe de pays en 2001 (en Corée, en Italie et au Japon). Dans cinq pays présentant des données largement comparables (l'Angleterre et le Pays de Galles, la Communauté flamande de Belgique, les États-Unis, Israël et la Suède), le taux de déperdition était d'au moins 6 % en 2001. De 1995 à 2001, on a enregistré un recul du taux de déperdition dans seulement deux pays (en Écosse et en Italie) sur les 13 pour lesquels les données sont comparables (voir le tableau 6.1D). Il n'y a pas eu de changement notable entre 1995 et 2001 dans cinq des pays du tableau, bien que trois présentaient un taux de déperdition relativement élevé au départ : plus de 5 % en Angleterre et au Pays de Galles, aux États-Unis et en Suède. Dans six des pays, les données indiquent que les taux de déperdition dans les écoles publiques ont augmenté entre 1995 et 2001, et que ce taux était déjà relativement élevé en 1995 dans un des pays (en Israël).

Les données provenant d'enquêtes nationales fournissent des informations plus détaillées sur les taux de déperdition et de rotation en augmentation en Angleterre et aux États-Unis. Le graphique 6.1A indique que la déperdition des enseignants (les « sortants ») aux États-Unis est passée de 5.1 % au début des années 1990 à 7.4 % à la fin de cette décennie. De même, le graphique 6.2 montre qu'entre 1999/2000 et 2001/02, les taux de déperdition en Angleterre sont passés d'environ 8 % à 10 % et que la rotation (qui comprend la déperdition) est passée d'environ 15 % à 19 %.

Graphique 6.2. **Taux de rotation et de déperdition des enseignants, Angleterre, toutes les écoles, service à plein temps dans le secteur des écoles subventionnées, 2000-01**



**Définitions :** On entend par "déperdition" tous les enseignants travaillant à plein temps dans le secteur anglais des écoles subventionnées le 31 mars 2000 qui ne travaillaient pas à plein temps dans le secteur anglais des écoles subventionnées le 31 mars 2001. Ce chiffre comprend les enseignants qui passent à l'enseignement à temps partiel. On entend par "rotation" tous les enseignants travaillant à plein temps dans le secteur anglais des écoles subventionnées le 31 mars 2000 qui ne travaillaient pas à plein temps dans le même établissement le 31 mars 2001. Le taux de rotation comprend donc la déperdition, les transferts vers d'autres établissements du secteur des écoles subventionnées et les enseignants qui passent à l'enseignement à temps partiel. Les employeurs ne tiennent pas tous compte des mouvements entre les écoles qui relèvent de leur compétence, ce qui fait que les taux sont sous-estimés.

Source : Department for Education and Skills (2004).

Étant donné que les départs à l'âge de la retraite sont compris dans les taux de déperdition, on peut raisonnablement s'attendre à une hausse des déperditions, puisque la tendance est au vieillissement du corps enseignant et que le nombre d'enseignants atteignant l'âge de la retraite augmente. Cependant, comme le montre le tableau 6.2B, la proportion de tous les enseignants des écoles publiques qui ont quitté la profession enseignante pour prendre leur retraite a reculé entre 1995 et 2001 dans deux tiers des pays présentant des données comparables. On peut donc penser que la tendance générale à la hausse des taux de déperdition chez les enseignants des écoles publiques s'explique par une augmentation du nombre de départs volontaires pour des raisons autres que la retraite. Le tableau 6.2A montre qu'une proportion relativement élevée d'enseignants quitte l'enseignement pour d'autres raisons que le départ à la retraite en Angleterre, en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Suède. En revanche, la majorité de ceux qui abandonnent la profession au Canada (Québec), en France, en Italie et au Japon le font pour partir à la retraite. Comme on l'a vu au chapitre 5, dans ce dernier groupe de pays, l'enseignement fait généralement partie d'un secteur public « axé sur la carrière » où la sécurité de l'emploi est la règle.

Il est également utile de savoir si un nombre important d'enseignants part à la retraite avant l'âge normal. Le tableau 6.3 indique que c'est le cas dans certains pays. En Allemagne, en Australie et aux Pays-Bas, où l'âge de la retraite est fixé à 65 ans pour avoir droit à une pension à taux plein, l'âge moyen de départ à la retraite est, respectivement, de 58, 59 et 61 ans. Les autres pays dans la même situation sont le Canada (Québec), la Corée et Israël.

**Tableau 6.2A. Proportion des enseignants qui prennent leur retraite parmi ceux qui quittent la profession**  
Écoles primaires publiques, 2001

Moins de 30 %	Entre 30 % et 60 %	Plus de 60%
Angleterre	Irlande	Canada (Québec)
Australie		France
Écosse		Italie
États-Unis		Japon
Suède		

*Note générale :* Ce tableau est dérivé de données fournies par les pays ayant participé au projet. Les pays ont été invités à fournir des données dans des domaines qui n'étaient pas disponibles au titre du projet de l'OCDE sur les indicateurs des systèmes d'enseignement (INES). Les pays ont exploité les données existantes pour répondre à cette demande et n'ont pas procédé à de nouvelles collectes de données. Les pays n'ont pas tous été en mesure de fournir des données sous la forme spécifiée. Il faut donc considérer que le tableau ne donne que des indications d'ordre général et ne peut assurer une stricte comparabilité entre pays.

*Définition :* La définition correspondant aux *enseignants qui quittent la profession* couvre les mêmes catégories que celles du taux de déperdition au tableau 6.1A.

*Notes spécifiques :* L'année de référence est 1999 pour le Canada (Québec) et 2000 pour l'Écosse. Les données pour la Suède comprennent les établissements publics et privés. Les données pour l'Angleterre comprennent les enseignements primaire et secondaire, et les données pour la Suède comprennent l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

**Tableau 6.2B. Proportion des enseignants qui prennent leur retraite parmi ceux qui quittent la profession**  
Évolution entre 1995 et 2001

	Diminution	Peu de changement	Augmentation
Pays où la proportion était inférieure à 50 % en 1995	Angleterre États-Unis (enseignement primaire) Suède (enseignement primaire et premier cycle du secondaire)	Suède (deuxième cycle du secondaire)	États-Unis (enseignement secondaire)
Pays où la proportion était supérieure à 50 % en 1995	Canada (Québec) Écosse Irlande Italie	France Japon	

*Note générale :* Voir le tableau 6.2A.

*Définition :* Voir le tableau 6.2A. On estime qu'il y a peu de changement de la proportion des enseignants qui prennent leur retraite parmi ceux qui quittent la profession entre 1995 et 2001 quand le changement est inférieur à un dixième de la valeur pour 1995.

*Notes spécifiques :* Voir le tableau 6.2A. L'année de référence pour 1995 est 1996 pour l'Écosse et l'Irlande et 1997 pour l'Italie.

Tableau 6.3. Âge de départ à la retraite des enseignants, établissements publics, 2002

	Âge de départ à la retraite donnant droit à pension complète	Âge minimum de retraite anticipée auquel les enseignants peuvent percevoir une partie des allocations	Âge moyen réel de départ à la retraite	Les enseignants peuvent-ils travailler au-delà de l'âge de la retraite dans les écoles publiques ?
Allemagne	65	a	59	m
Australie	65	55	58	Oui
Belgique (Fl.)	60	58	m	Oui
Belgique (Fr.)	60	55	m	m
Canada (Québec)	60	55	56	Oui
Chili	H: 65; F: 60	a	m	Oui
Corée	62	Au moins 20 ans de service	(P: 47; S: 53) <sup>3</sup>	Non
Danemark	65	60	m	Oui, jusqu'à 70 ans
Espagne	65	60	m	Non
Finlande	60 - 65	58	m	Oui
France	60 ans (avec un minimum de 40 ans de cotisations)	Avec un minimum de 15 ans de service	P: 56; S: 61	Oui, jusqu'à 65 ans
Grèce <sup>1</sup>	65 ans (avec 35 ans d'expérience) ou 37 ans d'expérience	60 ans (avec 30 ans d'expérience)	60	Non
Hongrie	H: 62; F: 58	H: 50; F: 45	(H: 59; F: 56) <sup>2</sup>	Oui
Israël	H: 65; F: 60 (avec 35 ans d'expérience)	40 ans (avec au moins 10 ans de service, comprenant au moins 1/3 de la charge de travail)	54	Oui, jusqu'à 30% de la charge de travail
Italie	60 ans (avec un minimum de 40 ans de cotisations)	60 ans (avec un minimum de 20 ans de cotisations)	61	Oui
Norvège	67	62	m	Oui, jusqu'à 70 ans
Pays-Bas	65	61	61	Oui
République slovaque	H: 60; F: 53-57 (avec un minimum de 25 ans d'expérience)	m	m	Oui
Royaume-Uni	60	55	m	Oui
Suède	65	61	64	Oui, jusqu'à 67 ans

## Notes :

1. Enseignement primaire seulement.

2. Enseignement secondaire seulement.

3. La faiblesse des chiffres est due aux politiques récentes de retraite anticipée qui ont favorisé les départs à la retraite au cours de la période étudiée.

## Symboles :

H: hommes; F: femmes.

P: enseignement primaire; S: enseignement secondaire.

m: information non disponible.

a: sans objet.

Source : Données fournies par les pays participant au projet.

*Les taux de déperdition sont les plus élevés en début de carrière*

Les taux de déperdition ont tendance à être plus élevés au cours des premières années d'enseignement, puis à décliner à mesure que les enseignants avancent dans la carrière, avant d'augmenter à nouveau à l'approche de l'âge de la retraite. Par exemple, comme l'illustre le graphique 6.1B pour les États-Unis, environ 9 % des enseignants comptant une à trois années d'ancienneté ont quitté la profession entre les années scolaires 1999/2000 et 2000/01, contre 6 % d'enseignants ayant entre 10 et 19 années d'ancienneté. L'effet cumulatif peut s'avérer important. Une enquête relative aux enseignants temporaires (dont la plupart sont des débutants) menée dans la Communauté flamande de Belgique a révélé que 24 % d'entre eux ont quitté l'enseignement entre 1995 et 1999. Aux États-Unis, 18 % des enseignants qui avaient entamé leur carrière en 1994 l'avaient quittée dès 1997 (US Department of Education, 2001).

Parmi les enseignants quittant la profession, certains finiront par revenir à l'enseignement, mais les taux de déperdition élevés rappellent que des dépenses importantes, tant personnelles que publiques, ont été consenties pour former des étudiants à une profession qu'ils n'ont pas jugée à la hauteur de leurs attentes ou pas suffisamment valorisante, ou qu'ils ont trouvée difficile, ou pour toutes ces raisons à la fois. Étant donné que les enseignants sont plus nombreux à quitter l'enseignement en début de carrière, il se peut que les écoles en perdent un grand nombre avant qu'ils aient pu acquérir l'expérience nécessaire pour être efficaces. Les écoles et les systèmes concernés

doivent encourir les coûts de la formation, du recrutement et de l’insertion d’un grand nombre de nouveaux enseignants. Quant aux élèves, ils sont confrontés à une forte rotation d’enseignants, parfois au détriment de la continuité des programmes. Dans la mesure où les taux de déperdition sont plus importants dans les zones défavorisées, les résultats des élèves vont s’en ressentir et les inégalités entre établissements scolaires s’aggraver.

Bien que les taux de déperdition soient généralement plus élevés en début de carrière, dans certains pays d’assez nombreux enseignants expérimentés partent avant l’âge de la retraite. Par exemple, dans un échantillon d’enseignants australiens de tous âges, 33 % avaient l’intention de quitter l’enseignement dans les trois ans, dont seulement 7 % pour prendre leur retraite (Dempster *et al.*, 2000). Les autres 26 % (un quart du corps enseignant) projetaient de chercher un emploi en dehors de l’enseignement ou tout simplement de quitter la vie active (pour des raisons familiales ou pour voyager). Parmi les enseignants qui ont exprimé l’intention de quitter la profession, nombreux étaient ceux qui appartenaient à la tranche d’âge des 30-50 ans, ce qui fait craindre une perte importante d’enseignants expérimentés.

### *Le taux de déperdition est plus élevé pour certaines catégories d’enseignants que pour d’autres*

La recherche montre que le départ volontaire de la profession d’enseignant pour d’autres raisons que la retraite est plus répandu chez certaines catégories d’enseignants que chez d’autres. On a vu ci-dessus que le taux de déperdition était plus élevé chez les enseignants débutants. Mais on observe aussi un taux de déperdition plus important chez les enseignants du secondaire que chez ceux du primaire. Les données recueillies dans le cadre de la présente étude corroborent ce constat. Comme le montre le tableau 6.1B, le taux de déperdition était plus élevé dans le secondaire dans 7 des 13 pays dont les données sont comparables, plus élevé dans le primaire dans deux des pays et pour ainsi dire égal aux deux niveaux dans les quatre pays restants. La raison générale avancée pour expliquer le taux de déperdition supérieur chez les enseignants du secondaire est que, par comparaison avec les enseignants du primaire, leurs compétences et qualifications leur ouvrent plus de portes dans d’autres secteurs d’activité.

La recherche montre également que le taux de déperdition des enseignants est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Ainsi, Dolton *et al.* (2003) ont démontré qu’au Royaume-Uni tout au moins, les enseignants hommes sont bien plus susceptibles que les femmes de quitter l’enseignement si les conditions de travail sont meilleures et le traitement plus élevé en dehors de l’enseignement. Cependant, les données recueillies dans le cadre de cette activité présentent un tableau beaucoup plus nuancé pour ce qui est de la corrélation entre le sexe et la déperdition (voir le tableau 6.1C), et aucune tendance manifeste ne s’en dégage. L’interprétation des données ventilées par sexe doit tenir compte de la répartition des hommes et des femmes entre les écoles primaires et secondaires et entre les différentes tranches d’âge.

Un aspect inquiétant révélé par l’analyse des écarts entre les taux de déperdition chez les enseignants est que les déperditions sont plus fortes chez les enseignants ayant fait des études universitaires poussées et obtenu des diplômes supérieurs. Aux États-Unis, Murnane et Olsen (1990) ont montré que les enseignants mieux rémunérés restent plus longtemps dans l’enseignement et que ceux dont le traitement n’est pas à la hauteur de leurs qualifications et de leur spécialité quittent l’enseignement plus souvent que leurs collègues. Plus récemment, Stinebrickner (2001) a montré qu’aux États-Unis, les

enseignants hautement qualifiés restent moins longtemps dans l'enseignement. Les conclusions de Dolton et van der Klaauw (1999) sont analogues pour le Royaume-Uni. Murnane *et al.* (1988), à partir d'un échantillon d'enseignants de Caroline du Nord, constatent que les professeurs de physique et chimie ont tendance à quitter l'enseignement plus rapidement que les enseignants du secondaire spécialisés dans d'autres matières. En outre, ils réintègrent plus rarement l'enseignement après l'avoir quitté. Le graphique 6.1B montre également qu'aux États-Unis, les taux de déperdition à la fin des années 1990 étaient les plus élevés pour les enseignants dont la matière principale était les mathématiques. Ces observations soulèvent des questions sur la capacité des établissements scolaires de retenir des enseignants dont les compétences sont très recherchées à l'extérieur.

Il importe toutefois de garder présent à l'esprit que tous les enseignants qui démissionnent ne le font pas nécessairement pour occuper un autre emploi. Dans l'échantillon australien cité plus haut, environ la moitié de ceux qui pensaient partir pour d'autres raisons que la retraite souhaitaient rester à la maison pour s'occuper des enfants ou voyager. Aux États-Unis, Stinebrickner (1999a) a constaté qu'environ 60 % des enseignants sortants quittent définitivement la vie active, le plus souvent pour des raisons familiales. Cette observation est significative parce qu'une grande proportion d'enseignants en début de carrière sont des femmes jeunes ; et une piste à suivre serait d'intégrer dans le cadre de la politique à l'égard des enseignants des moyens d'aider les enseignants qui ont une famille à charge et de leur donner l'occasion de continuer à enseigner (grâce, entre autres, à des allocations pour la garde des enfants, un travail à temps partiel) et de revenir à l'enseignement ultérieurement. Comme on l'a vu dans le chapitre 3, la *Equal Opportunities Commission* (Commission pour l'égalité des chances) du Royaume-Uni s'est inquiétée de ce que de nombreuses enseignantes qui interrompent leur carrière pour des raisons familiales ne reviennent pas à l'enseignement en raison du manque de postes à temps partiel adéquats, de postes de travail partagé ou de toute autre politique d'emploi favorisant la vie de famille.

### *Les déperditions sont plus fortes dans les zones défavorisées*

Les résultats des recherches montrent que les taux de déperdition et de rotation ne sont pas homogènes d'une école à l'autre mais sont généralement plus élevés dans les écoles des zones moins favorisées. Par exemple, comme l'illustre le graphique 6.2 pour l'Angleterre, la rotation des enseignants est sensiblement plus élevée dans le centre-ville de Londres (21 % en 2000/01) que dans le nord du pays (14 %). Le coût de la vie y est plus élevé et la population scolaire y est très diversifiée. Les mêmes variations dans la rotation des enseignants ont été observées aux Pays-Bas, où les postes vacants sont plus difficiles à pourvoir dans les grandes villes. Le graphique 6.1B illustre que les taux de déperdition et de rotation sont plus élevés dans les écoles où la proportion d'élèves des minorités est plus grande. Les écarts entre les taux de rotation et de déperdition des enseignants sont susceptibles d'exacerber les inégalités entre les écoles.

## **6.2. Facteurs de rétention des enseignants de qualité dans les écoles**

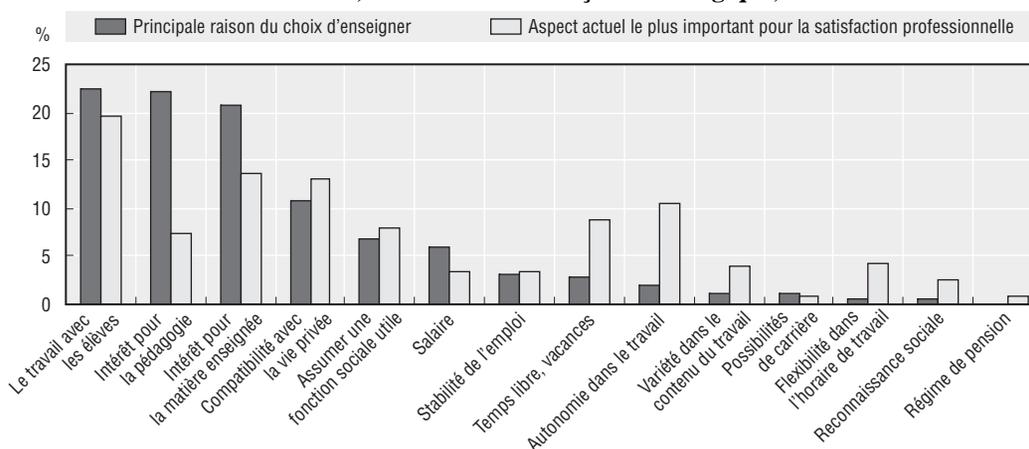
### ***6.2.1. Sources de satisfaction et d'insatisfaction***

Les études sur les facteurs qui apportent une satisfaction professionnelle aux enseignants confirment l'importance des avantages intrinsèques de la profession. Cependant, comparés aux enseignants qui débutent dans la profession (voir le chapitre 3), les enseignants expérimentés attachent plus d'importance à leur situation personnelle et

citent, parmi les facteurs qui les déçoivent, le manque de reconnaissance, les conditions de travail inadéquates et le peu de perspectives de carrière.

Par exemple, le graphique 6.3A utilise les résultats d'une enquête menée auprès des enseignants du secondaire de la Communauté française de Belgique pour mettre leur avis quant à la « principale raison du choix d'enseigner » en regard de l'« aspect actuel le plus important pour la satisfaction professionnelle ». Des aspects intrinsèques, notamment « le travail avec les élèves » et « l'intérêt pour la discipline enseignée » sont des facteurs dominants aux deux étapes de leur carrière, mais beaucoup moins dès que l'intéressé enseigne (par exemple, environ 22 % des enseignants répondent « intérêt pour la pédagogie » comme raison principale de devenir enseignant, tandis que seulement 7 % du même groupe le citent comme la principale source de satisfaction professionnelle). Les facteurs les plus intimement liés à la situation personnelle des enseignants prennent plus d'importance à partir du moment où l'intéressé enseigne. C'est le cas pour la « compatibilité avec la vie privée » (13 % la citent comme la principale source de satisfaction, tandis que 11 % la mentionnent comme la principale raison du choix d'enseigner), « temps libre, vacances » (9 % contre 3 %), la « stabilité de l'emploi » (4 % contre 3 %), et la « flexibilité dans l'horaire de travail » (4 % contre 1 %). Le graphique 6.3A montre notamment que les facteurs cités le moins souvent dans la catégorie « aspect le plus important pour la satisfaction » sont liés à la reconnaissance et aux perspectives de carrière : la « reconnaissance sociale » (environ 3 %), le « salaire » (3 %), le « régime de pensions » (1 %) et les « possibilités de carrière » (1 %).

**Graphique 6.3A. Principale raison du choix d'enseigner et aspect le plus important aujourd'hui pour la satisfaction professionnelle, enseignement secondaire catholique privé subventionné, Communauté française de Belgique, 1999**



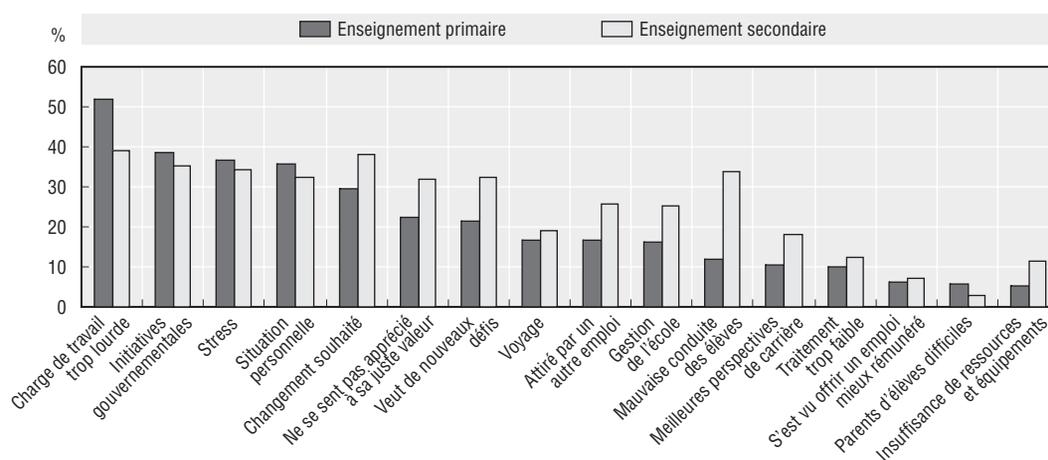
Note : Chiffres tirés d'une enquête effectuée auprès de 3 600 enseignants de l'enseignement secondaire catholique privé subventionné, Communauté française de Belgique.

Source : Maroy (2002).

Les raisons que les enseignants citent pour justifier leur départ de la profession (autre que le départ à la retraite) confirment le rôle capital des conditions de travail. Le graphique 6.3B montre qu'en Angleterre, les conditions de travail épuisantes caracolent en tête des raisons données par les enseignants de l'enquête pour justifier leur décision de quitter la profession : « charge de travail trop lourde » (au nombre des raisons citées par 52 % des enseignants du primaire et 39 % des enseignants du secondaire), « initiatives gouvernementales » (39 et 35 %), « stress » (37 et 34 %), et « mauvaise conduite des élèves » (34 % dans les écoles secondaires). L'enquête révèle également que les facteurs liés à la carrière, comme « attiré par un autre

emploi », « meilleures perspectives de carrière », « traitement trop faible », et « s'est vu offrir un emploi mieux rémunéré », ont moins de poids. Un nombre important d'enseignants indiquent que le « sentiment de ne pas être apprécié à sa juste valeur » (22 % dans les écoles primaires et 32 % dans les écoles secondaires) a contribué à leur décision de quitter l'enseignement. La situation personnelle a été citée comme importante par environ un tiers des enseignants. Une image intéressante se dégage de tout ceci : les enseignants du secondaire accordent plus d'importance à des facteurs liés à la carrière (« attiré par un autre emploi », « meilleures perspectives de carrière », « traitement trop faible », « s'est vu offrir un emploi mieux rémunéré ») que les enseignants du primaire, tandis que ces derniers ont tendance à s'attacher plus aux conditions de travail (« charge de travail trop lourde », « initiatives gouvernementales », « stress »).

Graphique 6.3B. **Raisons invoquées par les enseignants qui quittent la profession enseignante, Angleterre, été 2002**



Notes : Basé sur une enquête effectuée auprès des enseignants qui ont quitté leur établissement en Angleterre au cours de l'année civile 2002 (taille de l'échantillon : 480 enseignants de l'école primaire, 530 enseignants de l'école secondaire). Les départs à la retraite et les congés maternité ne sont pas pris en compte. Les sondés ont pu donner plusieurs raisons, le total dépasse donc 100 %.

Source : Smithers et Robinson (2003).

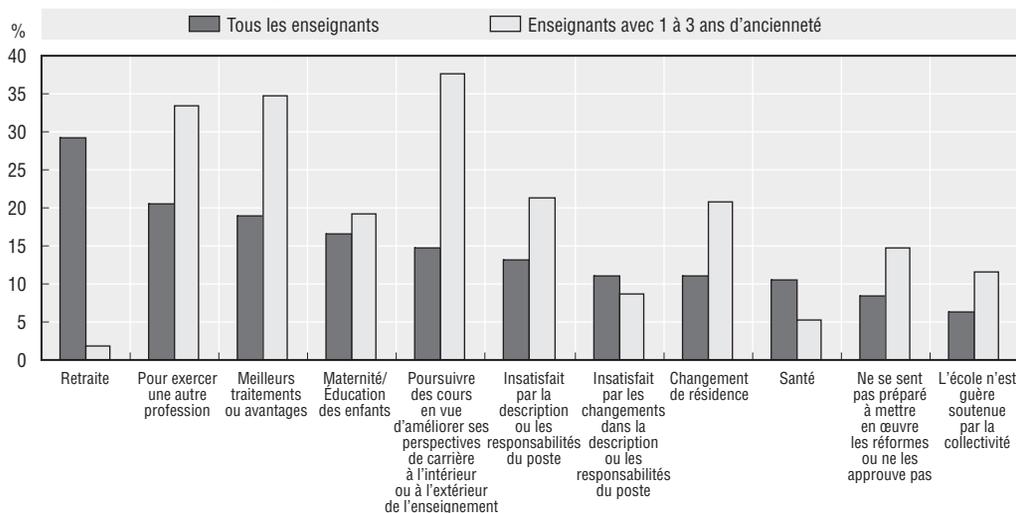
Des résultats analogues ont été constatés dans le rapport de base de la Suisse. Une enquête menée par une organisation syndicale nationale des enseignants suisses (ECH/LCH) indique que les facteurs principaux à l'origine de l'insatisfaction des enseignants sont la dégradation de l'image des enseignants dans la société, les réformes éducatives fréquentes, l'excès de tâches administratives, les niveaux des salaires, l'effectif des classes, le soutien insatisfaisant du personnel d'encadrement et la participation limitée des enseignants à la prise de décisions au sein de l'école.

Le rapport de base de la Communauté flamande de Belgique fait part de l'inquiétude des enseignants quant aux effets des réformes éducatives consécutives : « Selon les personnes interrogées, certains enseignants quittent la profession parce qu'ils sont fatigués des changements. D'importantes réformes ont en effet été menées au cours des dix dernières années mais, selon les personnes interrogées, elles l'ont été à si grande échelle que les établissements scolaires et les enseignants n'ont pas eu la possibilité de les mettre en œuvre. Il s'ensuit que de nombreux enseignants sont insatisfaits sur le plan professionnel parce qu'ils n'arrivent plus à s'adapter aux changements. Ils doivent constamment passer d'une réforme à une autre. »

Le graphique 6.3C détaille les raisons données par les nouveaux enseignants (un à trois ans d'ancienneté) et par les autres enseignants pour quitter la profession aux États-Unis. Les facteurs

liés à la carrière, comme « exercer une autre profession », « meilleurs traitements ou avantages » et « poursuivre des études », figurent en tête des raisons pour quitter la profession (à part la retraite) pour les deux groupes d'enseignants et ont de manière générale plus de poids que dans les enquêtes belge et anglaise. La situation personnelle (comme « maternité/éducation des enfants ») apparaît comme le deuxième groupe le plus important, tandis que les raisons liées aux conditions de travail (comme « insatisfait par le poste et les responsabilités » et « pas d'accord avec les nouvelles mesures de réforme ») ont moins d'importance pour l'échantillon de personnes interrogées aux États-Unis, bien qu'elles soient tout de même significatives, surtout pour les enseignants débutants.

Graphique 6.3C. **Pourcentage d'enseignants ayant quitté l'école publique qui jugent comme importantes ou très importantes différentes raisons pour motiver leur décision de quitter la profession enseignante, États-Unis, 2000-01**



Source : Luekens *et al.* (2004).

### 6.2.2. Traitements et perspectives professionnelles

Les gains relatifs des enseignants ont de toute évidence une grande influence sur les décisions d'intégrer la profession ou non, d'y rester ou non. En règle générale, plus les perspectives d'emploi en dehors de l'enseignement sont intéressantes, moins nombreuses sont les personnes qualifiées qui continueront à enseigner. En particulier, les personnes dont les compétences sont susceptibles de correspondre aux meilleurs emplois dans d'autres secteurs sont celles qui ne resteront vraisemblablement pas très longtemps dans l'enseignement. Comme cela a été décrit dans la section 3.3.2, dans 14 des 19 pays pour lesquels des données pertinentes sont disponibles, le traitement d'un enseignant ayant 15 années d'ancienneté a augmenté plus lentement que le PIB par habitant entre 1994 et 2002. Bien que cet indicateur soit partiel, il donne tout de même à penser que, dans de nombreux pays, le revenu relatif des enseignants a reculé au classement par rapport à d'autres professions.

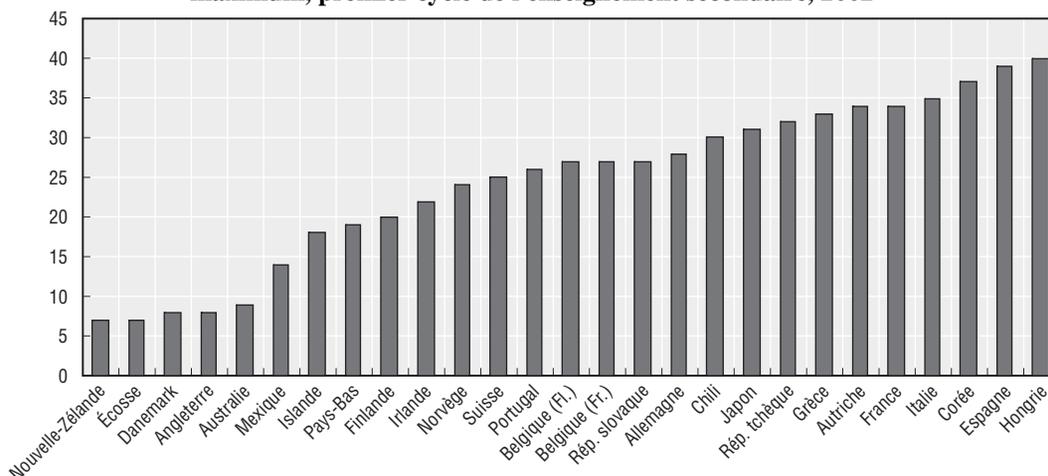
Des recherches commanditées dans le cadre de ce projet prédisent que le nombre de démissions d'enseignants est susceptible d'augmenter si le revenu relatif des enseignants diminue – particulièrement chez les hommes et chez les enseignants hautement qualifiés (Dolton *et al.*, 2003). Dolton et van der Klaauw (1999) confirment l'importance du traitement et du manque à gagner relatif des enseignants dans la décision de quitter l'enseignement. L'offre de traitements plus élevés ailleurs renforce la tendance à changer

de profession. Toutefois, la décision de quitter l'enseignement pour des raisons familiales ou de purement et simplement quitter la vie active dépendait plus des niveaux de salaire des enseignants que de leur traitement par rapport à d'autres salaires. Dans le cas des États-Unis, Stinebrickner (1999b) en arrive à la conclusion que les salaires relatifs pèsent plus dans la décision d'abandonner l'enseignement que les conditions de travail, comme l'indique le nombre d'élèves par enseignant.

La structure typique de la grille des salaires des enseignants semble exclure toute progression rapide des revenus. Comme le montre le graphique 6.4, il faut au moins vingt ans à un enseignant du premier cycle du secondaire pour progresser du bas au sommet de l'échelle des salaires dans 70 % des pays (la moyenne des pays est de 24 ans). En moyenne, le traitement au sommet de l'échelle salariale est environ 70 % plus élevé que le traitement en début de carrière (bien que, comme le montre le graphique 6.5, ce rapport varie largement, de 13 % au Danemark à 178 % en Corée). Autrement dit, chaque année de service apporte en moyenne une augmentation de salaire d'environ 3 %. Il est intéressant de noter que si les échelles des salaires étalées sur une période plus longue entraînent généralement un revenu proportionnellement supérieur en haut de l'échelle, ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, en Espagne et en Hongrie, les échelles des salaires sont très longues (près de 40 ans), mais les enseignants qui en atteignent le sommet gagnent à peine plus que ceux qui se situent en bas (voir le graphique 6.5). En revanche, les enseignants néo-zélandais et écossais ont l'échelle la plus courte (7 ans), mais le rapport entre le premier et le dernier échelon est relativement important.

La différence expliquée au chapitre 5 entre les modèles d'emploi dans le secteur public « axés sur la carrière » et « axés sur le poste » se reflète dans la structure des échelles des salaires des enseignants. Comme le montre le graphique 6.6, dans un groupe de pays, les traitements commencent par être relativement faibles puis grimpent de manière régulière le long d'une longue échelle pour arriver au traitement le plus haut quand l'enseignant atteint la cinquantaine. Dans l'autre modèle général, les traitements de départ sont relativement élevés et grimpent rapidement, mais l'échelle est courte et la plupart des enseignants voient leur traitement culminer quand ils sont dans la trentaine. Ces deux modèles sont susceptibles d'être associés à différents schémas d'entrée dans la carrière et de déperdition. Le premier

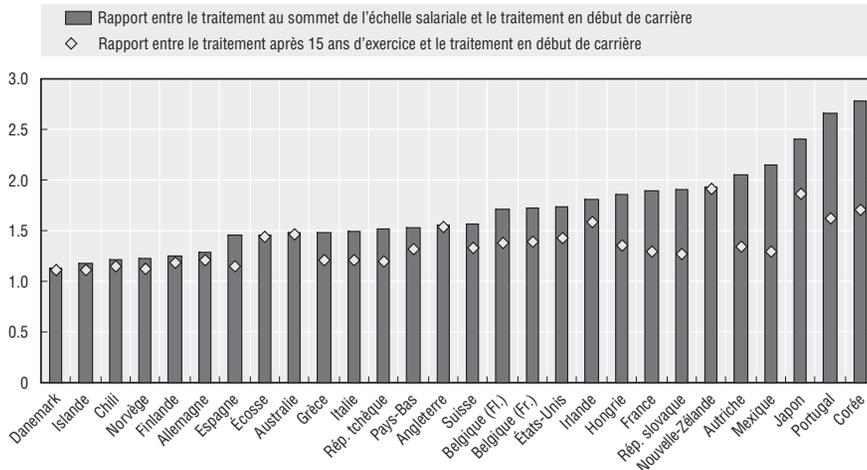
Graphique 6.4. Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum, premier cycle de l'enseignement secondaire, 2002



Notes : Les données concernent les traitements annuels statutaires dans les établissements publics. L'année de référence pour le Chili est 2001.

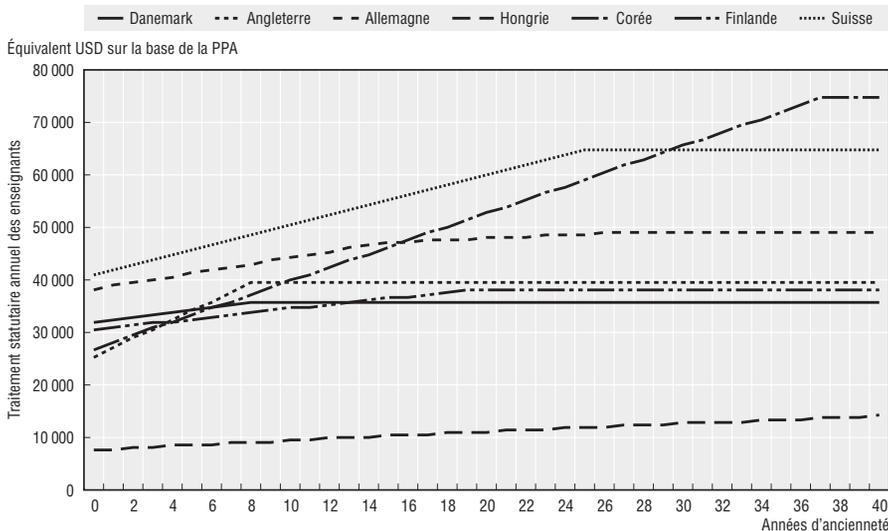
Source : OCDE (2004a).

**Graphique 6.5. Rapport entre le traitement des enseignants au sommet de l'échelle salariale et après 15 ans d'exercice et le traitement en début de carrière, premier cycle de l'enseignement secondaire, établissements publics, 2002**



*Note* : Les données concernent les traitements annuels statutaires dans les établissements publics.  
*Source* : OCDE (2004a).

**Graphique 6.6. Structure du barème salarial officiel des enseignants, quelques pays, premier cycle du secondaire, établissements publics, 2002**



*Note* : Ce graphique utilise les valeurs du traitement en début de carrière, du traitement après 15 ans d'ancienneté, du traitement maximal et le nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximal. On assume que la progression salariale au cours des années à l'intérieur de chaque phase est linéaire.

*Source* : Dérivé de OCDE (2004a).

modèle peut manquer d'attrait pour ceux qui ne sont pas sûrs de vouloir enseigner toute leur vie. Avec le second, il sera difficile de retenir un noyau d'enseignants expérimentés.

Conscients du rapport entre la structure des salaires et la question d'attirer et de retenir des enseignants, certains pays abandonnent le système des augmentations uniformes pour tous les enseignants pour adopter un système d'augmentations plus ciblées. Par exemple, comme l'indique le chapitre 3, entre 1996 et 2001, les salaires ont augmenté plus rapidement pour les enseignants en début de carrière que pour les autres enseignants dans des pays tels que

l'Angleterre, l'Australie, le Danemark et la Norvège. Dans le même ordre d'idées, certains pays (comme la Hongrie), dont la principale préoccupation était de maintenir dans les écoles les enseignants expérimentés, leur ont accordé des hausses de salaire plus rapidement.

Comme l'illustre le tableau 6.4, tous les pays utilisent des indemnités de toutes sortes pour augmenter le salaire de base d'au moins une partie des enseignants. Les trois quarts des pays octroient un sursalaire pour les responsabilités de gestion assumées en sus des tâches d'enseignement ; tout autant de pays paient les heures supplémentaires travaillées à donner plus de cours ou les heures travaillées au-delà de ce que prévoit le contrat de travail à plein-temps, et environ la moitié des pays accordent des indemnités pour la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Au total, ces sursalaires peuvent être très appréciables. Ainsi, on a estimé que dans le cas d'enseignants expérimentés en Hongrie, les primes et indemnités s'ajoutant au salaire de base s'élevaient à entre 20 et 25 % de la rémunération totale (Galasi et Varga, 2003). En Corée, les différentes catégories d'indemnités constituent environ 60 % de la rémunération totale pour la plupart des enseignants. Toutefois, seulement un tiers environ des pays prévoient une augmentation de salaire pour l'enseignement d'une matière donnée ou, comme on le décrit ci-après, pour récompenser les enseignants ayant des performances remarquables.

### 6.2.3. *Reconnaissance et gratifications*

La gratification des enseignants comprend généralement leur salaire de base, des indemnités, des congés payés et des prestations de retraite qu'ils toucheront plus tard. Rares sont les pays qui y ont ajouté d'autres avantages comme des primes, des aides pour la garde des enfants, des horaires aménagés, des congés sabbatiques, une aide financière aux études de troisième cycle ou la possibilité de participer à des activités de perfectionnement professionnel à titre de récompense pour la qualité du travail accompli. En outre, leur gratification dépend souvent de leurs qualifications, du niveau auquel ils enseignent et de leur ancienneté. Les différentes prestations complémentaires rétribuent rarement les enseignants des nombreuses tâches qui leur sont confiées aujourd'hui et de la qualité de leur travail. Une enquête menée en Finlande a révélé que 91 % des enseignants estimaient que le résultat de leur travail n'avait aucune influence sur leur traitement. Trois enseignants sur quatre jugeaient que le volume de travail accompli non reconnu sur leur feuille de paie avait augmenté au cours de ces dernières années (Korhonen, 2000).

Peu de pays ajustent le traitement des enseignants en fonction de la qualité de leur résultats ou de leur participation à des activités de développement professionnel. Comme l'illustre le tableau 6.4, seulement 11 pays sur 29 prévoient un ajustement de salaire pour récompenser les enseignants avec des performances remarquables. Faute de reconnaissance des bons résultats par une amélioration de leur salaire, les enseignants seront nombreux à quitter la profession, surtout ceux qui ont toutes les chances de trouver ailleurs un travail attrayant. Toutefois, différents pays ont récemment élargi les critères permettant d'ajuster le salaire de base pour tenir compte de tâches spéciales telles que l'orientation scolaire ou professionnelle des élèves ou l'encadrement (deux tiers des pays prévoient des suppléments de salaire pour ces activités), l'enseignement dans une région défavorisée, reculée ou à niveau de vie élevé (deux tiers des pays) ou pour des activités spéciales comme l'école d'été ou les clubs scolaires (la moitié des pays).

La question de lier plus étroitement les systèmes de gratification aux résultats des enseignants est très controversée dans tous les pays<sup>3</sup>. Il existe trois types de systèmes de

3. Cette section se fonde sur une analyse préparée par Harvey-Beavis (2003) pour le projet de l'OCDE.

**Tableau 6.4. Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics, 2002**  
Types de critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics

	Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités					Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants			Critères à caractère démographique		
	Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou ayant un coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement des élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques	Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Situation familiale (marié, nombre d'enfants)
Allemagne	•	•								•	•
Angleterre	•	•		•	•	•	•	•			
Australie	•		•	•			•	•		•	•
Autriche	•		•								
Belgique (Fl.)	•										
Belgique (Fr.)											
Corée	•	•		•						•	
Danemark	•										
Écosse	•			•					•		
Espagne	•										
États-Unis	•		•	•	•	•	•	•	•		
Finlande	•		•	•	•	•	•	•			
France	•		•	•	•	•	•	•		•	•
Grèce	•		•	•	•	•	•	•			
Hongrie	•		•	•	•	•	•	•	•		•
Irlande	•		•	•	•	•	•	•			
Islande	•		•	•	•	•	•	•	•		•
Italie	•		•	•	•	•	•	•			•
Japon	•		•	•	•	•	•	•	•		•
Mexique	•		•	•	•	•	•	•			
Norvège	•		•	•	•	•	•	•	•		
Nouvelle-Zélande	•		•	•	•	•	•	•			
Pays-Bas											
Portugal	•		•	•	•	•	•	•	•	•	
République slovaque	•			•							
République tchèque	•		•	•	•	•	•	•			
Suède	•		•	•	•	•	•	•	•		•
Suisse	•		•	•	•	•	•	•			
Turquie	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•

Source : Dérivé du tableau D3.2a de OCDE (2004a). Voir les notes de l'annexe 3 de OCDE (2004a).

gratification en fonction des résultats : la « prime au mérite » généralement octroyée à certains enseignants dont l'efficacité en salle de classe a pu être vérifiée et dont les élèves ont obtenu de très bons résultats aux tests normalisés ; la gratification en fonction des « savoirs et savoir-faire » qui implique une hausse de salaire pour des qualifications supplémentaires ou un perfectionnement professionnel et des connaissances et compétences prouvées susceptibles d'améliorer les résultats des élèves, et, enfin, la « gratification destinée à l'école » accordée, en règle générale, à un groupe reconnu pour avoir amélioré les résultats des élèves d'une classe donnée ou de l'école entière. La plupart des premiers programmes avaient tendance à privilégier la qualité individuelle, surtout la prime au mérite (Richardson, 1999), mais les récents débats semblent plutôt aller dans le sens de programmes de gratification destinée au groupe ou de gratifications en fonction des savoirs et savoir-faire (Odden, 2000 ; Odden et Kelley, 2002).

Les arguments en faveur des gratifications en fonction des résultats sont habituellement ceux-ci : qu'il est plus juste de récompenser les enseignants très compétents que de donner à tous le même salaire ; qu'un traitement adapté aux bons résultats motive les enseignants et améliore ceux des élèves ; et qu'un rapport plus clair entre le financement de l'école et les résultats des élèves renforce le soutien du public vis-à-vis de l'école. Les arguments typiquement avancés contre la gratification en fonction des résultats sont les suivants : qu'une évaluation juste et précise est délicate parce que les résultats ne peuvent être évalués de manière objective ; que la coopération entre les enseignants s'en trouve diminuée ; que les enseignants ne sont pas motivés par des gratifications financières ; que l'enseignement suit trop strictement les critères en vigueur ; et que les coûts de mise en œuvre sont trop élevés.

Les recherches dans ce domaine sont difficiles et peu d'études fiables ont été réalisées. D'après le peu de témoignages dont on dispose, les programmes de gratification en faveur du groupe présentent quelques avantages et les programmes de gratification en fonction des résultats individuels en ont moins.

Il est largement reconnu que les initiatives précédentes visant à introduire des programmes de gratification en fonction des résultats ont été mal conçues et mal mises en œuvre (Mohrman *et al.*, 1996 ; Ramirez, 2001). La difficulté à construire des indicateurs justes et fiables et à former des évaluateurs pour les appliquer correctement a sapé la mise en œuvre de ces programmes tentée à plusieurs reprises (Storey, 2000). L'un des problèmes en cause est le manque de clarté de l'objectif dû à la foule de critères à prendre en compte, ce qui a eu pour effet de rendre le programme peu compréhensible pour les enseignants et sa mise en œuvre difficile (Richardson, 1999). Les explications sur la méthode et les critères d'évaluation des enseignants peuvent parfois être délicates à formuler. Quand c'est le cas, il devient presque impossible de faire des commentaires constructifs et d'amener les enseignants à soutenir le programme (Chamberlin *et al.*, 2002).

On a également fait valoir que les primes accordées étaient comparativement peu élevées, ce qui enlève au programme sa fonction motivante (Malen, 1999). Quand les fonds publics sont limités, un système de quotas est appliqué, ce qui fait que seuls quelques enseignants bénéficient du programme et que le personnel administratif se trouve bien en peine d'expliquer aux autres la raison de leur échec (Chamberlin *et al.*, 2002). D'autres raisons ont été invoquées pour expliquer les difficultés de la mise en œuvre des programmes de gratification en fonction des résultats : l'opposition des syndicats d'enseignants, surtout en ce qui concerne la prime au mérite ; l'opposition des enseignants, surtout provoquée par leur crainte d'une évaluation injuste ; et enfin l'opposition des gestionnaires des écoles publiques qui y voient un modèle fondé sur le

marché. Aux États-Unis, presque chaque fois qu'il a été tenté d'instaurer la « prime mérite » pour les enseignants des écoles publiques, et ce depuis les 75 dernières années, l'initiative s'est soldée par un échec. La plupart de ces programmes ont été abandonnés ou transformés dans les cinq années qui ont suivi leur introduction (Murnane, 1996).

Les résultats des programmes de gratification en fonction des résultats destinée à un groupe ou à une école se sont montrés plus prometteurs. Par exemple, Lavy (2002) a étudié l'effet d'un de ces programmes mis en œuvre en 1995 dans 62 écoles secondaires en Israël. Le programme accordait une subvention substantielle au tiers de ces écoles qui avaient réalisé la plus grande valeur ajoutée en matière de résultats sur une période donnée, en appliquant une série de mesures (taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, taux d'abandon des études et notes). Les mesures étaient structurées de manière à inciter les établissements scolaires à axer leurs efforts sur les mauvais élèves. Les trois quarts de la subvention accordée à chaque école ont été alloués aux enseignants et au reste du personnel en proportion de leur salaire ; le quart restant a été utilisé pour améliorer les locaux, comme les salles des professeurs. La gratification en fonction des résultats de ces écoles s'est traduite par des gains réels de connaissances acquises par les élèves, gains mesurés au moyen d'une échelle de résultats à cinq niveaux. L'étude de Lavy a également comparé les effets de ce programme avec un programme qui allouait à un autre groupe d'écoles secondaires davantage de ressources sous la forme d'enseignants supplémentaires et de cours de soutien pour les élèves susceptibles d'abandonner leurs études et les élèves lents. Ce programme a lui aussi réussi à améliorer les résultats des élèves, mais dans une moindre mesure. Dans les deux cas, les établissements scolaires géraient entièrement les ressources supplémentaires et étaient libres de mettre au point des interventions efficaces. Cependant, le premier de ces deux programmes s'est avéré plus efficace par rapport à son coût.

Le débat sur le rapport entre gratification et résultats vaut également pour le secteur de la santé. Les pays se montrent de plus en plus intéressés à rémunérer les médecins du secteur public en fonction des résultats (Simoens et Hurst, 2004). Par exemple, au Royaume-Uni, environ 20 % de la rémunération des médecins généralistes dépendent actuellement d'un large éventail d'indicateurs de la qualité des résultats. Toutefois, rien ne permet d'affirmer que la prime au mérite améliore la qualité des soins dans le domaine de la santé publique, et l'élaboration de systèmes d'évaluation objective des résultats pose encore bien des problèmes (Simoens et Hurst, 2004). La rémunération aux résultats dans le domaine de la santé publique soulève beaucoup de craintes : la pratique de la médecine s'en trouvera-t-elle déviée dans les domaines où la qualité peut être mesurée par rapport à la pratique dans les domaines où elle ne peut pas l'être ? Peut-elle encourager la sélection de patients présentant moins de risques ? Peut-elle mener à la falsification des dossiers ? Ces craintes sont les mêmes que celles qui se dégagent du débat sur la rémunération des enseignants en fonction de leurs résultats.

Ballou (2001) est un des chercheurs qui a rouvert le débat en comparant le traitement des enseignants dans les écoles publiques et privées aux États-Unis pour vérifier si la notion de prime au mérite est fondamentalement inadaptée à la profession d'enseignant. Mettant en avant que les écoles privées ont plutôt l'habitude de différencier les traitements des enseignants en fonction de leurs résultats et de se séparer plus facilement des enseignants peu efficaces, il en conclut que l'idée de relier la rétribution des enseignants à leurs résultats n'est pas intrinsèquement critiquable, mais que sa mise en œuvre a été contre carrée dans la plupart des systèmes scolaires publics.

Les pays participant au projet se sont manifestement engagés dans un large débat au sujet d'une plus grande différenciation des salaires, et notamment d'un rapport plus étroit entre les résultats et la rémunération. En général, les systèmes déjà en vigueur ou proposés ne reposent pas sur une mesure unique, comme les résultats des élèves aux tests. Il s'agit plutôt de systèmes dans lesquels l'évaluation du travail de l'enseignant est associée à ses diverses fonctions dans la classe et en dehors, et qui utilisent un ensemble de mesures différentes. La colonne « augmentation de salaire » dans le tableau 6.5 fournit, pour les pays participants, des exemples de programmes qui associent la rémunération aux résultats de l'enseignant. Le barème des salaires que la Suède a établi pour les enseignants au milieu des années 1990 et qui comporte des éléments de rémunération en fonction des résultats, est décrit en détail dans l'encadré 5.3. Autre exemple : en Finlande, la convention collective des enseignants pour 2003/04 comprend des critères d'évaluation des niveaux de compétence des enseignants et offre aux municipalités la possibilité d'accorder des primes récompensant l'aptitude professionnelle et les résultats. Dans les cantons de Saint-Gall et de Zürich en Suisse, la promotion des enseignants à la classe salariale suivante du barème ne peut se faire qu'à condition d'avoir obtenu une évaluation positive reposant sur un processus d'auto-évaluation et d'évaluation externe (voir l'encadré 6.1).

#### Encadré 6.1. Rapport entre les résultats de l'enseignant et son salaire en Suisse

Dans les deux cantons suisses de Zürich et Saint-Gall, le lien entre les résultats de l'enseignant a été introduit dans le contexte des initiatives de suivi et d'amélioration de la qualité. Dans les deux cantons, des augmentations de salaire sont accordées sur une certaine période de plusieurs années plutôt que sur la base de l'évaluation du travail d'une année.

En 2000, Saint-Gall a renforcé le lien entre l'évaluation des enseignants et leur barème de salaires au moyen d'une « Qualification systématique liée au salaire » (SLQ : *Systematische Lohnwirksame Qualifikation*). Le programme de Saint-Gall associe les résultats à la promotion (et donc au niveau de rémunération) mais pas directement à la rémunération. Le barème du canton de Saint-Gall est constitué de quatre classes salariales et un enseignant ne peut accéder à la classe supérieure que si les résultats de l'évaluation l'autorisent. À l'intérieur de chaque classe de traitement, le salaire des enseignants continue de progresser automatiquement d'échelon en échelon. Les enseignants sont évalués chaque fois qu'ils atteignent l'échelon le plus haut d'une des classes de traitement mais ils ne peuvent bénéficier d'une hausse de salaire si leur évaluation n'est pas positive. Les critères d'évaluation sont fixés d'un commun accord entre l'enseignant et l'évaluateur. L'évaluation se concentre sur trois domaines de compétence : l'organisation des leçons et la méthode pédagogique ; les interactions avec les élèves, les enseignants et les parents ; et la participation à la formation continue. L'évaluation repose sur une auto-évaluation et une évaluation externe. Cette dernière relève de la responsabilité d'un des membres du comité ou de la commission scolaire.

En 1999, le canton de Zürich a relié l'évaluation et le salaire par le biais du « Système de qualification liée au salaire » (LQS : *Lohnwirksames Qualifikationssystem*). L'évaluation des enseignants n'affecte les salaires que pendant la « phase principale » de leur carrière (c'est-à-dire après les premières années de carrière et avant les dernières années de carrière qui ne donnent lieu qu'à des évaluations vraiment exceptionnelles avec éventuellement une augmentation du salaire). Les hausses de salaire consécutives aux évaluations favorables sont de l'ordre de 1 à 3 % pendant les quatre années qui suivent l'évaluation. Si une évaluation est insatisfaisante, l'avancement est différé d'un an et des mesures sont prises d'un commun accord pour surmonter les insuffisances. L'évaluation est menée par une équipe de représentants du comité scolaire ayant suivi une formation spéciale. Elle comprend l'observation de l'enseignant dans sa classe, un entretien avec l'intéressé, et la préparation par l'enseignant d'un exposé décrivant son approche pédagogique.

Le Chili a créé, parmi d'autres initiatives, une « Récompense pour excellence pédagogique » qui reconnaît et récompense les enseignants particulièrement compétents (voir l'encadré 6.2). Au Mexique, les enseignants peuvent solliciter une évaluation de leurs compétences et demander une augmentation de salaire en ayant recours à deux programmes : *Carrera Magisterial* et *Escalafón Vertical*. De même, en Angleterre et au Pays de Galles, des procédures d'évaluation spéciales demandées à titre personnel (*Threshold Assessment* et *Advanced Skills Teacher*) assurent aux enseignants la possibilité d'harmoniser le niveau de leur traitement et leurs résultats. D'autres pays, comme l'Australie, la Hongrie et la République slovaque, ont mis en œuvre des programmes du même genre.

#### Encadré 6.2. Récompenser l'excellence des enseignants dans les écoles au Chili

La *Récompense pour excellence pédagogique* (AEP, *Asignación de Excelencia Pedagógica*), créée en 2002 à la suite d'un accord entre le ministère de l'Éducation et l'Association des enseignants du Chili, est destinée à reconnaître et à récompenser les enseignants qui se montrent particulièrement compétents. Les enseignants font eux-mêmes une demande d'évaluation et ceux dont la qualité est reconnue reçoivent une augmentation de traitement. Les enseignants sont classés en quatre groupes en fonction de leurs années d'ancienneté et peuvent solliciter la Récompense pour excellence pédagogique deux fois pour chaque groupe. Les candidats sont évalués d'après des normes définies par le ministère de l'Éducation. La procédure utilise deux instruments : *i*) un test écrit qui mesure les connaissances pédagogiques et de la matière enseignée ; et *ii*) un dossier personnel décrivant le travail avec les élèves et qui comprend une vidéo de l'enseignant donnant son cours. Chaque année, le ministère fixe le quota d'enseignants, pour chaque région du pays, qui bénéficieront de la récompense. Les quotas fluctuent en fonction des budgets. En 2002, environ 6 000 enseignants sur un total de 125 000 ont reçu la récompense. Les heureux candidats bénéficient d'une prime deux fois par an tant qu'ils restent dans le groupe d'ancienneté original et qu'ils continuent à enseigner de façon satisfaisante (jusqu'à un maximum de 10 années).

Les enseignants sont également récompensés de manière collective quand ils travaillent dans des écoles qui ont été distinguées pour l'excellence de leurs résultats par le Système national d'évaluation des résultats des écoles subventionnées (SNED). Ce programme, créé en 1995, tient compte de l'amélioration des résultats de l'école mesurée à l'aide de divers indicateurs, y compris le taux de réussite des élèves à des tests normalisés. Il évalue les établissements scolaires en les comparant à d'autres du même contexte socio-économique. Tous les deux ans, le SNED octroie une prime à tous les enseignants qui travaillent dans les meilleures écoles de chaque groupe. Cette prime a été octroyée à environ 1 900 écoles en 2002/03, au bénéfice de quelque 34 000 enseignants (environ un tiers du corps enseignant) qui ont reçu une prime annuelle moyenne de 430 dollars EU (environ 4 % du salaire annuel moyen d'un enseignant).

Une autre initiative, *Récompenses nationales pour l'excellence pédagogique* vise à faire connaître au grand public les enseignants hors pair. Chaque année, 50 enseignants représentant toutes les régions du pays se voient remettre ce prix. Ils sont recommandés sur la base de leur mérite par un processus pyramidal dans lequel interviennent les écoles, les communes et les autorités des différentes régions du pays.

Les États-Unis ont adopté un autre modèle pour reconnaître et récompenser les enseignants avec le *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS, Comité national pour les normes de la profession enseignante), un organisme non gouvernemental. Il s'agit d'un programme par le biais duquel les enseignants sollicitent eux-mêmes une évaluation complète reposant sur des critères définis par les recherches et en consultation avec des associations professionnelles d'enseignants (voir l'encadré 6.3).

### Encadré 6.3. Certification de l'excellence des maîtres aux États-Unis

Aux États-Unis, les enseignants expérimentés peuvent eux-mêmes solliciter une certification nationale par le biais du *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS, Comité national pour les normes de la profession enseignante), organisme privé mais en grande partie financé par le gouvernement. Ce titre, connu sous le nom de *National Board Certification* (Certification du Comité national), vise à reconnaître les enseignants dont les connaissances et les compétences pédagogiques sont de haute qualité. Les enseignants présentent leur candidature à l'évaluation, qui se fait en deux temps : la remise de leur dossier de travail comprenant une vidéo d'un cours qu'ils ont donné, et des épreuves dans le centre d'évaluation portant sur un ensemble de questions qui ont trait au contenu spécifique de leur discipline.

L'évaluation se fait dans le respect des normes d'enseignement détaillées établies par le NBPTS. Celles-ci reposent sur les cinq postulats essentiels du NBPTS : *i*) les enseignants prennent à cœur la transmission de connaissances à leurs élèves ; *ii*) les enseignants maîtrisent les matières qu'ils enseignent et la façon de les enseigner ; *iii*) les enseignants sont responsables de la gestion et du contrôle des connaissances des élèves ; *iv*) les enseignants réfléchissent de manière systématique sur leur pratique et tirent profit de leur expérience ; et *v*) les enseignants sont des membres de communautés éducatives. Ces normes sont élaborées et examinées par des enseignants et d'autres experts. La certification du comité national est accordée pour une période de dix ans mais elle peut être renouvelée avec la préparation d'un *Profile of Professional Growth* (profil de mûrissement professionnel).

Plus de 30 états offrent actuellement des avantages financiers aux enseignants qui obtiennent la Certification du Comité national, y compris une subvention au titre des frais d'inscription, ainsi que des primes et une hausse de salaire. Au 2 novembre 2002, le Comité national avait certifié 24 000 enseignants dans tous les états et les candidats à la certification étaient plus de 15 000 en 2002/03. Entre 1999 et 2002, environ 50 % des candidats inscrits pour la première fois ont obtenu la certification.

Certains reprochent au Comité national de négliger dans son approche les progrès réalisés par les élèves et de ne pas accorder de validité externe aux méthodes pédagogiques (Podgursky, 2001). Selon des données récentes collectées dans les écoles primaires de Caroline du Nord, les enseignants certifiés par le comité sont plus aptes que leurs collègues non certifiés à faire progresser leurs élèves, ce qui donne à penser que le NBPTS réussit à identifier les enseignants les plus compétents parmi les candidats (Goldhaber et Anthony, 2004). Les auteurs font toutefois remarquer qu'étant donné le coût tant de la procédure d'évaluation que des hausses de salaire dont les enseignants certifiés bénéficient généralement, il faudrait juger de l'efficacité de la certification en la comparant à d'autres moyens d'identifier et de récompenser un enseignant de qualité.

#### 6.2.4. Évaluation des enseignants

Le tableau 6.5 résume les caractéristiques principales des programmes d'évaluation des enseignants dans les pays participant au projet. Lorsqu'ils sollicitent de l'avancement ou qu'ils font l'objet d'une plainte, les enseignants doivent se soumettre à une évaluation formelle, soit par le chef d'établissement, soit par un organisme externe et parfois par les deux. Mais dans la moitié des pays (13 sur 26), tous les enseignants des écoles publiques passent régulièrement par une forme ou une autre d'évaluation. Dans neuf pays – en Allemagne, en Autriche, au Canada (Québec), au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Israël et en Italie – les enseignants ne font normalement plus l'objet d'évaluations régulières dès lors qu'ils ont été titularisés. En Irlande, en Norvège et en Suède, c'est plutôt l'école qui fait l'objet de l'évaluation ; en Hongrie, la décision de

Tableau 6.5. Évaluation des enseignants dans les établissements publics, 2002

	Tous les enseignants sont-ils évalués à intervalles réguliers ?	Champ couvert par les procédures (évaluation décrites)	Bénéficiaires et fréquence	Évaluateur	Critères	Outils	Augmentation salariale			Rapport avec le développement professionnel	Traitement des enseignants inefficaces
							Traitement de base ou indemnité	Contingement	Durée		
Allemagne <sup>6</sup>	Généralement pas, seulement en vue d'une promotion ou à la suite d'une plainte	Land de Baden-Württemberg	Tous les enseignants	Interne (chefs d'établissement)	m	m	Oui	Permanente	m	m	
Australie	Oui, en général	Plan de résultats et de perfectionnement de l'État de Victoria	Tous les enseignants, chaque année	Interne (chefs d'établissements) et professeurs principaux	Nombres de résultats appliqués dans tout l'État et conformes à l'étape de carrière de l'enseignant	Résultats en cours de démonstration (par ex. acquis des élèves, données, documentation sur accord du chef d'établissement)	Non	Permanente	Contribue à fixer les priorités	Refus d'augmentation salariale, Plan d'amélioration, autre évaluation	
Autriche <sup>1</sup>	Non, seulement en cas de changement d'emploi, de promotion ou à la suite d'une plainte	Évaluation sommative des résultats	Enseignants devant bénéficier d'une promotion ou de l'octroi d'un contrat permanent	Interne, externe (inspection)	Acquis des élèves, connaissances thématiques et pédagogiques de l'enseignant, de service, autres compétences	Observation en classe	Non	Permanente	Non	Refus de contrat permanent, Plan d'amélioration, Autre évaluation	
Belgique (Fl.) <sup>2</sup>	Oui	Écoles publiques sous administration de la Communauté flamande	Tous les enseignants à intervalles réguliers	Interne (chefs d'établissements)	m	m	Pas d'augmentation salariale		Non	Licenciement	
Belgique (Fr.)	Oui	Tout le pays	Tous les enseignants, pas de périodicité fixe	Interne (chefs d'établissements), externe	m	m	Pas d'augmentation salariale		Non	m	
Canada (Québec) <sup>3</sup>	Non, seulement quand l'enseignant fait l'objet d'une plainte ou en cas de changement de statut	Procédure de plainte	Enseignants qui font l'objet d'une plainte	Interne (administration de l'établissement)	m	m		a	Conseils	Plan d'amélioration	
Chili	Oui, à la fois à titre individuel et dans le cadre de l'évaluation de l'école. Avantages monétaires possibles à la suite d'une évaluation spéciale, procédures entreprises à titre volontaire ou obligatoire	Prix national d'excellence des enseignants	50 enseignants, concours national annuel	Évaluation par les pairs, chefs d'établissements, scolaire, externe	Reconnaissance des résultats par la collectivité tout au long de la carrière	Épreuve des enseignants, documentation sur les résultats tout au long de la carrière	Indemnié fixe	Oui	Oui	Une fois	a
		Système national d'évaluation des résultats	Tous les enseignants d'une école donnée, fondée sur les résultats de l'école tous les 2 ans	Externe	Principalement les résultats des élèves mais compte tenu du milieu socioéconomique de l'école	Ensemble d'indicateurs défini par le ministère	Indemnié	Oui	2 ans	Non	a
Corée	Oui	Prix d'excellence pédagogique	Enseignants qui en font la demande, tous les ans s'ils le souhaitent	Externe	Connaissances thématiques et pédagogiques, résultats pédagogiques et autres compétences (cadre de référence du bon enseignant)	Dossier, entretiens, vidéo de la classe	Indemnié	Oui	Oui	4 ans, rémunération tous les 3 mois	Plan d'amélioration, Autre évaluation, Licenciement
		Pays tout entier	Tous les enseignants, à intervalles réguliers	Interne (chefs d'établissements) autoévaluation	Connaissances thématiques et pédagogiques, résultats pédagogiques et autres compétences	Épreuve écrite, dossier, vidéo	Indemnié	Oui	Oui	De 2 à 10 ans	a
Danemark <sup>4</sup>	Non, seulement quand l'enseignant fait l'objet d'une plainte	Procédure de plainte	Enseignants faisant l'objet d'une plainte	Interne (chefs d'établissements)	Résultats pédagogiques, autres compétences	Observation en classe, dossier de l'enseignant	Pas d'augmentation salariale		Non	Ajournement de promotion	
		Demande de congé de formation ou procédure de plainte	Les enseignants à titre volontaire, les enseignants qui font l'objet d'une plainte	Externe	Résultats des élèves, compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats pédagogiques	Observation en classe, entretien, dossier de l'enseignant, enquête auprès des élèves		a	Formation obligatoire	Non	Plan d'amélioration, formation obligatoire, autre évaluation, suspension, licenciement
Espagne	Non, l'évaluation n'a lieu que si les enseignants veulent devenir chefs d'établissement, demandant un congé de formation ou font l'objet d'une plainte			Externe							m

Tableau 6.5. Évaluation des enseignants dans les établissements publics, 2002 (suite)

	Champ couvert par les procédures d'évaluation décrites	Bénéficiaires et fréquence	Évaluateur	Critères	Outils	Augmentation salariale		Rapport avec le développement professionnel	Traitement des enseignants infidèles
						Traitement de base ou indemnité	Contingence		
Tous les enseignants sont-ils évalués à intervalles réguliers ?	Pays tout entier	Tous les enseignants	Interne (chefs d'établissements)	m	Observation en classe	Pas d'augmentation salariale	Formation obligatoire	Formation obligatoire, autre évaluation	
	Cincinnati	Tous les enseignants	m	Connaissances thématiques et pédagogiques de l'enseignant, autres compétences	m	Traitement de base	Non	Jusqu'à la prochaine évaluation	Autres évaluations, perte de traitement
		Tous les enseignants dans le cadre de l'évaluation de l'établissement	m	Résultats des élèves	m	Indemnité	Non	m	m
		Tous les enseignants	m	m	m	Traitement de base	Non	Permanente	Formation obligatoire
États-Unis <sup>9</sup>	Douglas County	Tous les enseignants sur une base volontaire	m	Connaissances thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats des élèves, autres compétences	m	Indemnité	Non	m	m
		Enseignants à titre volontaire dans le cadre de l'évaluation de l'établissement	m	Résultats des élèves	m	Indemnité	Non	m	m
		Tous les enseignants à intervalles réguliers dans le cadre de l'évaluation de l'établissement	m	Résultats des élèves, autres compétences	m	Indemnité	Non	m	m
		Tous les enseignants à intervalles réguliers dans le cadre de l'évaluation de l'établissement	m	Résultats des élèves	m	Indemnité	Non	m	m
Finlande		Pas de règlementation au niveau national. L'évaluation a lieu au niveau de l'école, au niveau régional ou national et les enseignants ne sont généralement pas évalués à titre individuel. Les prestataires locaux de l'enseignement sont responsables de l'évaluation. A la suite d'une plainte officielle, un enseignant peut faire l'objet d'une évaluation de l'administration provinciale.							
France <sup>8</sup>		Note administrative à l'école secondaire	Interne (chefs d'établissements)	Autorité, ponctualité, entre autres	m	m	m	Apurement de promotion	
		Note pédagogique dans les écoles secondaires	Externe	Connaissances thématiques et pédagogiques, résultats de l'enseignement	Observation en classe, entretien	m	m	Apurement de promotion	
Grèce		Après l'adoption de la loi en 2002, tous les enseignants doivent faire l'objet d'une évaluation externe ou être évalués par le chef d'établissement. Cependant, ce dispositif n'a pas encore été mis en œuvre. À l'heure actuelle, il n'existe pas d'évaluation systématique des enseignants.							
Hongrie <sup>7</sup>		Évaluation de l'établissement	Externe	m	m	Indemnité	Non	m	m
		Évaluation de l'enseignant à titre individuel	Interne (chefs d'établissements)	m	m	Indemnité	Non	m	m
Irlande		Enseignants au titre de l'évaluation de tout l'établissement	Externe	Résultats des élèves, compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats pédagogiques	Observation en classe	Pas d'augmentation salariale	Conseils	Dans l'enseignement primaire et l'enseignement professionnel : plan d'amélioration, autre évaluation, recyclage	
Braïl		Pas de règlementation au niveau national. Une fois les enseignants titulaires, ils ne sont plus évalués. Les inspecteurs procèdent à l'évaluation individuelle d'un enseignant à la demande du chef d'établissement au cas où des problèmes de résultats se posent							
Braïl		Procédure de plainte	Externe	m	Observation en classe	a	m	m	
Israël		Tous les enseignants, à intervalles réguliers	Interne (chefs d'établissements), autre évaluation	Dossier de l'enseignant, entretien, observation en classe	m	m	Conseils	Apurement de promotion	
Mexique		Non, seulement sur demande adressée volontairement à la <i>Carrera Magisterial</i> (CM) ou à l' <i>Escalafón Vertical</i> (EV), ou à la suite d'une plainte. Dans la pratique, tous les enseignants sont inscrits à l'EV et 70% d'entre eux en CM	Interne, externe	Résultats des élèves, compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats pédagogiques, formation en cours de service, autres compétences	Dossier de l'enseignant, enquête auprès des élèves, éprouve pédagogique	Traitement de base	Oui	Permanente	Apurement de promotion
Norvège		Non, seulement sur demande de l'enseignant, en vue d'une promotion ou à la suite d'une plainte. Les deux cas sont rare. L'accent est mis sur l'évaluation de l'établissement	Externe	Formation en cours de service, autres compétences	Dossier sur l'enseignant	Traitement de base	Oui	Permanente	Apurement de promotion
		Enseignants qui doivent être promus, enseignants faisant l'objet d'une plainte	Interne (chefs d'établissements)	m	m	m	m	m	m

Tableau 6.5 Évaluation des enseignants dans les établissements publics, 2002 (suite)

	Champ couvert par les procédures d'évaluation décrites	Bénéficiaires et fréquence	Évaluateur	Critères	Outils	Augmentation salariale		Rapport avec le développement professionnel	Traitement des enseignants inefficaces
						Traitement de base ou indemnité	Contingence		
Pays-Bas	Tous les enseignants sont-ils évalués à intervalles réguliers ? Oui, en général. Pas de réglementation au niveau national. Ce sont les conseils d'établissements qui sont responsables de l'évaluation	Tous les enseignants, à intervalles réguliers	Interne (chefs d'établissement)	Compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats pédagogiques, autres compétences	Observation en classe, entretien	m	m	Conseils	m
République slovaque	Oui, les enseignants sont évalués par le service de l'inspection s'ils font l'objet d'une plainte et pour définir le niveau des indemnités	Enseignants au titre de l'évaluation de l'établissement m	Externe	Compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats pédagogiques.	m	Pas d'augmentation salariale	m	m	m
		Procédure de plainte	Interne (chef d'établissement)	m	Observation en classe, entretien, dossier de l'enseignant, enquête auprès des élèves	Indemnité	m	m	Transfert, baisse du traitement, licenciement
Royaume-Uni <sup>a</sup>	Oui. Rapports possibles avec le traitement à la suite de procédures spéciales d'évaluation d'enseignants à titre volontaire	Tous les enseignants à intervalles réguliers	Interne (chefs d'établissement)	Compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats des élèves, autres compétences	Observation en classe	Pas d'augmentation salariale	Conseils, formation obligatoire	m	
		Enseignants à titre volontaire en vue d'une promotion	Externe, interne (chefs d'établissement)	Compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats des élèves, formation en cours, autres compétences	Dossier de l'enseignant	Traitement de base	Non	Permanente	Conseils
		Enseignants à titre volontaire en vue d'une promotion	Externe	Compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats des élèves, autres compétences	Dossier de l'enseignant, entretien, observation en classe	Traitement de base	Non	Permanente	m
Suède	Oui, les enseignants sont évalués par les chefs d'établissements et l'étude des résultats débouche sur les décisions concernant les récompenses. L'accent est mis sur l'évaluation de l'établissement	Les enseignants au titre de l'évaluation de l'école	Interne (chefs d'établissement, examen par les pairs), externe, auto-évaluation	Résultats des élèves, connaissances thématiques et pédagogiques de l'enseignant, résultats pédagogiques, formation en cours de service, autres compétences	Observation en classe, entretien, dossier de l'enseignant, enquête auprès des élèves	Traitement de base	Non	Permanente	Conseils
		Enseignants devant bénéficier d'une promotion	Externe, Auto-évaluation	Compétences thématiques et pédagogiques de l'enseignant, formation en cours de service, autres compétences	Observation en classe, dossier de l'enseignant	Traitement de base	Non	Permanente	Conseils
		Enseignants devant bénéficier d'une promotion	Externe, Auto-évaluation	m	Observation en classe, entretien, dossier de l'enseignant	Traitement de base	Non	Permanente	Conseils
Suisse	Généralement oui. Dans leur majorité, les cantons s'attachent à l'évaluation des établissements. Quelques cantons relient l'évaluation des enseignants aux traitements								

**Différences :** A propos de l'évaluateur, la notion d'*interne* ou d'*externe* se rapporte à l'établissement. La colonne des augmentations salariales prend en compte le rapport entre les résultats de l'évaluation et les niveaux de traitement. Quand un lien existe, il peut concerner le traitement de base ou une indemnité. Un nombre maximal d'enseignants peuvent bénéficier d'une augmentation salariale (contingentement) et la durée des ajustements salariaux peut varier (par exemple, permanente, durée fixe, jusqu'à la prochaine évaluation, une seule fois).

**Notes :** Ce tableau ne comprend pas l'évaluation des chefs d'établissements et des enseignants en période probatoire.

- Il existe deux dispositifs d'évaluation : l'évaluation sommative et l'évaluation formative. On attribue plus d'importance à l'évaluation sommative des résultats.
- La description de poste donne les rôles et les tâches du personnel enseignant (actuellement pour les enseignants du secondaire uniquement). Les enseignants sont évalués en fonction de la description de poste.
- La procédure de plainte n'est pas réglementée au niveau de la province. En dehors de cette procédure, les enseignants ne sont évalués que lorsqu'ils sont en période probatoire ou demandent à être titularisés.
- L'évaluation à titre individuel des résultats des enseignants est rare et fait généralement suite à une plainte.
- Les promotions reposent sur un classement des enseignants dans lequel l'évaluation des résultats n'est pas le facteur principal. Plus important sont les années d'ancienneté et le classement obtenu lors des concours d'entrée.
- Les enseignants sont rarement évalués après titularisation sauf en vue d'une promotion ou si de graves problèmes de résultats se posent. Le passage à l'échelon salarial supérieur dépend pour l'essentiel des années d'ancienneté.
- Il n'y a pas de dispositif national pour l'évaluation régulière des enseignants à titre individuel. Certaines formes d'évaluation ont été instaurées au niveau de l'établissement et prennent en compte les résultats de l'enseignant. Les enseignants peuvent se voir attribuer des indemnités pour résultats exceptionnels mais cette procédure n'est pas réglementée au niveau national.
- L'évaluation annuelle des enseignants a été instaurée en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord. En Écosse, l'évaluation annuelle est volontaire. Certains systèmes d'évaluation liés aux promotions ou aux récompenses salariales ont été adoptés.
- La pratique varie d'un État à l'autre. Le tableau indique les tendances générales et quelques pratiques novatrices.

**Source :** Renseignements dérivés de rapports de base établis par les pays qui participent au projet et d'autres documents nationaux.

soumettre un enseignant à une évaluation est laissée principalement à la discrétion du chef de l'établissement ; au Japon, quelques conseils préfectoraux de l'éducation ont récemment instauré l'évaluation des enseignants ; et au Mexique, les évaluations se font à la demande des enseignants.

Dans la plupart des cas, les évaluations régulières sont faites par le chef de l'établissement et des enseignants chevronnés. Dans trois pays (la Communauté française de Belgique, la France et la Suisse), l'évaluation est menée par une commission comprenant le chef de l'établissement et des membres extérieurs. En règle générale, les critères choisis sont la matière et la connaissance de la pédagogie, une estimation de la compétence de l'enseignant, sa participation à différents niveaux de formation continue, et, dans certains cas, la mesure des résultats de ses élèves. D'autres méthodes utilisées sont l'observation de l'enseignant dans sa classe, des entretiens et une documentation préparée par l'enseignant. En Espagne, au Mexique et en République slovaque (pour les enseignants qui sollicitent de l'avancement), des enquêtes menées auprès des élèves font parfois partie de l'évaluation.

Dans la plupart des pays, les évaluations régulières des enseignants servent à fixer des priorités en matière de perfectionnement professionnel. Plusieurs pays les utilisent pour préparer des plans de formation continue, y compris de perfectionnement professionnel (en Australie, en Suède et en Suisse), pour les enseignants dont l'efficacité pourrait être améliorée. Il est également courant de différer les augmentations de traitement des enseignants jugés peu efficaces jusqu'à ce que leurs résultats s'améliorent.

Bien que l'évaluation des enseignants à intervalles réguliers soit pratiquée dans la moitié des pays et qu'elle ait tendance à se généraliser, les visites des enquêteurs dans les pays ont révélé que les chefs d'établissement et leurs collaborateurs n'ont souvent ni le temps, ni les outils, ni même la formation nécessaire pour procéder à des évaluations de façon satisfaisante. Notamment dans les écoles secondaires, il semble que les directeurs observent peu l'enseignement tel qu'il est dispensé en classe, et le fait que les chefs d'établissement et leur équipe ne sont pas préparés comme il se doit pour mener à bien des évaluations à partir de critères éprouvés, inquiète les enseignants. Étant donné l'absence d'un système d'évaluation cohérent et doté de ressources suffisantes dans un certain nombre de pays, y compris dans ceux où l'évaluation régulière est obligatoire pour tous les enseignants, les enseignants ne voient pas leur travail reconnu à sa juste valeur et, faute d'informations systématiques sur la formation continue, il leur est impossible de décider vers quelle forme de perfectionnement professionnel ils doivent s'orienter. Indépendamment de ces considérations, le seul fait de ne pas recevoir de commentaires réguliers sur leur travail risque d'enfoncer les enseignants dans un sentiment d'isolement professionnel et dans l'impression que leurs efforts ne sont appréciés.

Après une longue période de consultations, le Chili a récemment mis en place un vaste système d'évaluation des résultats des enseignants, dans lequel sont prévus des gratifications et des plans d'amélioration de la pratique des intéressés (voir l'encadré 6.4). Les enquêtes menées en 1999 et 2000 par le Centre pour la recherche et le développement dans le domaine de l'enseignement (CIDE) ont révélé que plus de 70 % des enseignants chiliens étaient massivement d'accord avec une évaluation individuelle de leurs résultats. Une autre enquête, menée en 2003 par le CIDE, indiquait en outre que 64 % des enseignants étaient d'accord pour mettre en œuvre un système d'évaluation des résultats comprenant à la fois des gratifications et des sanctions.

#### Encadré 6.4. Le Système d'évaluation des résultats au Chili

Depuis août 2003, tous les enseignants des écoles relevant du système municipal sont soumis à une évaluation tous les quatre ans par le Système d'évaluation des résultats des enseignants (*Evaluación del Desempeño Profesional Docente*), conformément à un accord conclu entre le ministère de l'Éducation, l'Association des enseignants et l'Association des municipalités chiliennes. L'accord est le résultat de deux tours de consultations sur tout le territoire au cours desquels plus de 10 000 enseignants ont remis leurs contributions écrites.

Les municipalités gèrent la procédure d'évaluation et sont responsables des plans de formation continue. Le ministère de l'Éducation, par le biais du Centre de formation, d'expérimentation et de recherche pédagogique (CPEIP), assure le cadre juridique, analyse et actualise les normes de résultats, construit et valide les instruments d'évaluation, sélectionne et forme les évaluateurs et contrôle le bon fonctionnement du système d'évaluation. Le CPEIP est assisté d'experts universitaires pour la conception des outils d'évaluation et la formation des évaluateurs.

L'évaluation est basée sur des critères définis par le « Code des bonnes pratiques d'enseignement » (*Marco para la Buena Enseñanza*). Ce code couvre quatre domaines : la préparation des cours, la création d'un environnement propice à l'apprentissage, l'enseignement au profit de tous les élèves, et les responsabilités professionnelles. Chaque domaine fait entrer en jeu entre quatre et six critères.

Les évaluateurs doivent : *i*) être des enseignants choisis, agréés et formés par le CPEIP ; *ii*) enseigner au même niveau scolaire et dans le même type d'école que l'enseignant soumis à l'évaluation ; *iii*) travailler dans une autre école que celle de l'enseignant concerné, bien qu'il soit préférable qu'il travaille dans la même commune. L'évaluation utilise quatre instruments : un dossier personnel du travail de l'enseignant comprenant une vidéo avec un échantillon d'un cours donné en classe ; une auto-évaluation rédigée par l'enseignant ; un entretien avec des pairs organisé selon les principes du « Code des bonnes pratiques d'enseignement » ; et un compte rendu des résultats de l'enseignant rédigé par le chef de l'établissement ou un membre de son équipe. L'évaluation informe les enseignants des points forts et des faiblesses de leur pratique, et des activités de perfectionnement professionnel qu'ils pourraient entreprendre. Elle sert aussi à informer les municipalités et les instituts de formation des enseignants sur les besoins généraux en formations.

Les enseignants sont classés en quatre catégories : *excellent*, *compétent*, *moyen* ou *insatisfaisant*. Les enseignants jugés *excellents* ou *compétents* bénéficient, entre autres choses, d'un accès préférentiel aux possibilités de formation continue, aux stages à l'étranger, aux postes d'enseignant-mentor, et à la participation aux conférences et séminaires. Les enseignants classés dans la catégorie *moyenne* ou *insatisfaisante* doivent suivre une formation adaptée à leurs lacunes et se soumettre à une autre évaluation, un an plus tard. Si les résultats sont toujours insatisfaisants, l'enseignant est éloigné de son poste et doit suivre un second plan d'amélioration des résultats, après lequel une troisième évaluation est organisée une année plus tard. L'échec à la troisième évaluation entraîne l'éloignement le renvoi. En 2003, environ 4 000 enseignants du primaire ont été évalués, dont 9 % ont été jugés excellents, 57 % compétents, 30 % moyens et 4 % insatisfaisants.

#### 6.2.5. Renouvellement de la certification

Le renouvellement de la certification des enseignants décrit un processus par lequel les enseignants en exercice reconduisent leur permis d'enseigner à intervalles réguliers. Cette reconduction consiste essentiellement à prouver qu'un enseignant a obtenu des résultats positifs lors de l'évaluation de ses résultats et/ou a participé à un nombre requis de cours de perfectionnement professionnel basés sur les normes fondamentales de l'enseignement. Le renouvellement de la certification est une pratique plutôt rare dans les

pays ayant participé au projet. Quand il a lieu, il s'applique aux enseignants qui terminent avec succès certaines activités de perfectionnement professionnel plutôt qu'à des enseignants soumis à une évaluation directe de leurs résultats dans la classe.

Aux États-Unis, différents états ont voté des lois qui rendent obligatoire le renouvellement des permis d'enseigner à intervalles réguliers. En février 2000, par exemple, la nouvelle législation du Comité de l'éducation de l'État de l'Illinois relative au renouvellement de la certification des enseignants est entrée en vigueur. En vertu de cette loi, tous les enseignants sont tenus de renouveler leur permis tous les cinq ou dix ans et de suivre des activités de formation continue de grande qualité. Pour qu'un permis d'enseigner reste « valide » et « actif », son détenteur doit mener à bien un *Plan de renouvellement du certificat* qui comprend : *i*) au moins trois objectifs d'amélioration personnelle ; *ii*) un exposé des connaissances et compétences qui doivent être renforcées, compte tenu des normes de la profession ou de la discipline fixées pour chaque objectif ; *iii*) les activités de perfectionnement professionnel pour atteindre ces objectifs ; et *iv*) le calendrier estimé pour mener à bien les différentes activités pendant la période de validité de cinq ans (*Standard*) ou de dix ans (*Master*). Les enseignants doivent soumettre leur plan au *Local Professional Development Committee* (Comité de développement professionnel local) de la circonscription dont ils relèvent. Le comité approuve les plans, s'assure que les activités ont été suivies jusqu'au bout, vérifie les progrès accomplis et recommande ou non de renouveler les certificats.

En juin 2001, la province canadienne de l'Ontario a voté une loi stipulant que tous les enseignants doivent obtenir 14 crédits de développement professionnel tous les cinq ans, dans sept domaines fondamentaux (programmes, connaissances, évaluation des élèves, éducation spéciale, stratégies d'enseignement, gestion et direction de la classe, utilisation des technologies, et communication avec les parents et les élèves) auprès de centres de formation agréés, afin de conserver leur certification. Le *Ontario College of Teachers* (Collège des enseignants de l'Ontario), l'organisation professionnelle des enseignants, reçoit les informations des centres de formation agréés quand les enseignants ont terminé avec succès les cours de perfectionnement. Toutefois, en raison d'une vive controverse, le nouveau gouvernement de l'Ontario a abrogé le programme de renouvellement de certification en décembre 2003.

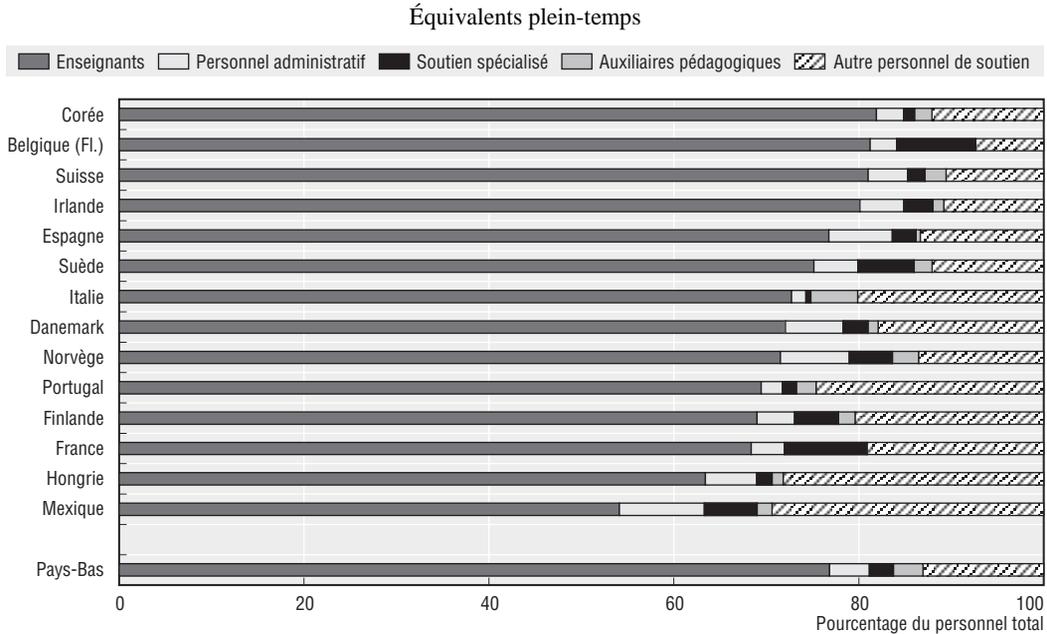
Le renouvellement de la certification présente certains avantages évidents : il encourage fortement les enseignants à mettre à jour leurs connaissances et savoir-faire de manière continue et permet aux systèmes scolaires d'identifier les domaines essentiels dans lesquels les enseignants doivent s'améliorer. S'il repose sur des normes de bonne pratique d'enseignement à l'échelle de toute la profession, le renouvellement de la certification permet à un système de bien comprendre ce qu'est le professionnalisme de l'enseignant et devrait favoriser la confiance du grand public dans les écoles et les enseignants. Il n'est cependant pas sûr que des programmes de renouvellement de la certification – qui exigent que les enseignants terminent avec succès des activités de perfectionnement données – puissent être efficaces par rapport à leurs coûts. Le développement professionnel est certes important, mais il est tout aussi important de relier le renouvellement de la certification à ce que les enseignants font dans leurs écoles et à ce que leurs élèves y apprennent.

### **6.2.6. Promotion et diversification des carrières**

Dans la plupart des pays, les possibilités de promotion et de nouvelles responsabilités sont limitées pour les enseignants qui souhaitent poursuivre l'enseignement en salle de classe. En général, les promotions signifient que les enseignants passent moins de temps dans les classes, de sorte qu'une de leurs principales sources de satisfaction professionnelle s'amenuise. Même

pour ceux qui souhaitent étendre leur rôle à l'extérieur de la classe, les perspectives restent fort minces dans de nombreux pays. Comme le montre le graphique 6.7, en 2001, en moyenne seulement près de 5 % du personnel travaillant dans les écoles secondaires du deuxième cycle appartenait à la catégorie du personnel administratif et seuls 4 % étaient classés comme personnel de soutien spécialisé.

Graphique 6.7. **Distribution du personnel scolaire par catégorie de personnel d'après les comptes-rendus des chefs d'établissements, deuxième cycle du secondaire, 2001**



Notes : Les données concernant l'Irlande doivent être interprétées avec prudence par suite d'une faible inflation éventuelle des effectifs du personnel de soutien spécialisé et des autres personnels de soutien. Les Pays-Bas n'ont pas rempli les exigences internationales en matière d'échantillonnage. Le personnel administratif comprend le personnel spécialisé chargé de la gestion et de l'administration de l'école, c'est-à-dire, les chefs d'établissements et leurs adjoints, les directeurs et sous-directeurs. Les auxiliaires pédagogiques comprennent le personnel non spécialisé ou les étudiants qui aident les enseignants à dispenser l'enseignement aux élèves. Le personnel de soutien spécialisé comprend le personnel spécialisé qui assure les services aux élèves notamment : les conseillers d'orientation, bibliothécaires et psychologues. Sont inclus dans la catégorie Autre personnel de soutien le personnel d'entretien et de fonctionnement, par exemple, réceptionnistes, secrétaires, plombiers, chauffeurs, personnel d'entretien, etc.

Source : Base de données ISUSS de l'OCDE, 2003. Publié dans OCDE (2004b).

L'enseignement est souvent considéré comme une carrière « plate », où les rôles gratifiants en dehors de la classe et les occasions d'avancement et de diversification sont rares. Pourtant, des rôles tels que celui de mentor pour aider les enseignants débutants ou les stagiaires, de coordinateur de la formation continue, de coordinateur des projets scolaires et de l'élaboration des programmes, pourraient contribuer à mieux répondre aux besoins des écoles et à diversifier les carrières sans pour autant ajouter des échelons à la hiérarchie.

Stimulés en partie par la plus grande diversité des fonctions dans les écoles auxquelles des responsabilités décisionnelles non négligeables ont été déléguées, certains pays s'orientent vers de nouvelles perspectives de carrière pour les enseignants. Les fonctions visées sont notamment : chef de département, chef d'équipe, directeur des programmes et/ou de la formation du personnel. Ces postes, qui correspondent à la catégorie des cadres moyens, impliquent des salaires plus élevés et une réduction des heures d'enseignement en classe. L'encadré 6.5 décrit des exemples récents de diversification des carrières en Angleterre et au Pays de Galles, en Australie, au Canada (Québec), aux États-Unis et en Irlande.

### Encadré 6.5. Diversifier les carrières en Angleterre et au Pays de Galles, en Australie, au Canada (Québec), aux États-Unis et en Irlande

#### Angleterre et Pays de Galles

Le nouveau grade de *Advanced Skills Teacher* (AST, enseignant aux compétences de pointe), créé en 1998, a été conçu pour permettre aux enseignants qui souhaitent continuer à enseigner dans la classe, d'emprunter une nouvelle voie de progression. Leur rôle consiste à assurer la direction pédagogique dans leur école et dans d'autres : ils passent habituellement 20 % de leur temps à conseiller leurs collègues et à soutenir leur perfectionnement professionnel, et le reste du temps à dispenser leurs cours en classe. Les enseignants peuvent solliciter un poste d'AST à tout moment de leur carrière. Pour ce faire, ils doivent passer l'évaluation AST : ils préparent un dossier qui montre qu'ils répondent aux critères prescrits pour ce grade et qui fait alors l'objet d'une évaluation par un évaluateur. Celui-ci interroge les candidats et les observe dans leur pratique en salle de classe. En juillet 2004, quelque 5 000 enseignants avaient réussi l'évaluation AST. L'objectif est de décerner ce grade à entre 3 % et 5 % du corps enseignant.

#### Australie

Les enseignants ont généralement accès à une carrière structurée en deux à quatre étapes, avec des hausses de salaire annuelles au sein de chaque étape. En règle générale, les étapes s'échelonnent de la manière suivante : enseignant débutant, enseignant expérimenté, enseignant expérimenté avec responsabilités (professeur principal) ou coordinateur des domaines d'étude ou des niveaux, assistant de direction, directeur, et postes administratifs au niveau de la région ou de la circonscription. La promotion d'une étape à une autre, surtout aux niveaux supérieurs, requiert souvent de poser sa candidature à des postes vacants qui font l'objet d'une large publicité. À mesure qu'ils franchissent les étapes, les enseignants sont censés avoir approfondi leurs connaissances, recourir à des méthodes pédagogiques plus sophistiquées et plus efficaces, assumer la responsabilité des programmes transdisciplinaires de l'école, aider leurs collègues, etc. À l'étape de « professeur principal », ils sont censés dispenser un enseignement exemplaire, guider leurs collègues et être aptes à promouvoir et à gérer le changement.

#### Canada

Au *Québec*, les enseignants expérimentés peuvent travailler comme mentors auprès des enseignants en cours de formation. Ils encadrent et orientent les futurs enseignants après avoir suivi une formation spécifique. Ils reçoivent une prime ou bénéficient d'un allègement de leurs heures d'enseignement en salle de classe. Quelque 12 000 enseignants participent à ce programme. Certains de ces enseignants expérimentés ont également l'occasion de travailler en collaboration avec des chercheurs universitaires et de participer à des recherches sur des sujets touchant à l'enseignement, à l'acquisition des connaissances, à la gestion de la classe, et à la réussite ou à l'échec chez l'élève. En outre, les enseignants chevronnés peuvent consacrer du temps pris sur leurs tâches habituelles pour aider leurs collègues moins expérimentés.

#### États-Unis

Le *Teacher Advancement Project* (TAP, Projet pour l'avancement des enseignants) de la *Milken Family Foundation* est une initiative récente qui vise à créer pour les enseignants qui exercent dans une classe, davantage de possibilités de promotion et d'avancement professionnel. Chaque école qui adopte le programme TAP offre des postes à trois niveaux : doyen d'école, enseignant-mentor ; et enseignant-master. Les enseignants-masters et enseignants-mentors sont sélectionnés sur concours. Les candidats heureux sont investis de responsabilités et de pouvoirs supplémentaires et sont tenus d'exercer pendant une année scolaire plus longue. À chaque niveau correspond un barème de salaires. La Fondation offre les services de formation et de certification pour préparer les enseignants-masters et enseignants-mentors à diriger des activités de perfectionnement professionnel et des évaluations d'enseignants. Le programme repose sur trois éléments supplémentaires : formation continue ; nécessité de rendre des comptes relatifs à l'éducation ; et gratification en fonction des résultats. Aux premiers mois de l'année 2004, plus de 70 écoles se trouvaient à différentes étapes de la mise en œuvre du TAP.

### **Irlande**

L'Irlande a créé quatre catégories de postes auxquels une promotion permet d'accéder : *Principal*, *Deputy Principal*, *Assistant Principal* et *Special Duties Teacher* (directeur, directeur adjoint, directeur assistant et enseignant chargé de tâches spéciales). À chacun de ces postes correspondent des tâches de gestion particulières, un traitement mensuel et des allègements des heures de cours. Outre l'enseignement en salle de classe, les *Assistant Principals* et les *Special Duties Teachers* ont des responsabilités spécifiques pour des questions relatives à l'enseignement, à l'administration et à la surveillance des élèves, y compris l'organisation des horaires, la liaison avec les associations de parents d'élèves, la supervision des travaux de maintenance et de la disponibilité des équipements scolaires, etc. Ils sont sélectionnés par un jury dans lequel siège le *Principal* (le chef d'établissement), le président du conseil de gestion et un évaluateur externe indépendant. Environ 50 % des enseignants peuvent espérer se voir attribuer un de ces postes au cours de leur carrière.

On assiste à la même évolution dans le secteur de la santé. Par exemple, au Royaume-Uni, le ministère de la Santé a récemment encouragé l'avancement professionnel du personnel infirmier, en élargissant les rôles du personnel soignant, en augmentant le nombre d'infirmiers-en-chef et du personnel soignant spécialisé (Simoens et Hurst, 2004).

#### **6.2.7. Direction et climat des écoles**

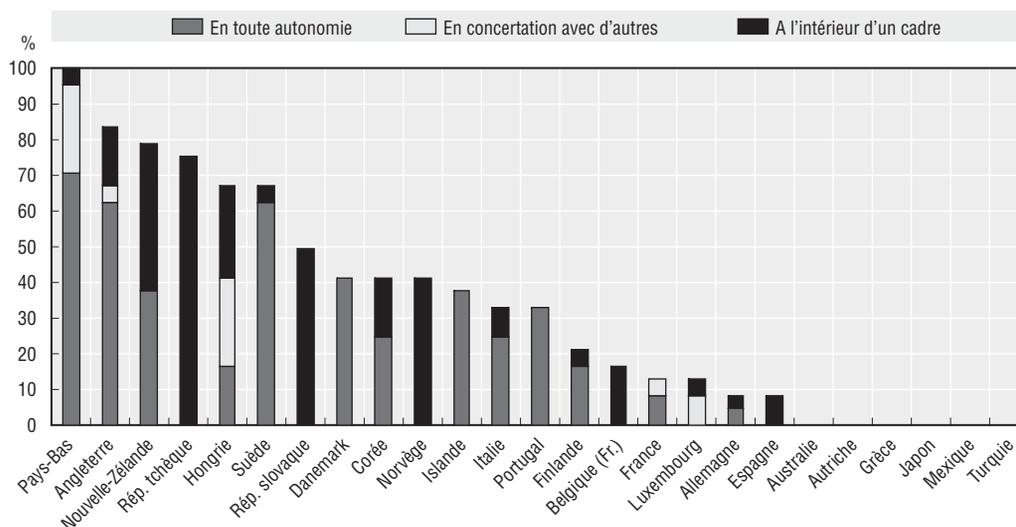
La recherche a montré que la direction des écoles joue un rôle important dans la rétention des enseignants en contribuant à promouvoir et à entretenir un climat stimulant, une culture de solidarité, avec un effet tampon entre les enseignants et les pressions croissantes et parfois contradictoires venant de l'extérieur (Mulford, 2003). Des dirigeants qualifiés peuvent aider les enseignants à s'identifier à leur école et leur donner plus de détermination dans la conception de leur travail ; ils peuvent instaurer la participation à la gestion et à la prise de décision et créer un esprit de collégialité, assurer aux enseignants une autonomie et une satisfaction professionnelles et faire en sorte qu'ils continuent à se former. On a constaté que les enseignants qui coopèrent dans un esprit constructif et résolu restent plus volontiers dans la profession parce qu'ils se sentent valorisés et soutenus dans leur travail.

Dans de nombreux pays, on ne considère plus les chefs d'établissement comme des chefs de file parmi les enseignants mais plutôt comme des guides et des gestionnaires d'organisations de plus en plus complexes. Les chefs d'établissement et leurs collaborateurs sont considérés aujourd'hui comme étant essentiellement responsables de la réussite ou de l'échec de leur école. Il leur est de plus en plus demandé de créer une ambiance de travail collégiale, d'obtenir des ressources et de les affecter au mieux, de promouvoir le perfectionnement professionnel des enseignants, d'améliorer les résultats des élèves, de construire des partenariats efficaces avec des membres de la collectivité et de gérer les innovations et les réformes (Drake et Roe 2003 ; Pierce, 2000). Ce sont là des tâches exigeantes. Le projet de l'OCDE a révélé que certains pays s'inquiètent de ne pouvoir attirer et soutenir assez de personnel capable de diriger les écoles, surtout dans le contexte de leur plus grande autonomie en matière de décisions.

Le graphique 6.8 donne un aperçu, pour un certain nombre de pays, de la mesure dans laquelle les dirigeants des écoles interviennent dans trois domaines particuliers de la gestion du personnel dans les écoles publiques : l'engagement et le licenciement du personnel ; la détermination des tâches et des conditions de service du personnel ; et la définition des salaires du personnel. Dans des pays comme l'Angleterre, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque et la Suède, la plupart des décisions

relatives au personnel sont prises au niveau de l'école, mais avec plus ou moins d'autonomie. Par exemple, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en République tchèque, une majorité des décisions concernant le personnel sont prises soit en concertation avec d'autres instances, soit à l'intérieur d'un cadre préétabli par une autorité supérieure. En revanche, en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède, les écoles disposent de bien plus d'autonomie. Mais les écoles en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Espagne, en Grèce, au Japon, au Mexique et en Turquie, semblent intervenir très peu dans la gestion du personnel.

Graphique 6.8. Répartition en pourcentage des décisions relevant de la gestion du personnel prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode, 2003



Note : Les pays sont classés en ordre descendant selon le pourcentage des décisions prises au niveau de l'école. Le domaine de « gestion du personnel » comprend l'engagement et le licenciement du personnel, les devoirs du personnel et ses conditions de service, et la fixation des rémunérations du personnel. Le niveau de l'école comprend les administrateurs scolaires et les enseignants, ou un conseil ou comité d'établissement créé pour chaque établissement. « En toute autonomie » signifie que les décisions ne dépendent que des contraintes comprises dans la constitution ou dans une législation de caractère général et n'intéressant pas spécifiquement l'enseignement. « En concertation avec d'autres » signifie que les décisions sont prises en consultation avec des instances situées à un autre niveau du système éducatif. « À l'intérieur d'un cadre » signifie que les décisions sont prises à l'intérieur d'un cadre établi par une autorité supérieure (par exemple, une loi contraignante, une liste préétablie de possibilités, une limite budgétaire, etc.). Les données pour la Turquie se réfèrent à l'enseignement primaire. Pour plus de détails, voir OCDE (2004a).

Source : OCDE (2004a).

Afin de répondre à ces nouvelles attentes et responsabilités renforcées, de nombreux pays organisent aujourd'hui à l'intention des chefs d'établissement et des enseignants chevronnés des programmes de formation plus nombreux, plus de conseils et d'aide qu'auparavant. Ainsi, l'Angleterre a pris certaines initiatives comme l'offre de programmes de direction des établissements scolaires (entre autres, le *Headship Induction Programme* (programme de préparation à la direction des écoles), la création de la *National Professional Qualification for Headship* (NPQH, qualification professionnelle nationale pour la direction des écoles), et du *National College for School Leadership* (Collège national pour la direction des écoles) (voir l'encadré 6.6). En 2004, l'Australie a établi le *National Institute for Quality Teaching and School Leadership* (Institut national pour la qualité de l'enseignement et de la direction des établissements scolaires) qui a pour but d'aider et de promouvoir la profession enseignante et l'innovation dans les

écoles ; son conseil d'administration est principalement composé de représentants d'associations de chefs d'établissement et d'enseignants. Certains pays ont créé des diplômes universitaires spécifiques pour les chefs d'établissement, tandis que d'autres mettent l'accent sur des formations en cours d'emploi.

#### Encadré 6.6. Programmes de formation au leadership pour les chefs d'établissement en Angleterre

Depuis 1995, le développement de programmes pour le leadership scolaire a été rapide en Angleterre. Le *Headship Induction Programme* (Programme de préparation à la direction des écoles), qui a été lancé le 1<sup>er</sup> septembre 2003, offre une formation et un soutien personnalisés au chef d'établissement pendant les trois premières années de sa prise de fonction. Les enseignants chefs de file participant au programme reçoivent une bourse de 2 500 livres pour financer leur formation.

La *National Professional Qualification for Headship* (NPQH, qualification professionnelle nationale pour la direction des écoles) a été adoptée en 1997 et relancée en 2 000 après de larges consultations. Elle est délivrée après la participation à des activités scolaires, des sessions de formation, des cours dirigés et des cours en ligne. Plus de 8 600 enseignants suivent actuellement une formation et plus de 12 900 ont déjà obtenu cette qualification. Depuis avril 2004, tous ceux qui deviennent chefs d'un établissement public pour la première fois devront être titulaires de la NPQH ou la préparer.

Le *Leadership Programme for Serving Heads* (Programme de leadership pour les responsables en poste), établi en 1998, a été conçu pour amener les chefs d'établissement en poste à réfléchir sur la direction des écoles et à renforcer leurs compétences en conséquence. Ces cours sont dispensés par le *National College for School Leadership* (collège national pour la direction des écoles), créé en 2000. On y a élaboré une nouvelle série de programmes visant à soutenir les groupes qui sont sous-représentés dans les postes de direction des écoles, notamment les femmes et les minorités ethniques.

Le programme *Leading from the Middle* (diriger à un niveau intermédiaire), qui a débuté en 2003, forme les cadres moyens par un travail en petites équipes au sein d'une école ou d'un groupe d'écoles, pour renforcer leurs compétences en matière de leadership, les faire bénéficier d'un tutorat et du soutien d'un collègue plus expérimenté, et examiner le rôle en mutation du cadre moyen. L'objectif est d'attirer quelque 7 000 participants en 2004/05.

Selon des évaluations réalisées par l'*Office for Standards in Education* (Ofsted) et par Earley *et al.* (2002), le leadership et la gestion se sont améliorés dans les écoles et les programmes offerts sont souvent efficaces, bien qu'ils ne répondent pas toujours aux besoins divers de tous les participants. Des recommandations en vue de leur amélioration proposent que les programmes de leadership comprennent des stratégies pour gérer la charge de travail, concilier l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée et diffuser les bonnes pratiques.

La Suède a depuis longtemps adopté une approche en quatre étapes pour la formation des chefs d'établissement : le recrutement de ceux qui veulent le devenir, une initiation pour ceux qui viennent d'être nommés, un programme national de perfectionnement après deux années dans la fonction, et une formation continue avec des cours à l'université et un large soutien des associations professionnelles de chefs d'établissement (Johansson, 2002). Aux États-Unis, *New Leaders for New Schools* (de nouveaux dirigeants pour de nouvelles écoles) est un partenariat public-privé qui recrute et forme des directeurs pour les écoles situées dans les quartiers des centres-villes. Les futurs directeurs reçoivent une formation gratuite de sept semaines sur le leadership, un stage rémunéré d'un an sous la tutelle d'un chef d'établissement

expérimenté et, une fois qu'ils sont en charge de leur école, deux ans de perfectionnement professionnel intensif (Goldstein, 2001).

On a de plus en plus recours à des normes de résultats professionnels pour mesurer la réussite des programmes de formation pour les chefs d'établissement. Leithwood *et al.* (2002) ont comparé cinq listes de normes utilisées pour la formation des directeurs d'école en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Ils ont trouvé que les cinq listes avaient des points communs : l'accent mis sur la gestion financière, y compris le recrutement de personnel approprié ; la préparation au rôle de modèle pour les autres ; l'organisation du développement professionnel à titre d'activité permanente à l'échelle de l'école ; le suivi et l'évaluation des progrès des enseignants comme des élèves ; le recours aux notes obtenues aux tests pour orienter les programmes et l'enseignement ; une consultation étendue ; les relations avec les parents et les collectivités locales et une communication efficace avec toutes les parties prenantes ; et la prise en compte de la diversité. Mais certains aspects étaient à peine pris en compte ou même carrément absents de ces listes, comme la direction des enseignants, le dosage équilibré entre les différentes tâches du chef d'établissement, le moral des enseignants, la mise en œuvre d'innovations, le marketing, la collaboration effective avec les conseils d'enseignants, le rôle de médiateur, l'esprit d'entreprise et l'aptitude à travailler dans des contextes sociaux et politiques plus larges.

Bien qu'une série d'initiatives et de programmes prometteurs ait déjà été lancée, l'impression générale est que les décideurs devraient accorder plus d'attention à la corrélation entre la direction de l'école, le climat de l'école et la satisfaction professionnelle des enseignants, et lui donner un rang plus élevé sur l'échelle des priorités.

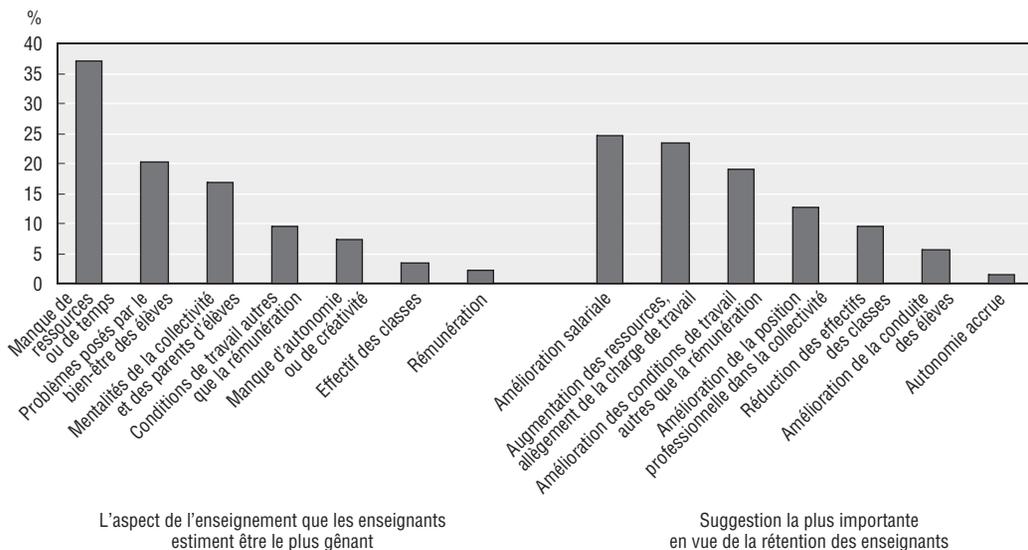
### **6.2.8. Conditions de travail**

Comme on l'a déjà vu, les raisons particulières citées par les enseignants pour justifier leur départ de la profession varient quelque peu d'un pays à l'autre, tout comme l'importance qu'ils attachent aux facteurs personnels. Mais il est évident que – hormis l'attrait de meilleurs emplois en dehors de l'enseignement ou les raisons purement personnelles – ce sont les mauvaises conditions de travail qui motivent le départ des enseignants. Il s'agit souvent de problèmes comme une charge de travail excessive, le manque de ressources et de soutien, et le fait de devoir gérer des élèves difficiles et, de plus en plus souvent, des parents difficiles.

Comme le montre le graphique 6.9, les enseignants australiens citent le « manque de ressources ou de temps » comme étant au premier rang de leurs préoccupations (37 % des enseignants). En conséquence, l'« augmentation des ressources/allègement de la charge de travail » tenait la deuxième place parmi les suggestions avancées pour retenir les enseignants (23 %), juste après l'« augmentation salariale » (25 %). Comme l'indique le graphique 6.3B, une enquête menée auprès des enseignants en Angleterre a révélé que la « charge de travail trop lourde » était la raison principale pour laquelle les enseignants quittaient la profession, mis à part les départs à la retraite et les congés de maternité ; le « stress » était également une des principales causes d'abandon de la profession. Selon le rapport de base établi pour la Finlande, les « enseignants pensent que c'est la précipitation qui génère le plus de stress dans leur travail de tous les jours, parce qu'ils estiment qu'ils ne peuvent venir à bout de leurs tâches dans les temps prescrits ». Une étude de Korhonen (2000) a révélé que

88 % des enseignants finlandais estimaient que l'urgence de plus en grande dans laquelle ils travaillaient représentait un réel problème.

Graphique 6.9. Facteurs considérés par les enseignants comme des aspects négatifs de l'enseignement et suggestions en vue de la rétention des enseignants, Australie, 2002



Note : Les chiffres se fondent sur une enquête effectuée auprès de 2 500 enseignants des écoles publiques et privées en Australie métropolitaine et non métropolitaine, dans les établissements primaires et secondaires.

Source : Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2003).

Une difficulté de taille est qu'il n'existe que rarement un profil ou un cadre professionnel clair pour aider les enseignants dans leur travail. Dans certains pays, tout ce qui est spécifié, c'est la durée du cours, ce qui réduit au minimum l'éventail des tâches que l'enseignant est supposé accomplir. Par exemple, le graphique 6.10 montre, pour les enseignants du secondaire dans les établissements catholiques privés subventionnés de la Communauté française de Belgique, les rôles que les enseignants assument mais qu'ils ne jugent pas appropriés étant donné leur formation : « assistant social » (cité par 55 % des enseignants), « surveillant » (59 %), « parent » (64 %) et « psychologue » (27 %). Les données de l'étude australienne illustrées au graphique 6.9 identifient également les préoccupations d'ordre social et les mentalités des collectivités/des parents d'élèves comme formant les deuxième et troisième préoccupations les plus importantes affectant les enseignants dans l'exercice de leur métier.

Parmi les tâches supplémentaires attribuées aux enseignants, certaines découlent directement du manque de personnel pédagogique de soutien. Comme le montre le graphique 6.7 pour les établissements du deuxième cycle du secondaire dans un certain nombre de pays, le « personnel de soutien spécialisé » et les « auxiliaires pédagogiques » ne représentent en moyenne que 4 % et 2 % respectivement du personnel des établissements scolaires. Lors des visites des enquêteurs dans les pays, il a été constaté que les membres du personnel de soutien pédagogique étaient encore moins nombreux dans les écoles primaires.

L'Angleterre a lancé récemment une initiative qui cherche à élargir de manière très sensible le rôle et les effectifs du personnel d'encadrement pédagogique dans les écoles, et à améliorer par là les conditions de travail des enseignants (voir l'encadré 6.7).

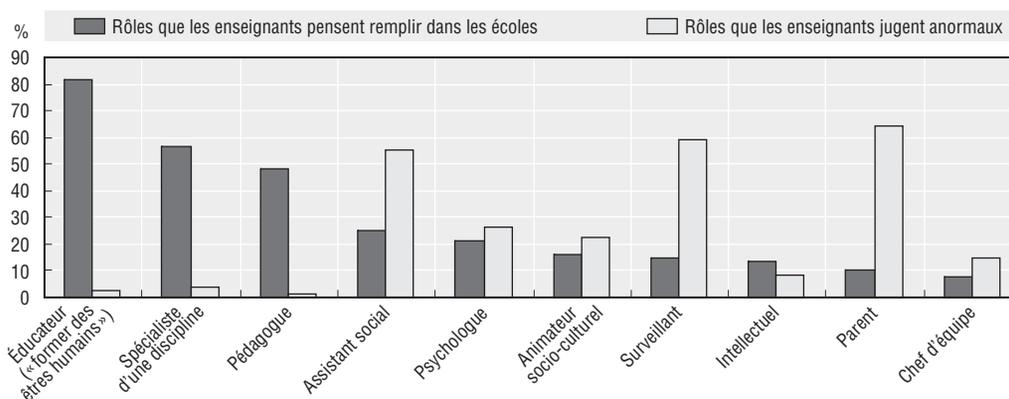
### Encadré 6.7. Remaniement du corps enseignant dans les écoles en Angleterre et Pays de Galles

*Raising Standards and Tackling Workload* (relever les normes et s'attaquer à la charge de travail) est un accord national passé entre les employeurs que sont les autorités locales et les syndicats des personnels de soutien, des enseignants et chefs d'établissements, qui a été signé en janvier 2003. Ce remaniement a pour but d'aider les enseignants à se concentrer sur leur tâche principale d'enseignement. Il n'est plus demandé aux enseignants d'exercer des tâches administratives routinières. Depuis septembre 2004, la mesure dans laquelle les enseignants doivent se charger des classes des collègues absents est réduite au minimum et, à partir de septembre 2005, les enseignants bénéficieront de temps garanti réservé à la planification, à la préparation et à l'évaluation.

Cette réforme élargit le rôle du personnel de soutien pédagogique. Le programme non seulement prévoit d'en augmenter l'effectif, mais il multiplie les possibilités d'améliorer la formation, les qualifications et les plans de carrière de cette catégorie de personnel. Des règlements clarifient les rôles respectifs des enseignants et des personnels de soutien. La réforme prévoit des conseils en matière de direction et de supervision du personnel de soutien ; des formations au moment de leur prise de fonction et l'expansion du rôle de la *Teacher Training Agency* (Agence de formation des enseignants) qui accueillera aussi bien des personnels de soutien que des enseignants. La mise en œuvre est assurée par l'intermédiaire du *National Remodelling Team* (NRT, équipe de remaniement national) qui aide les écoles trouver des solutions au niveau local, à gérer les changements et à partager les expériences avec d'autres établissements scolaires.

Une enquête sur les écoles primaires, menée par le Department for Education and Skills (DfES, 2004), a montré que le recours à des personnels de soutien pédagogique a augmenté de 70% au cours des trois dernières années ; 97 % des personnes interrogées ont constaté une nette amélioration des résultats du côté des enseignants comme du côté des élèves ; 57 % ont assuré que les enseignants étaient moins stressés ; et selon environ la moitié, la charge de travail des enseignants avait diminué dans l'ensemble.

Graphique 6.10. Rôles que les enseignants pensent remplir dans les écoles et rôles qu'ils jugent anormaux, enseignement secondaire catholique privé subventionné, Communauté française de Belgique, 1999



Note : Les chiffres reposent sur une enquête menée auprès de 3 600 enseignants de l'enseignement secondaire catholique privé subventionné en Communauté française de Belgique. Les enseignants n'avaient droit qu'à trois réponses à chacun des deux aspects décrits ci-dessus ce qui fait que le pourcentage montré indique la proportion d'enseignants qui ont choisi l'option correspondante dans les trois réponses proposées.

Source : Maroy (2002).

Les enseignants se montrent également préoccupés par les règlements : ils estiment que ceux-ci réduisent leur autonomie professionnelle et qu'ils les privent du temps et de l'énergie qu'ils pourraient consacrer à des tâches plus importantes. Par exemple, comme le confirme le rapport de base établi pour la Communauté flamande de Belgique, « [les parties prenantes] indiquent qu'une raison importante pour laquelle certains enseignants quittent la profession est qu'ils sont excédés par la quantité de règlements et d'exceptions aux règlements, et par la planification exagérée de leur travail. Les enseignants sont tellement surchargés de tâches administratives qu'ils n'ont plus assez de temps pour les tâches essentielles. » Dans le même ordre d'idées, selon le rapport de base du Danemark, « Les frustrations dans la vie d'un enseignant sont provoquées... surtout par un accord sur les heures de travail dont la rigidité excessive entrave la liberté d'action professionnelle [des enseignants] ».

Les visites des enquêteurs dans les pays ont révélé que, dans certains pays, les écoles manquent souvent des équipements et des ressources nécessaires pour assister les enseignants dans la planification et la préparation des cours. Les enseignants ne disposent souvent pas de bureaux privés ou de salles de travail, ils n'ont pas accès à la technologie de l'information ou aux moyens qui assurent une collaboration productive. Il s'ensuit que, dans certains pays, les enseignants ne restent pas sur place quand ils ne donnent pas de cours, ce qui peut nuire à l'esprit de collégialité et à une planification d'ensemble. Ainsi, les enseignants à plein-temps dans les écoles catholiques privées subventionnées de la Communauté française de Belgique déclarent qu'environ les deux tiers du travail de préparation des cours sont faits à la maison et que beaucoup d'entre eux resteraient volontiers plus longtemps à l'école si les locaux et les équipements le permettaient (Maroy, 2002). Dans ce contexte, la Corée est un exemple du soutien dont bénéficient les enseignants en matière de TIC et autres équipements (voir l'encadré 6.8).

#### Encadré 6.8. Soutien en TIC pour les enseignants et les élèves en Corée

En 1996, la Corée a adopté le *Éducation Informatization Affirmative Master Plan* pour doter toutes les écoles des ressources et du soutien en TIC destinés aux élèves et aux enseignants. Tous les enseignants coréens disposent à présent de leur ordinateur personnel, les salles de classe sont souvent équipées de télévisions à écran géant avec une liaison Internet, tous les établissements scolaires sont reliés à l'Internet et une forte proportion des enseignants a entrepris une formation continue relative à l'utilisation des TIC dans les écoles.

En outre, deux services en ligne de grande envergure ont été lancés : *Edunet* ([www.edunet.net](http://www.edunet.net)) est un service d'information pédagogique très complet qui assure aux élèves, aux enseignants et au grand public un accès aux informations pédagogiques et permet la création de réseaux d'apprenants en ligne. Il est géré par le *Korea Education and Research Information Service* et comptait 5.3 millions d'abonnés en juin 2002. Parmi d'autres services, il offre un « Centre de ressources pédagogiques ». Les enseignants ont accès à des ressources d'enseignement multimédia conçues pour permettre aux enseignants d'utiliser les TIC dans leurs classes. Les élèves ont en outre accès à un service en ligne de « Cyberenseignant » assuré par des enseignants qualifiés et comprenant : des « conseils sur la matière », une « aide à l'apprentissage » et des « questions et réponses ». Le *Teaching and Learning Center* (Centre pour l'enseignement et l'apprentissage) (<http://classroom.kice.re.kr>) est un autre projet novateur géré par le *Korea Institute of Curriculum and Evaluation* (KICE). Il fournit des informations détaillées sur les nouveaux programmes nationaux, diffuse les stratégies pédagogiques novatrices et les bonnes pratiques d'enseignement, ainsi que des ressources didactiques, des directives et des outils d'évaluation destinés aux enseignants. La plupart des écoles disposent de sites Web pour améliorer la communication entre les enseignants, les parents, les élèves et les collectivités locales, ainsi que pour promouvoir les programmes scolaires et le travail des enseignants.

Les problèmes de discipline et de sécurité à l'école sont des causes supplémentaires de stress. Une étude réalisée par Santavirta *et al.* (2001) révèle que 20 % des enseignants finlandais estimaient que les problèmes de discipline à l'école étaient à l'origine de tensions et environ 10 % des enseignants admettaient que les brimades de la part des élèves étaient une source quotidienne de stress. Une évaluation réalisée par les Bureaux provinciaux de l'Éducation dans les écoles obligatoires finlandaises en 2001 a révélé que des menaces, des actes violents et des injures, ainsi que des brimades à l'encontre des enseignants avaient été rapportés dans 20 % des établissements. Dans le cas des États-Unis, Ingersoll (2001) a découvert qu'un ensemble de facteurs contribuait à augmenter les taux de rotation des enseignants : des salaires bas, un soutien inadéquat de la part de l'administration scolaire, des élèves indisciplinés et la participation limitée des enseignants dans les décisions prises au sein de l'école.

Dans les pays où la rémunération des enseignants est faible, comme le Mexique et la République slovaque, les enseignants exercent souvent plusieurs emplois, que ce soit dans une autre école ou dans un tout autre domaine. La nécessité de consacrer du temps à se procurer un revenu supplémentaire ne permet pas à ces enseignants de s'investir totalement dans leur école ou de travailler en étroite collaboration avec leurs collègues.

En règle générale, la recherche indique que les enseignants qui abandonnent la profession affirment souvent que les aspects qui les ont attirés vers l'enseignement – travail avec les élèves et les collègues, autonomie professionnelle et possibilités de mûrissement personnel et intellectuel – étaient de plus en plus difficiles à concrétiser dans la réalité quotidienne de leur travail. Bien que ces aspects aient touché surtout les jeunes enseignants, ils sont également cités par les enseignants confirmés comme justifiant leur départ de la profession.

### **6.2.9. Politiques de retraite**

Le tableau 6.3 présentait des informations relatives à l'âge du départ à la retraite des enseignants dans un certain nombre de pays. L'âge de la retraite ouvrant droit à une pension à taux plein se situe généralement autour de 60-65 ans, avec des variations allant de 53 ans (pour les femmes en République slovaque) à 67 ans (en Norvège). Toutefois, il est possible dans tous les pays d'anticiper sa retraite et de bénéficier d'une partie des allocations. En réalité, l'âge moyen réel du départ à la retraite chez les enseignants est généralement plus bas, par exemple 54 ans en Israël et 56 ans au Québec. Certains pays offrent encore plus de souplesse. Ainsi en Corée, les enseignants peuvent prendre leur retraite après 20 années de service, quel que soit leur âge, et en Israël à l'âge 40 ans à condition qu'ils aient au moins dix années d'ancienneté.

Dans presque tous les pays, les enseignants peuvent travailler dans les écoles publiques au-delà de l'âge normal de la retraite dite « complète ». Dans certains cas, il existe une limite d'âge pour de telles mesures (jusqu'à 65 ans en France, 67 ans en Suède et 70 ans au Danemark et en Norvège). En Israël, les enseignants qui ont dépassé l'âge de la retraite ne peuvent travailler qu'à concurrence de 30 % de la charge de travail d'un enseignant à plein-temps. Parmi les pays figurant au tableau 6.3, la Corée, l'Espagne et la Grèce sont les seuls pays où les enseignants ne sont pas autorisés à travailler dans les écoles publiques au-delà de l'âge légal de la retraite.

Quant aux raisons pour lesquelles les enseignants prennent leur retraite si tôt, celles qui sont généralement citées sont les incitations offertes par les différentes caisses de retraite et l'attrait d'activités autres que le travail, mais également le stress et l'usure

physique. Dans le cas de l'Allemagne, par exemple, l'âge moyen du départ à la retraite pour les enseignants est de 59 ans, ce qui est six ans au-dessous de l'âge normal pour une pension à taux plein. En 2001, seulement 6 % des enseignants allemands travaillaient jusqu'à 65 ans. Le rapport de base établi pour l'Allemagne citait les témoignages d'études médicales et psychologiques selon lesquels jusqu'à un tiers des enseignants souffraient de différents troubles physiques, psychosomatiques et psychologiques souvent résumés sous l'appellation *syndrome du burn-out* (syndrome d'usure).

En Allemagne, comme dans d'autres pays, la structure par âge du corps enseignant indique que la proportion d'enseignants qui prendront leur retraite augmentera dans les cinq à dix années à venir et que cela pourrait exercer une pression accrue sur le marché du travail des enseignants. On ne sera pas confronté seulement à des difficultés de recrutement, mais également à une véritable pénurie d'expérience en matière d'enseignement et à un vivier potentiellement plus restreint d'enseignants appelés à former la nouvelle génération des dirigeants d'établissements scolaires. Comme l'a fait remarquer le rapport de base de l'Australie : « il s'agit clairement de relever de grands défis : élaborer les politiques et stratégies qui permettront de garantir une répartition raisonnable des groupes d'âge dans l'ensemble de la profession et faire en sorte que, indépendamment de l'âge de l'enseignant, la profession elle-même soit perçue comme attrayante et comme présentant des avantages démontrables pour la formation des élèves. »

#### **Encadré 6.9. Nouvelles mesures en faveur des enseignants chevronnés en Allemagne (Brandebourg), en Norvège et aux Pays-Bas**

##### **Allemagne**

Dans le Land du *Brandebourg*, les enseignants expérimentés peuvent solliciter un emploi à temps partiel dans lequel ils diminueront de moitié leur charge de travail contre une réduction de leur traitement d'environ 20 %. Quelque 10 % des ayants droit ont utilisé cette mesure en 2000/03. De même, la plupart des Länder permettent aux enseignants de prendre une année sabbatique : l'enseignant travaille un plus grand nombre d'heures pour le même traitement ou le même nombre d'heures pour un traitement inférieur pendant une période donnée, finançant ainsi son année sabbatique (ce programme n'est pas à l'usage exclusif des enseignants chevronnés).

##### **Norvège**

Certaines municipalités mettent en œuvre des politiques en faveur des enseignants chevronnés qui comprennent des activités de perfectionnement professionnel ciblées, une réduction des heures d'enseignement en classe et de l'horaire de travail en général, et de nouvelles tâches comme élaborer les programmes, conseiller les autres écoles et jouer le rôle de mentor auprès des enseignants débutants.

##### **Pays-Bas**

Le programme *BAPO* (règlement visant à encourager les enseignants expérimentés à rester sur le marché du travail), lancé en 1994, consiste à réduire la charge d'enseignement à titre de récompense pour les longues années de service. Les enseignants qui ont entre 52 et 55 ans peuvent réduire leur horaire de travail de 10 % avec une réduction de leur traitement de 2.5 %. Pour ceux qui ont 56 ans et plus, une réduction de l'horaire de travail de 20 % s'accompagne d'une réduction du traitement de 5 %. En 2002, 41 % de tous les enseignants du primaire admissibles et 47 % des enseignants du secondaire ont bénéficié de ce programme.

Une des solutions que pourraient apporter les pouvoirs publics concerne les politiques générales de retraite dans le corps enseignant dans son ensemble et dans le secteur public en particulier. Compte tenu de l’allongement de l’espérance de vie, du vieillissement de la population, de l’augmentation du coût des pensions et du départ anticipé d’enseignants dès 50 ans, de nombreux pays cherchent à retarder l’âge normal du départ à la retraite ou au moins à supprimer quelques-unes des mesures actuelles incitant à prendre une retraite anticipée, à réformer les itinéraires parallèles vers la retraite anticipée, en particulier les pensions d’invalidité ou de longue maladie ou pour chômage de longue durée, à encourager les travailleurs âgés à rester actifs, à assouplir les conditions de travail, et à dénoncer la discrimination professionnelle en fonction de l’âge (OCDE, 2003).

Un certain nombre de pays cherchent à encourager les enseignants expérimentés à rester dans l’enseignement en leur offrant plus de possibilités de travailler à temps partiel, à prendre des congés plus longs et à réduire leur horaire de travail sans compromettre leur emploi à long terme, ni leurs droits à la pension. Certains pays ont mis au point des programmes spéciaux à l’intention des enseignants expérimentés pour épargner leurs forces tout en conservant leurs compétences pour l’école. Les initiatives qui ont été prises en Allemagne, en Norvège et aux Pays-Bas sont décrites dans l’encadré 6.9.

### 6.3. Priorités pour l’élaboration de politiques futures

La plupart des facteurs qui font de la carrière dans l’enseignement un choix attrayant pour les nouveaux candidats sont également importants pour encourager les enseignants à rester dans la profession. Les stratégies esquissées au chapitre 3 pour améliorer l’attrait de l’enseignement aux yeux des diplômés de fraîche date et des personnes exerçant une toute autre profession (comme par exemple améliorer l’image et le statut de l’enseignement, garantir des traitements et des conditions de travail compétitifs et offrir des formes d’emploi souples) encourageront également les enseignants à rester dans la profession. Toutefois, en ce qui concerne les enseignants qui sont en poste depuis déjà un certain nombre d’années, d’autres facteurs contribuent à façonner leur attitude face à l’enseignement en tant que carrière, y compris la charge de travail, les interactions avec les élèves, le climat de l’école et les possibilités d’avancement. Il est sans doute difficile pour les futurs enseignants à la recherche d’un emploi d’évaluer ces facteurs, mais les enquêtes relatives aux enseignants qui sont ou ont été actifs dans l’enseignement témoignent de leur forte influence sur la décision des enseignants de rester ou non.

Les décideurs doivent également se soucier de l’efficacité constante du corps enseignant. L’objectif est, après tout, de retenir les enseignants de qualité, ce qui implique non seulement que tous les enseignants bénéficient des possibilités, du soutien et des incitations à continuer à se perfectionner et à exercer à un très haut niveau, mais aussi que les enseignants inefficaces ne restent pas dans la profession. Certains acteurs du débat public souhaitent se concentrer essentiellement sur cette dernière question, qui nuit à l’image et à la réussite de la vaste majorité des enseignants. D’autres admettent difficilement qu’il y a là un réel problème.

Bien qu’une bonne rémunération contribue manifestement à l’attrait de l’enseignement, les pouvoirs publics doivent se pencher sur d’autres facteurs. Les enquêtes menées auprès des enseignants montrent que ceux-ci attachent une grande importance à la qualité de leurs rapports avec leurs élèves et leurs collègues, à l’appréciation et au soutien des chefs d’établissement, aux bonnes conditions de travail et aux possibilités de perfectionner leurs compétences. Ces aspects se situent au cœur même de l’organisation des écoles et de l’enseignement.

Les propositions mentionnées dans cette section se sont inspirées des expériences et des initiatives menées dans les différents pays et décrites dans les rapports de base et autres travaux de recherche, et observées lors des visites dans les pays. Elles n'intéressent pas nécessairement tous les pays participants étant donné que dans certains, ces politiques sont déjà en vigueur, tandis que dans d'autres, la nature des problèmes liés à la rétention des enseignants auxquels ils sont confrontés est différente.

### *Évaluer et récompenser l'enseignant de qualité*

Il semble qu'un certain nombre de pays ne disposent pas d'une base solide pour reconnaître et récompenser le travail des enseignants. Les enseignants des écoles publiques ne font pas l'objet d'une évaluation périodique dans la moitié des pays participant au projet. En négligeant l'importance de l'évaluation des enseignants, on risque d'envoyer aux enseignants le message tacite que leur travail compte peu. L'évaluation périodique devrait être considérée comme faisant partie intégrante, routinière, de la vie professionnelle.

Il est nécessaire de s'attacher davantage à l'évaluation des enseignants dans un but de perfectionnement (c'est-à-dire l'évaluation formative). Ce peut être un processus discret et peu coûteux qui peut s'accompagner d'une auto-évaluation, d'une évaluation informelle par des collègues, de l'observation en salle de classe et d'entretiens structurés, ainsi que des commentaires réguliers du chef d'établissement et de collègues confirmés. Conçu avant tout pour renforcer la pratique de l'enseignement dans la classe, ce genre d'évaluation assurerait des occasions régulières de reconnaître et d'apprécier le travail des enseignants et aiderait tant les enseignants que les écoles à identifier les besoins de perfectionnement professionnel.

Comme il en était question aux chapitres 4 et 5, il est essentiel qu'une évaluation de chaque enseignant ait lieu dans le cadre des dispositions relatives aux responsabilités de chacun et de la profession enseignante et des normes de résultats. Les chefs d'établissement et les cadres doivent être formés aux procédures d'évaluation (et se soumettre eux-mêmes régulièrement à une évaluation) et les écoles doivent disposer des ressources nécessaires pour pouvoir répondre aux besoins reconnus de perfectionnement professionnel des enseignants. Les cadres et outils d'évaluation seraient une aide pour les chefs d'établissement et leurs collaborateurs, ainsi que pour les enseignants qui pourraient mieux se préparer aux évaluations et en tirer les bénéfices.

Bien que l'évaluation formative porte principalement sur l'amélioration des résultats des enseignants, elle peut également servir le cas échéant à récompenser les enseignants pour l'excellence de leurs résultats. Par exemple, des résultats et une contribution exceptionnels pourraient permettre à l'enseignant de progresser de deux échelons au lieu d'un. Récompenser les enseignants par des congés supplémentaires, des périodes sabbatiques, des possibilités de mener des recherches, une aide financière aux études de troisième cycle ou des possibilités de formation en cours de service, pourrait rendre la profession plus attrayante pour de nombreux enseignants et ainsi contribuer à compenser la stagnation des salaires qui caractérise de nombreux systèmes.

Toutefois, le resserrement du lien entre évaluation et récompense nécessite que les mesures utilisées pour évaluer les enseignants soient suffisamment larges pour tenir compte des objectifs de l'école et du contexte de l'école et de la classe dans lesquelles les enseignants travaillent. Dans de nombreux cas, il pourrait être plus judicieux de viser une reconnaissance et une gratification du groupe – l'école ou la classe – plutôt que celles du seul enseignant.

Il convient de faire la distinction entre l'évaluation continue et informelle, axée sur le perfectionnement de l'enseignant, et les évaluations nécessaires aux étapes clés de la carrière, comme le passage de la situation de stagiaire à celle d'enseignant confirmé, ou lorsqu'un enseignant demande une promotion. De telles évaluations, qui sont de nature plus sommative, doivent avoir une composante extérieure plus affirmée et des procédures plus formelles, ainsi que des possibilités de faire appel pour les enseignants qui estimeraient avoir été traités injustement.

### *Réagir face aux enseignants inefficaces*

Des procédures simples, transparentes et acceptées de tous sont nécessaires pour s'attaquer au problème des enseignants inefficaces. Bien que leur nombre soit vraisemblablement minime, le problème est rarement abordé, ce qui entraîne des difficultés, non seulement pour les écoles et le corps enseignant dans son ensemble, mais également pour ceux dont les résultats laissent à désirer.

Des systèmes plus solides de formation initiale des enseignants, des méthodes plus rigoureuses de sélection et de mise à l'essai des enseignants avant de les titulariser, et une évaluation formative, régulière et continue pourront empêcher les enseignants peu efficaces d'entrer et de rester dans la profession. Toutefois, pour une profession aussi pléthorique, il n'est pas sage de ne compter que sur des mesures préventives, étant donné que dans certains cas, des enseignants auparavant compétents peuvent se laisser aller et décevoir pour toute une série de raisons.

La première des mesures doit être l'évaluation régulière et continue des enseignants, lesquels recevront un exposé clair et constructif de leurs résultats, et la détermination avec eux de stratégies de perfectionnement appropriées. Toutefois, si les améliorations ne suivent pas, des procédures spéciales devraient permettre d'éloigner les enseignants inefficaces du système scolaire ou du moins de les muter à des postes où ils ne devront pas enseigner. À ce stade, il serait judicieux que des autorités extérieures à l'école, y compris des représentants du corps enseignant, interviennent dans la prise de décisions et que des mécanismes de recours assurent la protection des droits individuels des enseignants.

### *Assurer davantage de soutien aux enseignants débutants*

Les taux de déperdition élevés dans les rangs des enseignants débutants que connaissent certains pays demandent qu'on s'y attarde. Comme on l'a vu au chapitre 4, tous les enseignants débutants devraient participer à des programmes d'insertion structurés, caractérisés par une charge de travail réduite, la présence dans les écoles d'enseignants-mentors formés à cette fonction et des partenariats étroits avec les instituts de formation des enseignants. De plus, les critères et procédures utilisés pour affecter les enseignants aux établissements scolaires devraient garantir que les nouveaux enseignants ne soient pas concentrés dans les zones les plus difficiles.

### *Assurer davantage de possibilités pour la promotion et la diversification des carrières*

Dans un certain nombre de pays, la carrière dans l'enseignement pourrait tirer avantage d'une diversification qui contribuerait à répondre aux besoins des écoles tout en offrant aux enseignants d'autres perspectives, y compris à ceux qui souhaitent seulement enseigner en salle de classe. Pour ce faire, une approche double est nécessaire : *i*) la création de nouveaux postes avec des tâches et des rôles spécifiques en plus de

l'enseignement dans la salle de classe, ce qui amènerait une différenciation de nature essentiellement horizontale ; et *ii*) la mise en place d'échelons de carrière axés sur les compétences, avec des responsabilités supplémentaires, ce qui amènerait une différenciation de nature plutôt verticale.

Si l'on reconnaît que les écoles et les enseignants devraient assumer une plus grande variété de tâches et de responsabilités, il faut créer des rôles tels que celui de mentor auprès des enseignants débutants et stagiaires, de coordinateur de la formation continue et de coordinateur des projets scolaires. Ces rôles, qui ne demandent pas nécessairement un salaire différencié mais plutôt un allègement de la charge d'enseignement, ne pourraient excéder une période donnée, de façon à permettre à un plus grand nombre d'enseignants d'en bénéficier et ainsi d'acquiescer de l'expérience.

D'autre part, pour que les enseignants puissent bâtir une carrière qui suive l'évolution de leurs savoirs et savoir-faire, de leurs résultats et de leurs nouvelles responsabilités, il serait bon d'envisager la mise en place d'échelons de carrière liés aux résultats et aux compétences. De tels systèmes définissent les compétences de l'enseignant comme faisant partie d'un continuum de formation tout au long de la vie ; ils font un usage intensif de l'évaluation formative et, généralement, comptent un minimum de trois étapes différentes, depuis « enseignant débutant » jusqu'à « enseignant expert » en passant par « enseignant confirmé ». Après la première étape, les autres deviennent progressivement plus exigeantes, avec plus de responsabilités, et sont accessibles à de moins en moins de personnes, mais elles s'accompagnent d'une amélioration du statut et de la rémunération. Les fonctions comportant plus de responsabilités sont, entre autres, chef de département, chef d'équipe, responsable de l'élaboration des programmes et/ou de la formation du personnel.

Une échelle de carrière s'écarterait sensiblement du modèle actuel de la carrière d'enseignant dans la plupart des pays, c'est-à-dire une progression constante et essentiellement automatique pour presque tous sur de nombreuses années. Ce dernier modèle non seulement entraîne une augmentation régulière des coûts d'ensemble du système à mesure que le corps enseignant vieillit, mais il présente aussi peu d'attrait pour les individus compétents et motivés que les écoles doivent attirer et retenir comme enseignants.

### *Améliorer la direction et le climat de l'école*

Étant donné le rôle critique des chefs d'établissements scolaires et autres gestionnaires dans l'amélioration des écoles et le perfectionnement des enseignants, il est troublant de constater qu'un certain nombre de pays déclarent qu'ils ont beaucoup de mal à attirer des candidats qualifiés pour des postes de direction. Il est donc indispensable d'améliorer les méthodes de formation, de sélection et d'évaluation des chefs d'établissement, de relever le niveau des services de soutien et d'offrir des rémunérations plus intéressantes.

Compte tenu des nombreuses responsabilités des chefs d'établissement, il est primordial qu'une équipe de gestionnaires dans chaque école prenne en charge une partie du travail et en assure la bonne réalisation. Ceci permettrait au chef d'établissement de se concentrer sur son rôle de leader en matière d'éducation afin d'améliorer l'apprentissage chez les élèves et l'enseignement chez les enseignants, plutôt que de devoir consacrer une grande partie de son temps à des tâches administratives. Dans un certain nombre de pays, les chefs d'établissement ont besoin de soutien administratif supplémentaire pour libérer plus de temps pour s'acquiescer des tâches importantes liées à leur mission, comme

l'évaluation des enseignants, le tutorat des enseignants et l'élaboration de leur formation continue. La nécessité d'un soutien supplémentaire semble constituer une priorité absolue dans les écoles primaires.

Eu égard à leur importance dans le système scolaire, les vacances de postes de chefs d'établissement devraient être notifiées largement et les critères requis énoncés clairement. Les activités de perfectionnement professionnel, les diplômes et une expérience du leadership en tant qu'enseignant devraient être pris en compte lors du recrutement et de l'affectation d'un chef d'établissement. La sélection d'un chef d'établissement devrait se faire devant un jury comprenant des experts extérieurs. Le renouvellement du mandat d'un chef d'établissement devrait dépendre d'une évaluation formelle et donc de la continuité de son efficacité. Des contrats de durée déterminée donneraient également à ceux qui ne souhaitent pas poursuivre leur carrière de chef d'établissement la possibilité de revenir à l'enseignement proprement dit ou de se mettre à la recherche d'un autre poste.

Il est toutefois essentiel que les chefs d'établissement et autres gestionnaires soient formés à l'évaluation des enseignants qu'ils intégreront dans la planification du perfectionnement professionnel. Par ailleurs, il est fondamental que les enseignants sachent que les chefs d'établissement et autres gestionnaires sont eux-mêmes soumis à des évaluations périodiques et qu'ils s'engagent dans des activités de perfectionnement professionnel.

### *Améliorer les conditions de travail*

Dans plusieurs pays, on assimile la charge de travail des enseignants aux heures passées à enseigner en classe. C'est sur cette base que se déroulent les négociations collectives sur la rémunération des enseignants, les effectifs et les conditions de travail. Or, le temps passé à enseigner n'est que l'un des aspects d'une profession complexe. Le manque de reconnaissance explicite des tâches très diverses qui incombent réellement aux enseignants peut créer des tensions du fait de l'incertitude qui règne quant à l'attribution des tâches, et alourdit encore leur charge de travail car les ressources nécessaires ne sont pas toujours disponibles. L'ampleur et la complexité des rôles et des responsabilités des enseignants devront désormais être reconnues de façon explicite dans les descriptions de poste. Celles-ci serviront alors de base aux négociations collectives et pourront façonner les programmes de formation et de perfectionnement des enseignants.

Il est évident que le manque de personnel de soutien pédagogique et d'équipements scolaires adéquats dans certains pays fait que, bien que les enseignants soient surchargés de travail, leurs élèves ne tirent pas profit autant qu'ils le devraient de l'expertise des professeurs. Les écoles sont des organisations fort complexes, et des tâches aussi nombreuses que variées sont requises pour dispenser un enseignement de qualité. Une équipe de personnes qualifiées chargées des tâches administratives et du soutien des enseignants contribue à réduire le fardeau qui pèse sur les épaules des enseignants et leur permet de se consacrer à l'enseignement et d'aider les jeunes à se construire, ce pour quoi ils reçoivent une formation spéciale et dont ils tirent une réelle satisfaction professionnelle. Des locaux mieux aménagés et mieux équipés où le personnel enseignant peut préparer et planifier son travail favoriseraient considérablement l'esprit de collégialité et le bon déroulement des programmes.

### *Assouplir les horaires et les conditions de travail*

Pour encourager des enseignants connaissant des situations personnelles et familiales très variées et de tous âges à poursuivre leur carrière, il est nécessaire d'assouplir leurs conditions de travail. Par exemple en offrant des programmes qui permettent aux enseignants de travailler à temps partiel, de prendre plus de congés et de réduire leurs horaires de travail sans toutefois compromettre leur emploi à long terme, ni leurs droits à pension.

Dans un certain nombre de pays, les départs en retraite anticipée sont à l'origine des problèmes de personnel dans les écoles et de la perte d'une expérience précieuse. Une des solutions viendra de réformes des politiques relatives à l'âge de la retraite, aux caisses de retraite et aux dispositions financières encourageant la retraite anticipée. Toutefois, les systèmes éducatifs pourraient être plus réactifs et faire en sorte que les écoles soient des environnements de travail attrayants pour les enseignants âgés. Il n'est dans l'intérêt de personne que les enseignants âgés continuent à assurer des horaires complets parce qu'ils s'y sentent obligés, mais ils sont nombreux à vouloir continuer à apporter leur contribution. Pour cette raison, des programmes qui viseraient à prévenir l'usure professionnelle tout en conservant les compétences essentielles au sein de l'établissement scolaire seraient les bienvenus. Ces programmes pourraient comprendre des activités de perfectionnement *ad hoc* pour répondre aux besoins des enseignants âgés, la réduction des heures d'enseignement en classe et des horaires de travail en général, ainsi que des tâches nouvelles, notamment l'élaboration des programmes, les conseils aux autres écoles et l'accompagnement des enseignants débutants.

Une option possible consisterait à offrir aux enseignants âgés la possibilité de réduire progressivement leurs heures de travail contre une diminution de leur salaire, tout en conservant leurs pleins droits à la retraite. Ce serait en quelque sorte remplacer progressivement leur travail à plein-temps par un temps partiel, en lieu et place de la retraite anticipée qui semble si courante dans un certain nombre de pays. Du fait de la réduction simultanée des heures de travail et de la rémunération des enseignants âgés, les heures de travail ainsi « gagnées » pourraient être utilisées pour recruter des jeunes enseignants complémentaires. Cette méthode serait pour ainsi dire sans coût. Et le bagage d'expérience des enseignants âgés ne sera pas perdu prématurément.

Il est évidemment possible que certains enseignants âgés à qui l'on a confié des tâches de gestion dans les écoles ou dans les bureaux des services de l'enseignement souhaitent quitter ces emplois pour revenir à l'enseignement et au travail avec les jeunes. Les politiques en faveur des enseignants âgés doivent donc pouvoir s'adapter aux besoins des personnes et des écoles concernées.

### *Adopter une approche plus générale*

Aucune stratégie ne pourra garantir que tous les enseignants continuent à se perfectionner et que les enseignants de qualité souhaitent rester dans l'enseignement. Il convient d'agir sur tous les fronts, y compris sur la structure de carrière, l'évaluation, les conditions de travail et le financement. Le secteur de la santé est confronté aux mêmes préoccupations : comment attirer et retenir un personnel infirmier de grande qualité. L'encadré 6.10. présente un exemple intéressant venant des États-Unis où des stratégies ont été mises en œuvre sur le lieu de travail pour retenir le personnel infirmier en renforçant leurs compétences et leurs responsabilités et en distinguant les hôpitaux qui parviennent à retenir leur personnel soignant.

### Encadré 6.10. Réforme de l'organisation des soins infirmiers aux États-Unis

Au début des années 1980, l'*American Academy of Nursing* a réalisé une étude visant à identifier les hôpitaux qui parvenaient à retenir leur personnel infirmier, ainsi que les caractéristiques de leur organisation que ces hôpitaux avaient en commun. Au terme de l'étude, on a identifié 41 *Magnet Hospitals* (hôpitaux pilotes) dont l'organisation présente un certain nombre de caractéristiques communes qui ont pour effet de promouvoir durablement la pratique des soins infirmiers professionnels : structures organisationnelles ouvertes et flexibles, autonomie du personnel, transparence dans la prise de décisions, et investissements dans la formation et l'expertise du personnel soignant. L'organisation efficace des *Magnet Hospitals* s'accompagne de meilleurs résultats chez les patients qui sont aussi plus satisfaits, et chez le personnel, d'une plus grande satisfaction professionnelle, d'une réduction du taux d'usure professionnelle, d'une conscience plus aiguë de la productivité et de la qualité des soins, et d'un taux de rétention plus élevé. Bien que les *Magnet Hospitals* aient généralement un ratio personnel soignant / patients plus fort, la masse salariale plus élevée était plus que compensée par des séjours moins longs des patients, par un moindre recours aux soins intensifs et par une diminution des coûts afférents à la rotation du personnel et au recrutement de remplaçants.

Au début des années 1990, l'*American Nurses Association*, par le biais du *American Nurses Credentialing Center*, a élaboré le *Magnet Nursing Services Recognition Program* pour reconnaître l'excellence dans la pratique des soins infirmiers professionnels. Ce programme est ouvert à tous les hôpitaux et implique une forme volontaire d'évaluation externe par des pairs, portant sur la capacité d'un hôpital de satisfaire à 14 normes de soins. L'homologation en tant que *Magnet Hospital* dépend d'une procédure en plusieurs étapes, dont la rédaction d'un rapport et une évaluation sur place par des experts dans le domaine des soins infirmiers. Le programme exige le renouvellement de l'homologation tous les quatre ans. En 2003, 90 hôpitaux étaient homologués *Magnet*.

Source : Tiré de l'encadré 4.3 dans Simoens et Hurst (2004).

## *Bibliographie*

- Ballou, D. (2001), « Pay for Performance in Public and Private Schools », *Economics of Education Review*, 20(1), pp. 51-61.
- Chamberlin, R., T. Wragg, G. Haynes et C. Wragg (2002), « Performance-related Pay and the Teaching Profession: A Review of the Literature », *Research Papers in Education*, 17(1), pp. 31-49.
- Dempster, N., C. Sim, D. Beere et L. Logan (2000), *Teachers in Australian Schools: A Report from the 1999 National Survey*, Executive Summary, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Department for Education and Skills (2004), *Primary School Support Staff Usage*, DfES, Londres.
- Dolton, P. et W. van der Klaauw (1999), « The Turnover of Teachers: A Competing Risks Explanation », *The Review of Economics and Statistics*, 81(3), pp. 543-552.
- Dolton, P., A. Tremayne et T. Chung (2003), « Le cycle économique et l'offre d'enseignants », rapport préparé pour le projet de l'OCDE *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Direction de l'Éducation, OCDE, Paris. Disponible sur le site [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy)
- Drake, T. et W. Roe (2003), *The principalship*. Sixième édition. Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio.
- Earley, P., J. Evans, P. Collarbone, A. Gold et D. Halpin (2002), *Establishing the Current State of School Leadership in England*, Department for Education and Skills, Research Report No. 33, Londres.
- Galasi P. et J. Varga (2003), « The State of the Labour Market », annexe au rapport de base de la Hongrie préparé pour le projet de l'OCDE *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Direction de l'Éducation, OCDE, Paris.
- Goldhaber D. et E. Anthony (2004), « Can Teacher Quality be Effectively Assessed », Working Paper, Center on Reinventing Public Education, Université de Washington, Seattle, Washington.
- Goldstein, A. (2001), « How to Fix the Coming Principal Shortage », magazine *Time*, 20 juillet.
- Harvey-Beavis, O. (2003), « *Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review* », rapport diffusé lors du troisième atelier des pays participant au projet de l'OCDE *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 4-5 juin, Athènes, Grèce. Disponible sur le site [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy)
- Ingersoll, R. (2001), « Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools », Research Report, janvier, Center for the Study of Teaching and Policy, Université de Washington.

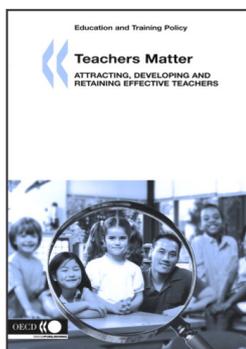
- Johansson, O. (2002), « School Leadership in Changing Times: Distributive Leadership and the Role of the Assistant Principal », rapport présenté au Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference, Umeå, Suède.
- Korhonen, M-L. (2000), « Opettajien työuupumukseen vaikuttavia tekijöitä. Sosiaalipolitiikan laudaturtutkielma » (« Facteurs entraînant l'usure professionnelle chez les enseignants »), mémoire de maîtrise en politique sociale, Department of Social Sciences, Université de Kuopio, Finlande.
- Lavy V. (2002), « Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement », *Journal of Political Economy*, 110(6), pp. 1286-1317.
- Leithwood, K., D. Jantzi et R. Steinbach (2002), « School Leadership and the New Right », K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford et K. Riley. (éd.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Norwell, Massachusetts : Kluwer, pp. 849-880.
- 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.
- Malen, B. (1999), « On Rewards, Punishments, and Possibilities: Teacher Compensation as an Instrument for Education Reform », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 387-94.
- Maroy C. (2002), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, De Boeck, Bruxelles.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2003), *Demand and Supply of Primary and Secondary School Teachers in Australia*, Melbourne.
- Mohrman, A., S. Mohrman et A. Odden (1996), « Aligning Teacher Compensation with Systemic School Reform: Skill-Based Pay and Group-Based Performance Awards », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(1), pp. 51-71.
- Mulford, B. (2003), « L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements », rapport préparé pour le projet de l'OCDE *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Direction de l'Éducation, OCDE, Paris. Disponible sur le site [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy)
- Murnane, R. (1996), « Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers », E. Hanushek et D. Jorgenson (éd.), *Improving America's Schools: The Role of Incentives*, National Academy Press, Washington, D.C.
- Murnane, R. et R. Olsen (1990), « The Effects of Salaries and Opportunity Costs on Duration in Teaching: Evidence from North Carolina », *Journal of Human Resources*, 25(1), pp. 106-124.
- Murnane, R., J. Singer et J. Willet (1988), « The Career Paths of Teachers: Implications for Teacher Supply and Methodological Lessons for Research », *Educational Researcher*, août-septembre, pp. 22-30.
- OCDE (2003), « Rendre le travail rémunérateur et accessible à tous », *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004a), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2004*, OCDE, Paris.

- OCDE (2004b), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, OCDE, Paris.
- Odden, A. (2000) « New and Better Forms of Teacher Compensation are Possible », *Phi Delta Kappan*, 81(5), pp. 361-66.
- Odden, A. et C. Kelley (2002), *Paying Teachers For What They Know And Do: New And Smarter Compensation Strategies To Improve Schools*, deuxième édition, Corwin Press, Californie.
- Pierce, M. (2000), Portrait of the « Super Principal », *Harvard Education Letter* (mars-avril), Cambridge, Massachusetts.
- Podgursky, M. (2001), « Defrocking the National Board: Will the Imprimatur of 'Board Certification' Professionalize Teaching? », *Education Matter*, 1(2), pp. 79-82.
- Ramirez, A. (2001), « How Merit Pay Undermines Education », *Educational Leadership*, 58(5), pp. 16-20.
- Richardson, R. (1999), *Performance Related Pay in Schools : An Assessment of the Green Papers, A report prepared for the National Union of Teachers*, The London School of Economics and Political Science, Londres.
- Santavirta, N, E. Aittola, P. Niskanen, I. Pasanen, K. Tuominen et S. Solovieva (2001), « Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta ». (« Trop c'est trop : rapport sur l'environnement du travail, la satisfaction et l'usure professionnelles chez les enseignants finlandais »), Research Reports 173, Department of Éducation, Université d'Helsinki.
- Simoens S. et J. Hurst (2004), « Équilibrer l'offre et la demande de médecins et d'infirmières », in Organisation de coopération et de développement économiques, *Vers des systèmes de santé plus performants, Études thématiques*, OCDE, Paris, pp. 185-230.
- Smithers A. et P. Robinson (2003), « Factors Affecting Teachers' Decisions to Leave the Profession », Rapport pour le Department for Education and Skills, Centre for Education and Employment Research, Université de Buckingham, Buckingham.
- Stinebrickner, T. (1999a), « The Reasons that Elementary and High School Teachers Leave Teaching: An Analysis of Occupational Change and Departure from the Labor Force », Research Report, University of Western Ontario.
- Stinebrickner, T. (1999b), « Using Latent Variables in Dynamic, Discrete Choice Models: The Effect of School Characteristics on Teacher Decisions », *Research in Labor Economics*, Volume 18, pp. 141-176.
- Stinebrickner, T. (2001), « A Dynamic Model of Teacher Labor Supply », *Journal of Labor Economics*, 19(1), pp. 196-230.
- Storey, A (2000), « A leap of faith? Performance pay for teachers », *Journal of Education Policy*, 15(5), pp. 509-23.
- U.S. Department of Education (2001), « Attrition of New Teachers Among Recent College Graduates: Comparing Occupational Stability Among 1992–93 Graduates Who Taught and Those Who Worked in Other Occupations », par Robin R. Henke et Lisa Zahn, National Center for Education Statistics 2001-189, Washington, D.C.

## *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), « Retenir les enseignants de qualité dans les écoles », dans *Teachers Matter : Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264018051-7-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).