

# Table des matières

Liste des abréviations .....	2
Liste des tableaux .....	2
Liste des encadrés .....	2
Liste des figures .....	3
<b>Partie 1. La problématique et les concepts : définitions et dimensions essentielles de la carrière et de l'évaluation des enseignants .....</b>	<b>7</b>
1.1 L'importance de la carrière et de l'évaluation .....	7
1.2 Les difficultés constatées .....	11
1.3 Principes essentiels.....	15
<b>Partie 2 : Les implications de différents choix en termes de coût et de qualité de l'éducation</b>	<b>17</b>
2.1 Introduction.....	17
2.2 Quel niveau de qualification exiger ? .....	17
2.3 Quel niveau moyen de rémunération ? .....	19
2.4 Quelle structure de rémunération ? .....	22
2.5 Unicité ou multiplicité statutaire ?.....	25
2.6 Progression horizontale versus progression verticale.....	27
<b>Partie 3 : Discussion de quelques options majeures d'organisation de l'évaluation des enseignants .....</b>	<b>34</b>
3.1 Introduction.....	34
3.2 Objectifs de l'évaluation.....	34
3.3 Approches des systèmes d'évaluation.....	35
3.4 Conceptualisation des systèmes d'évaluation .....	37
3.5 Organisation des systèmes d'évaluation .....	41
3.6 L'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant.....	45
<b>Annexe .....</b>	<b>49</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>50</b>

## Liste des abréviations

ASS	Afrique subsaharienne
BIT	Bureau International du Travail
EPT	Education pour tous
ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIB	Produit Intérieur Brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
REE	Ratio élèves-enseignant
SACMEQ	The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

## Liste des tableaux

Tableau 2. 1 : Standard de qualification des enseignants selon les pays .....	18
Tableau 2. 2 : Salaire moyen d'un enseignant (% du PIB/hbt) par niveau d'enseignement (2008 ou année proche).....	19
Tableau 2. 3 : Rythme d'avancement au Maroc et en France .....	31
Tableau 3. 1 : Exemples de systèmes d'évaluation des enseignants dans différents pays .....	39
Tableau 3. 2 : Critères et orientations stratégiques du système d'évaluation des enseignants .....	40
Tableau 3. 3 : Exemple d'un type d'évaluation basé sur les résultats des élèves : Avantages et inconvénients des systèmes de bonus basés sur les résultats des élèves. ....	45
Tableau 3. 4 : Critères d'évaluation pour les directeurs d'écoles dans le cadre d'une évaluation administrative .....	47
Tableau A. 1 : Critères de promotions.....	49

## Liste des encadrés

Encadré 1. 1: Les théories de motivation en lien avec la carrière et l'évaluation .....	10
Encadré 1. 2 : Manque de transparence dans la gestion des carrières des enseignants .....	13
Encadré 1. 3 : Les structures de carrière au Lesotho (2006) .....	14
Encadré 1. 4 : Quelles sont les composantes d'un système de carrière des enseignants efficace? .....	15
Encadré 2. 1 : Les difficultés liées à la comparaison des salaires des enseignants.....	20
Encadré 2. 2 : Des choix contextualisés pour la structure de rémunération des enseignants .....	24
Encadré 2. 3: Les effets possibles d'une augmentation de la part des enseignants non titulaires (à niveaux de salaires et/ou de qualification inférieurs) .....	27

Encadré 2. 4 : Structure de carrière diversifiée pour l’enseignement en salle de classe dans l’Etat de Victoria, en Australie .....	28
Encadré 3. 1 : Travaux de recherche montrant des éléments d’information mitigés sur la rémunération liée à la performance (BIT, 2012) .....	44

## Liste des figures

Figure 2. 1 : Évolution du salaire d’un enseignant du secondaire (cycle 1) en fonction du PIB/habitant .....	20
Figure 2. 2 : Nombre d’années pour passer du salaire minimum au salaire maximum (enseignement secondaire).....	23
Figure 2. 3 : Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire en terme relatif .....	25
Figure 2. 4 : Différentes filières de carrière enseignante à Singapour.....	30
Figure 2. 5 : Carrière des enseignants et avancement de la carrière en Jordanie .....	32



# Unité 6 : La carrière et l'évaluation : options et implications

..... UNITÉ 6

Cette unité portera sur les politiques de carrière et d'évaluation des enseignants adoptées et mises en œuvre dans différents pays. Les concepts et objectifs de l'évaluation en lien avec la carrière des enseignants, ainsi que des aspects majeurs de leur organisation et de leur mise en œuvre seront présentés.

La **Partie 1** définit les concepts et établit les enjeux de ces deux éléments clés de la gestion des ressources humaines, résume les principales difficultés rencontrées, et les principes de base à respecter pour une gestion des carrières et de l'évaluation des enseignants efficace.

La **Partie 2** présente les principaux choix concernant la rémunération ainsi que le système de carrière des enseignants et leurs conséquences respectives sur les coûts et la qualité de l'enseignement.

La **Partie 3** discute des options et tendances récentes concernant l'évaluation des enseignants.



## Objectif de l'unité :

L'Unité 6 a pour objectif central de vous aider à mieux comprendre et à aborder des questions majeures liées à la carrière et à l'évaluation des enseignants. Elle devrait également vous permettre de contextualiser les problématiques de la carrière et de l'évaluation, ainsi que la recherche de réponses appropriées.



## Contenu de l'unité :

L'unité traite des points suivants :

- Définitions, contexte et objectifs de la gestion des carrières et de l'évaluation des enseignants ;
- Options et choix politiques en termes de gestion des carrières et d'évaluation ;
- Avantages et inconvénients de différentes options en fonction du contexte national et des orientations politiques et économiques.



## Résultats escomptés de l'apprentissage :

- Démontrer le rôle d'une bonne gestion des carrières des enseignants et de l'évaluation pour la performance du système éducatif ;
- Discuter les différentes options majeures concernant le système de carrière et d'évaluation des enseignants, ainsi que de leurs implications possibles, notamment sur les coûts et la qualité de l'enseignement ;

- Appréhender de façon contextualisée les politiques et stratégies envisageables dans les domaines traités, en fonction notamment des contraintes budgétaires et de la croissance économique du pays.



### Questions de réflexion :

Dans cette unité vous serez invité(e) à répondre à des questions de réflexion en rapport avec le contenu des différentes parties. Ces questions vous permettront de réfléchir au contenu de cette partie afin de mieux l'assimiler. Elles rendront votre apprentissage plus actif et donc plus profitable.



### Lectures complémentaires :

Outre le présent document relatif à l'Unité 6 du matériel, nous vous recommandons vivement de consulter les documents suivants:

BIT (2012). Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante. Genève : BIT. Modules 2, 3 et 5.

OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris : OCDE, Direction de l'éducation et des compétences. Chapitre 6.

OIT/UNESCO (1966). Recommandation concernant la condition du personnel enseignant. Paris et Genève : OIT/UNESCO.

Martinet, M.A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences. Montréal : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education.

Pôle de Dakar (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant. Dakar: UNESCO BRED. Chapitre 5.

# Partie 1. La problématique et les concepts : définitions et dimensions essentielles de la carrière et de l'évaluation des enseignants

## 1.1 L'importance de la carrière et de l'évaluation

### 1.1.1 Introduction

Afin d'améliorer la motivation des enseignants, l'attrait de la profession et la rétention, les enseignants doivent pouvoir disposer d'une structure de carrière diversifiée leur permettant d'assumer des responsabilités variées, sur la base de critères clairs et transparents. Une bonne gestion des carrières des enseignants est nécessaire à l'amélioration de l'enseignement et donc de l'apprentissage des élèves. Elle ne peut se développer que sur la base d'un système d'évaluation des enseignants efficace. Cependant, la définition des parcours professionnels et l'évaluation des personnels sont complexes à mettre en place et soulèvent des défis dans tous les systèmes éducatifs. La comparaison de différents systèmes d'éducation révèle des choix divers en termes d'organisation des carrières et d'évaluation des enseignants, ainsi que certaines évolutions importantes au cours de ces dernières années. Ces options et tendances seront discutées au fil de cette unité.

### 1.1.2 Clarification des concepts

#### *La gestion de carrière*

La carrière peut être définie comme l'ensemble des étapes à parcourir tout au long de la vie professionnelle d'un individu. Cet ensemble d'étapes peut être jalonné de multiples façons, selon des changements de cadre de vie et/ou de profession, des réussites à des concours ou des examens, etc.

Toute organisation doit gérer la carrière de ses employés de manière à atteindre le meilleur équilibre possible entre les besoins en hommes des structures, les coûts, les attentes de l'employeur à l'égard du travail à fournir par ses employés, d'un côté, et les potentiels et les aspirations des personnels, de l'autre. Cette gestion s'appelle la gestion des carrières. Ici, nous aborderons uniquement la gestion des carrières des enseignants.

Selon une définition classique, la gestion des carrières est l'ensemble des règles de gestion permettant d'organiser la progression verticale et horizontale des personnels, autrement appelée mobilité<sup>1</sup>. Dans des systèmes relativement plats, avec peu de niveaux hiérarchiques, la gestion des carrières renvoie davantage au développement de compétences. Ceci permet aux salariés, tout en continuant d'occuper le même emploi, d'avoir plus de responsabilité, plus d'autonomie et de bénéficier de formations complémentaires.

---

<sup>1</sup> Traditionnellement, la GRH distingue la mobilité verticale et la mobilité horizontale (appelée aussi mobilité transversale). La mobilité verticale (ou ascendante) est la manière la plus traditionnelle d'évoluer au sein d'une organisation : il s'agit d'évoluer dans les échelons avec pour conséquence davantage de responsabilités et de reconnaissance de la hiérarchie ainsi qu'une augmentation salariale. Elle est assimilée à la carrière et est synonyme de progression. Elle est acquise par la promotion interne, le recrutement interne et la valorisation des compétences acquises. Ce type de mobilité est jugé, par nature, relativement limité car conditionné aux possibilités de l'organigramme de l'organisation.

### *La rémunération ou rétribution*

La rémunération ou rétribution est un des vecteurs fondamentaux de la gestion des carrières des personnels. Elle n'est pas qu'une simple transaction économique entre une organisation payant un facteur de production, et les salariés fournissant le travail. D'elle dépend pour ces derniers la satisfaction d'un certain nombre de besoins, des besoins variables selon le contexte et les individus et qui déterminent une partie de leurs comportements. La rémunération a donc, au-delà de son aspect économique, un aspect psychologique et social, qui se retrouve entre autres dans l'attachement des salariés au principe de l'équité. Elle a aussi un impact indirect sur la motivation des personnels.

La rétribution des enseignants comprend la totalité des *bénéfices monétaires et non-monétaires*. En plus du salaire de base (traitement de base), des allocations ciblées, des primes et un large éventail d'incitations financières et non financières, y compris les pensions et les autres formes de sécurité sociale, droit aux congés et accès à des possibilités de formation continue, constituent autant de leviers pour moduler la rémunération des enseignants et renforcer leur motivation.

Par rapport au traitement de base, la *politique salariale* dans la fonction publique consiste à faire évoluer les salaires, pour maintenir le pouvoir d'achat des personnels, en fonction de la conjoncture économique et/ou de la pression syndicale. Pour le secteur de l'éducation en particulier une question fondamentale à se poser est de savoir quel devrait être le salaire nécessaire pour assurer à la fois une offre quantitative et un rendement professionnel suffisants des enseignants dans un pays ?

### *Evaluation*

L'évaluation peut être définie comme l'examen du travail d'un enseignant par le chef d'établissement, par un inspecteur interne et/ou par l'un de ses propres collègues. Cette évaluation peut être menée de façons différentes : soit selon une approche officielle et objective (par exemple dans le cadre d'un système officiel de gestion des performances, assorti de procédures et critères formalisés), soit selon une approche plus informelle et plus subjective (par exemple au moyen d'un entretien informel avec l'enseignant) (OCDE, 2006).

Les systèmes d'évaluation des enseignants ont plusieurs objectifs qui peuvent être distingués selon deux fonctions principales (BIT, 2012) :

- i) Veiller à ce que les objectifs en matière de responsabilisation et de carrière soient atteints :
  - **La responsabilisation** : les mécanismes d'appréciation et d'évaluation des enseignants visent à accroître la responsabilisation envers l'ensemble du système éducatif et de ses acteurs (directeur d'établissement, élèves, parents etc.).
  - **La progression des carrières** : l'évaluation de la qualité du travail est essentielle pour permettre à l'enseignant de passer à un échelon supérieur ou d'occuper un autre poste.
- ii) Promouvoir le développement professionnel des enseignants :
  - **Renforcer le perfectionnement professionnel** : L'enseignant conjointement avec son évaluateur peut identifier les compétences qui lui manquent ou qui ne sont pas assez développées pour ainsi élaborer un plan d'amélioration.
  - **Améliorer l'enseignement et l'apprentissage** : l'objectif central de l'évaluation des enseignants est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Elle comprend l'amélioration des pratiques et la récompense. Le diagnostic est formateur, en identifiant les faiblesses au niveau de l'enseignement, et global, fondé sur toutes les variables dans



l'environnement scolaire qui ont une incidence sur l'enseignement et l'apprentissage.

### 1.1.3 Pourquoi renforcer les opportunités de carrières ?

Avoir un système et une gestion des carrières enseignantes stimulants en lien avec l'évaluation constitue une préoccupation majeure de nombreux gouvernements dans l'optique d'améliorer la qualité de l'enseignement. En effet, il existe une relation entre la carrière, l'attrait pour la profession, la rétention des enseignants et *in fine* la qualité de l'enseignement. Ces liens sont explorés ci-dessous.



#### *Opportunités de carrière et de développement professionnel*

Les perspectives de carrière et de formation apparaissent souvent comme un élément important pour les enseignants dans l'analyse de leur motivation et de leur satisfaction. Les analyses réalisées par le SACMEQ, par exemple, ont révélé que les enseignants, interrogés sur des aspects liés à la carrière, placent les opportunités de développement professionnel parmi leurs préoccupations majeures, parfois même au-dessus des considérations financières (salaire, logement). Au Botswana, presque 96 % des enseignants interrogés ont répondu que les opportunités de développement professionnel sont « très importantes » (Keitheile & Masego, 2005). Par ailleurs, des enquêtes ont montré que la satisfaction des enseignants au travail était liée aux perspectives de carrière et à la diversité des fonctions (OCDE, 2005). On pourrait donc en déduire que les enseignants sont motivés par des perspectives de carrière et de développement professionnel et qu'apporter une plus grande attention à ces domaines peut aider à améliorer la rétention et la satisfaction des enseignants, et à contribuer à un enseignement de qualité.

Ces études renforcent les principes de gestion des ressources humaines selon lesquels la carrière, l'avancement et la reconnaissance professionnelle sont des facteurs motivationnels importants. La motivation joue un rôle à chaque étape de la carrière de l'enseignant, du choix de devenir enseignant, à son assiduité au travail et à sa volonté de continuer dans la profession. Les théories de la motivation fournissent un support utile pour comprendre ce qui motive les enseignants. Certaines d'entre elles sont brièvement présentées dans l'encadré ci-dessous dans la mesure où elles aident à saisir le lien entre carrière et évaluation, d'un côté, et motivation (et indirectement qualité de l'enseignement), de l'autre.

## Encadré 1. 1: Les théories de motivation en lien avec la carrière et l'évaluation

### *Herzberg*

La théorie des deux-facteurs de Herzberg (Herzberg, 1968), stipule que des facteurs intrinsèques ou facteurs moteurs, comme la responsabilité, la reconnaissance, un travail stimulant ou des opportunités de promotion et de renforcement des capacités donnent satisfaction. Cependant si ces facteurs manquent, ils ne conduisent ni à l'insatisfaction ni à la satisfaction. En revanche, des facteurs extrinsèques, ou ce que Herzberg qualifie de « facteurs d'hygiène » (salaire, statut, conditions de travail, supervision et sécurité d'emploi), manquants ou faibles, peuvent donner lieu à l'insatisfaction.

Les « facteurs d'hygiène » sont ainsi nommés parce que, tout comme un environnement hygiénique n'améliore pas la santé, son absence peut aggraver la santé. C'est pourquoi, la satisfaction au travail commence lorsque les facteurs d'hygiène de base sont satisfaisants. Par rapport à la gestion de carrière des enseignants, cette théorie est importante, car elle fait valoir que les conditions de base sont nécessaires afin que la motivation des enseignants soit présente. Lorsque les conditions de base ne sont pas satisfaisantes, cela affectera négativement les performances de l'enseignant.

### *Locke*

La théorie de la fixation des objectifs de Locke (1968) stipule que la motivation au travail d'un individu sera plus importante si des objectifs lui sont fixés. Pour Locke, un individu guidé par un objectif est ainsi plus performant qu'un individu livré à lui-même. Cependant une telle influence sur la performance est dépendante de deux conditions : 1) le feedback et 2) l'acceptation de l'objectif par l'individu. Cette théorie est importante car elle met en avant le rôle participatif et consultatif des enseignants (pour fixer les objectifs) et d'une évaluation régulière, deux points qui font souvent défaut, en particulier dans les pays en développement où les enseignants sont rarement évalués et où, quand des objectifs existent, les enseignants ont rarement participé à leur formulation.

### *Vroom*

La théorie de Vroom ou théorie des attentes (1964) soutient que les gens sont influencés par les résultats attendus de leurs actions. Elle relie la motivation d'un individu à ses attentes et les chances qu'il possède de les atteindre. Ce que nous faisons dépend de ce que nous attendons obtenir de nos actions. En d'autres termes, par rapport aux enseignants, ils seront motivés à améliorer leur performance s'ils estiment que leurs efforts seront reconnus et récompensés. Si les enseignants estiment que le système de carrière en place n'offre pas d'opportunités adéquates et ne garantit pas l'égalité des chances, ils pourraient être moins enclins à faire des efforts.

### *Adams*

Selon la théorie de Adams ou théorie de l'équité (1965), la motivation des employés dépend de comment ils répondent à la perception d'équité dans leur milieu de travail. Le travailleur va en permanence comparer les différentes conditions de son emploi avec celle d'autres individus. L'hypothèse sous-jacente est que les employés s'efforcent d'obtenir un équilibre entre leurs contributions et les avantages qu'ils en tirent. Les avantages peuvent inclure le salaire, des mesures incitatives ou d'autres formes moins tangibles de reconnaissance. Si les enseignants ne sont jamais visités ou évalués, s'ils n'ont pas de perspectives de carrière, il est peu probable qu'ils se sentiront enclins à s'efforcer de mieux enseigner.

Cette théorie est particulièrement pertinente lorsque l'on considère la multiplication des statuts d'enseignants au cours des dernières décennies, avec des écarts de traitement considérables, ainsi que la perte d'attractivité de la profession par rapport à des professions similaires dans d'autres secteurs. Le principe d'équité est respecté dans la fonction publique pour les fonctionnaires titulaires mais il peut être ressenti comme non respecté par les contractuels et auxiliaires exerçant les mêmes fonctions que les titulaires avec une rémunération moindre.

## *Attrait de la profession et rétention des enseignants*

Il est important d'établir des conditions d'emploi et des possibilités d'avancement professionnel appropriées et pertinentes pour les enseignants si l'on veut attirer et fidéliser les personnes les plus qualifiées, expérimentées et motivées, ce qui est particulièrement le cas dans le contexte de pénurie d'enseignants que connaissent un grand nombre de pays en développement et de pays développés. Un dosage savant de politiques et de mesures d'incitation adéquates sont nécessaires pour relever ce défi.

Or, cette tâche s'avère particulièrement ardue dans des contextes où les systèmes éducatifs ont dû faire face à une augmentation importante des effectifs, en particulier en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, où la profession enseignante a subi de profonds changements. Dans nombre de ces pays, des stratégies pour répondre aux besoins immédiats d'enseignement ont conduit au recrutement de non professionnels et d'enseignants contractuels, ce qui a contribué à une certaine « déprofessionnalisation » de la profession enseignante, et dans certains cas à détériorer son attrait. Par exemple, une étude menée en Ouganda révélait des niveaux de satisfaction très bas parmi les enseignants : un sur cinq se considérait « très insatisfaits » et seulement 41.9% choisiraient encore la profession enseignante s'ils devaient recommencer leur carrière (UNESCO, 2010).

Ceci est particulièrement important parce que la perception de la profession par la société et par les enseignants eux-mêmes aura un impact sur l'inclinaison des candidats de haut calibre à choisir ou non l'enseignement, et sur la capacité des systèmes à retenir les bons enseignants, et par conséquent sur la capacité du système éducatif à délivrer un enseignement de qualité. En effet les pays qui occupent les premières places dans les évaluations internationales des résultats des élèves en matière d'apprentissage, comme la République de Corée, le Canada et la Finlande, ont un corps enseignant qui jouit d'une haute considération, et les enseignants y bénéficient d'un fort soutien au moyen du perfectionnement professionnel et de conditions de travail adéquates (UNESCO, 2005).

Le salaire joue évidemment un rôle important dans l'attrait pour la profession. La recherche montre que le haut niveau de salaire proposé dans les pays les plus performants cités plus hauts représente un facteur clé (parmi d'autres). À l'inverse, là où les salaires des enseignants ne sont pas perçus comme correspondant au niveau d'éducation, de formation et de responsabilités requis, ou ne permettent pas aux enseignants de vivre décemment sans avoir un deuxième emploi, il en résulte une perte de prestige de la profession enseignante, avec des effets négatifs sur le recrutement, la motivation et la rétention des enseignants. Ainsi, des salaires trop bas, proches du seuil de pauvreté dans des pays à faible revenu entraînent des difficultés de recrutement, un absentéisme accru et de mauvaises performances des enseignants (UNESCO, 2014).

### **1.2 Les difficultés constatées**

La plupart des pays ont adopté une structure de carrière organisée autour de grades et d'échelons, un classement largement basé sur les qualifications académiques et un avancement progressif du salaire en lien avec les années de service et la position hiérarchique (voir annexe). Alors que l'avancement progressif d'un échelon à un autre en fonction de l'ancienneté est souvent automatique, les augmentations de salaire plus substantielles, correspondant à un changement de grade, sont en générales conditionnées par les rapports d'évaluation et/ou des qualifications obtenues. Un système où l'avancement est automatique et où il n'existerait pas d'évaluation des pratiques professionnelles des enseignants présenterait un double risque : celui de promouvoir dans leur carrière tous les enseignants, bons ou mauvais, de la même manière et/ ou celui de promouvoir selon des critères subjectifs, souvent injustes et décourageant pour une majorité du personnel enseignant.

La gestion des carrières est donc complexe et rencontre certains obstacles majeurs à relever. Des études menées dans différents pays témoignent de similitudes au niveau des difficultés constatées.

- **Des structures de carrière trop plates** : c'est-à-dire avec peu de niveaux hiérarchiques. Ceci signifie qu'il y a peu de postes à responsabilités (proviseur, conseiller pédagogique, responsable régional, etc.) et donc peu de possibilités de promotion. L'avancement à l'intérieur d'un grade est souvent automatique mais les perspectives de progression vers un autre grade sont beaucoup plus limitées en raison du nombre restreint de postes disponibles associé à la structure pyramidale des emplois du système scolaire. Par exemple, en Zambie, 83% des enseignants à l'école primaire sont employés au niveau de base, 8% comme enseignants seniors, 4% comme directeurs adjoints et 5% comme directeurs (Pôle de Dakar, 2009). Cette situation engendre une forte compétition pour les postes à responsabilité.
- **Des structures de carrières uniquement verticales (pas de mobilité transversale)** : Une structure de carrière verticale signifie que les voies de promotion se font uniquement vers des postes de direction ou des postes administratifs. Typiquement, les voies de promotion verticale pour les enseignants sont en général les suivantes: chef d'établissement adjoint, chef d'établissement, inspecteur des écoles, responsable régional ou de district pour l'enseignement, postes de planification, de consultation ou de gestion au niveau de l'éducation centrale, de l'administration ou du ministère. Ce manque de possibilités de mobilité horizontale, tel que les postes d'enseignants tuteurs, des spécialistes d'élaboration des programmes ou encore des chargés des relations extérieures et partenariats, encouragent les enseignants qui veulent progresser à aspirer à des postes administratifs afin d'améliorer leur rémunération. Ainsi, faute d'autres opportunités, les meilleurs enseignants ont tendance à quitter les salles de classes, ce qui ne contribue pas à renforcer les apprentissages des élèves.
- **Un système basé sur l'ancienneté et non sur le mérite** : Dans la fonction publique, la gestion des avancements d'échelon ou de grade et celle des promotions sont soumises à une réglementation précise. Les critères généralement utilisés sont l'ancienneté et la notation du supérieur hiérarchique ou la réussite à un examen professionnel (concours). Or le nombre d'inspecteurs est très insuffisant et les visites d'inspection très rares. Cela ne permet pas d'avoir une véritable gestion des carrières. L'avancement s'effectue alors à l'ancienneté et non au mérite, ce qui peut être hautement démotivant pour les enseignants car ils avancent tous au même rythme, qu'ils soient bons ou mauvais, présents ou absents. Par ailleurs, cela soulève des problèmes d'équité car les enseignants en zones urbaines ont un avantage par rapports aux enseignants exerçant dans des établissements scolaires en zone reculée qui ne reçoivent souvent pas de visites d'inspection du tout pendant plusieurs années<sup>2</sup>. Par rapport aux concours d'entrée, pour accéder à des postes tels que inspecteur, il n'est pas rare de constater qu'ils sont organisés de façon très aléatoire et que les enseignants peuvent attendre des années avant de pouvoir candidater.
- **Une évaluation perçue négativement** : Dans certains cas la recherche montre que les enseignants perçoivent très négativement les visites de supervision ou d'inspection au lieu de les considérer comme des occasions d'améliorer leurs performances (CfBT, 2008). Un enseignant aura alors tendance à cacher ses faiblesses afin d'optimiser sa notation. Il ne bénéficiera pas de la même manière des conseils pour améliorer sa pratique professionnelle et, in fine, pour progresser dans sa carrière. Ceci est lié au fait

---

<sup>2</sup> De plus, là où les enseignants ne reçoivent pas un feedback régulier grâce à une inspection efficace, aucun suivi ne sera donné aux préoccupations qu'ils soulèvent, leur motivation pourra par conséquent être affectée.

qu'il existe une tension inhérente à l'évaluation car elle vise à améliorer les pratiques professionnelles tout en ayant un rôle déterminant dans le déroulement de la carrière.

- **Un manque de transparence :** La notation est souvent sujette à contestation et les personnels concernés considèrent souvent les promotions comme entachées de subjectivité et de favoritisme.. De plus, l'engagement de l'enseignant peut être affecté par le manque de transparence du système de gestion du personnel. Des processus de recrutement transparents qui imposent la publication d'un poste avec un descriptif précis, l'identification des candidats avec le bon profil et leur sélection via des entretiens fait souvent défaut. Par ailleurs, un certain nombre d'études ont également mis en évidence les interférences politiques et de la corruption dans les processus d'affectation des enseignants (VSO, 2002 ; Hallak et Poisson, 2006 ; Bennell et Akyeampong, 2007 ; CfBT, 2008).

### **Encadré 1. 2 : Manque de transparence dans la gestion des carrières des enseignants**

Nombreux sont les pays où un manque de transparence dans la gestion des enseignants a été rapporté. Par exemple au Malawi, les promotions basées sur des entretiens sont largement critiquées pour leur opacité (Bennell 2007). De même, en Erythrée, en Zambie, et au Liberia, des études ont montrées que les directeurs d'écoles étaient principalement nommés par les responsables administratifs locaux ou régionaux de l'éducation, ce qui a engendré des pratiques de favoritisme ou même de corruption (Mulkeen 2010).

Les pratiques de corruption ont été relevées en relation avec la nomination et la formation de directeurs d'école, mettant en évidence des interférences politiques et la faiblesse du système de régulation. Au Niger, où les directeurs d'écoles sont nommés en fonction de leur ancienneté et de leur formation, une étude a mis en évidence des instances où des enseignants payaient un pot de vin pour être inscrit à des cours de formation (Mulkeen 2010). Au Pakistan « les mesures incitatives pour les enseignant sont minées par le réseau patriarcal qui souvent décide qui sera promu et qui aura accès aux formations » (Mulkeen 2010).

Assurer un mécanisme de promotion transparent et s'assurer que les enseignants en zone reculée ne sont pas laissés de côté contribue à améliorer la motivation de l'enseignant. Des mécanismes pour une compétition ouverte et des critères clairs ont besoin d'être développés pour minimiser les interférences et le favoritisme lors des promotions.

L'exemple du Lesotho ci-dessous illustre de façon concrète les préoccupations majeures du ministère de l'éducation face aux problèmes de gestion de carrière des enseignants et met en exergue quelque uns des points soulevés ci-dessus, et leurs conséquences sur la performance et la rétention des enseignants.

### Encadré 1. 3 : Les structures de carrière au Lesotho (2006)

Au Lesotho, le Ministère de l'Education cherche à réformer la structure des carrières et des salaires du métier d'enseignant qui a été créée dans les années 1990. Un des objectifs déclarés est d'"améliorer l'attractivité de l'enseignement en tant que perspective de carrière pour les diplômés dans le cadre d'une augmentation des demandes pour un enseignement qualitatif avec des perspectives d'emploi dans les secteurs privé et public" (MOET, 2006: 1). Des propositions ont été mises en avant en décembre 2006 et, à cette date, l'idée d'un Encadrement des Services d'Enseignement n'a toujours pas été approuvée. Le rapport [préparé par le Ministère de l'Education] qualifie ainsi la situation actuelle des services d'enseignement : "1) ne récompense pas correctement les initiatives des enseignants qui ont une incidence directe sur une pédagogie de bonne qualité, 2) n'est pas rentable et ne propose pas de bon rapport qualité prix et 3) est devenu de plus en plus lourde à gérer" (MOET, 2006: 1).

Les problèmes identifiés sont : le manque d'opportunité de développement de carrière des enseignants en vertu d'un système plus basé sur le salaire que sur la carrière ; une progression de carrière fondée uniquement sur l'expérience et les qualifications sans récompenser les compétences ; un écart injustifiable entre le salaire des enseignants du primaire et du secondaire ; une hausse annuel des augmentations forfaitaires pour l'ensemble de la masse salariale, creusant ainsi le fossé entre ceux au bas de la structure salariale et les autres ; une concurrence féroce pour peu de postes à responsabilité ; le maintien d'un certain nombre de personnes inexpérimentées ; l'incapacité des écoles dans les zones difficiles à attirer des enseignants qualifiés et l'insuffisance du niveau des indemnités permettant de freiner la rotation du personnel qualifié dans ces régions. Selon ce rapport : « Il y a une perception grandissante du fait que les enseignants sont démotivés et démoralisés, tel qu'illustré par des actes d'indiscipline largement répandus, une déperdition élevée d'enseignants et de récentes pétitions au gouvernement par les associations d'enseignants » (MOET, 2006: 2-3).

Source : Mariti, 2010, p. 33



### Question de réflexion

Sur la base de l'exemple du Lesotho donné dans l'encadré 1.3, pouvez-vous commenter sur la situation dans votre pays ? Existe-t-il des éléments similaires ?

### 1.3 Principes essentiels

L'analyse des problèmes constatés permet de faire ressortir le besoin de diversification des carrières enseignantes et la nécessité de mettre en place des systèmes d'évaluation objectifs. Afin d'améliorer l'attrait de la profession et la rétention des enseignants, les enseignants doivent pouvoir bénéficier d'une structure de carrière diversifiée qui leur permette d'assumer des responsabilités variées et de critères clairs et transparents pour l'avancement professionnel. Ces grands principes sont énoncés dans la Recommandation de l'OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant.

- **La diversification des carrières** : Selon le BIT (2012), il faut que cette structure de carrière « soit flexible, en offrant des parcours de carrière multiples et divers. Les enseignants devraient se voir offrir la possibilité de s'orienter vers des postes d'inspecteur, de chef d'établissement ou de directeur des études. Cependant, une bonne structure de carrière sera également diversifiée et permettra aux enseignants qui veulent continuer à enseigner de le faire. Bien que des structures de carrière plus diversifiées aient été mises en place depuis les années quatre-vingt-dix, dans beaucoup de pays la plupart des possibilités d'avancement professionnel offertes aux enseignants les conduisent à cesser de donner des cours, ce qui peut créer des problèmes en termes de rémunération et de maintien des meilleurs enseignants en place, ainsi que d'offre d'options de carrière flexibles et donc attrayantes ».
- **Critères d'évaluations** : L'évaluation des enseignants n'est pertinente que si les critères sur lesquels elle se fonde reflètent précisément les caractéristiques principales de la fonction considérée. Il est donc essentiel d'avoir des critères clairs en matière de classification des postes ou des emplois pour faire respecter les principes d'équité, de transparence et d'impartialité. Aussi, l'identification des compétences et des savoir-faire qui conditionnent l'accomplissement optimal des missions associées à la fonction constitue-t-elle un préalable indispensable. Pour chaque emploi-type (ou métier-type selon les auteurs) ou poste spécifique, il convient de décrire les activités, les compétences et les indicateurs de maîtrise du poste sous forme de référentiels de compétences (présentés plus en détail dans la Partie 3). Ces référentiels existent dans le secteur de l'éducation dans tous les pays pour les enseignants de tous les niveaux, ils se développent pour les inspecteurs, les directeurs d'écoles, les chefs d'établissement et les personnels administratifs.

#### Encadré 1. 4 : Quelles sont les composantes d'un système de carrière des enseignants efficace?

- L'existence d'un cheminement de carrière qui est ouvert à tous les enseignants.
- Le cheminement de carrière lié aux qualifications, compétences professionnelles et autres critères objectifs.
- La présence de systèmes de récompense ou de reconnaissance formelle des bonnes performances.
- L'offre de possibilités de perfectionnement professionnel.
- Des pratiques de gestion qui sont perçues comme étant justes et raisonnables (y compris au niveau des procédures de transfert, de promotion, de discipline, de traitement des harcèlements et de la discrimination).

Source : Halliday, 1995



## Points à retenir

Une bonne gestion des carrières est un facteur clé pour la motivation des enseignants, la rétention, l'attractivité de la profession et par conséquent la qualité de l'éducation. Puis lister les principes clés et mesures à prendre en compte dans la gestion des carrières incluent :

- un système d'évaluation régulier et objectif qui accompagne les enseignants dans leur développement professionnel ;
- une diversité des carrières et des opportunités de promotion ;
- un avancement professionnel et une progression de la carrière fondés sur des critères transparents et impartiaux.



# Partie 2 : Les implications de différents choix en termes de coût et de qualité de l'éducation

## 2.1 Introduction

Cette partie discutera des principaux aspects concernant le système de carrière des enseignants pour lesquels des choix doivent être effectués, en tenant compte de leurs implications en termes de coûts de qualité de l'éducation. Ces aspects incluent le niveau de qualification des enseignants, le niveau moyen et la structure de la rémunération, le statut des enseignants ainsi que le type de progression (horizontale ou verticale) de carrière auquel ils peuvent prétendre.

La discussion des options possibles concernant le système de carrière des enseignants partira de quelques questions majeures sur la base desquelles des choix doivent être faits pour gérer le personnel enseignant. Elle fera aussi ressortir certaines tendances récentes quant aux choix réellement adoptés dans différents pays du monde.

## 2.2 Quel niveau de qualification exiger ?

### 2.2.1 Les options

Il existe une diversité dans les normes ('standards') de qualification des enseignants. Dans l'ensemble, au niveau du secondaire, il faut un minimum compris entre 12 et 17 années d'études complètes pour enseigner. D'après la classification internationale type de l'éducation, cela correspond à une norme qui va de la fin des études du premier cycle secondaire jusqu'au premier niveau de l'enseignement supérieur (Bac + 2). La variabilité des normes est beaucoup plus grande pour les enseignants du primaire (entre 9 et 17 années d'études !).

La définition ou l'adoption d'une norme officielle de qualification dans un pays ne garantit pas nécessairement que tous les enseignants employés répondent réellement à cette norme. Pour le premier cycle par exemple, certains pays ont une faible proportion d'enseignants ayant le niveau formellement requis même si ce niveau est plutôt bas (Ouganda, Laos ou Kenya). A l'opposé, d'autres pays ont à la fois stipulé des niveaux de qualification élevés et enregistré une proportion élevée d'enseignants possédant ces niveaux ou même des niveaux supérieurs (Burkina Faso, Cuba).

En fonction de l'abondance de la main-d'œuvre, du niveau moyen de la qualification de la population, de la priorité accordée à ce critère, et surtout des ressources financières dont le pays peut se prévaloir, le niveau de qualification exigé n'est pas le même. Le tableau ci-après donne une idée de la situation pour un échantillon de pays.

**Tableau 2. 1 : Standard de qualification des enseignants selon les pays**

	Année de référence des données	Primaire		Secondaire 1		Secondaire 2	
		Années d'études correspondant à la qualif. standard	Proportion d'enseignants ayant la qualif. standard	Années d'études correspondant à la qualif. standard	Proportion d'enseignants ayant la qualif. standard	Années d'études correspondant à la qualif. standard	Proportion d'enseignants ayant la qualif. standard
Burkina Faso	2002	10	98	16	100	16	100
Lao PDR	2002	9	45	13	46	16	x
Cambodge	2003	12	97	15	98	16	97
Tchad	2003	13	38	15	35	15	47
Mali	2003	12	75	12	x	16	...
Ouganda	2004	13	82	13	44	15	32
Bangladesh	...	13	67	17	37	17	21
Bolivie	2003	13	74	13	74	15	79
Guinée	2003	14	25	16	...	16	...
Kenya	...	14	88	14	4	14	x
Liban	2003	14	60	14	76	17	33
Lesotho	2003	14	67	14	83	16	x
Niger	2003	14	76	15	90	16	92
Sénégal	2003	14	95	15	100	15	100
Syrie	2003	13	91	13	x	16	69
Cuba	2003	17	100	17	84	17	85
Equateur	2000	16	87	16	65	16	x
El Salvador	2003	15	80	15	x	15	60
Kazakhstan	2004	14	47	14	56	14	83
Oman	2004	16	100	16	100	16	...
Samoa	2005	16	91	16	92	16	80
Afrique du Sud	2003	17	81	17	...	17	...
Zimbabwe	2004	16	83	16	59	16	x

Note : la lettre x indique que, pour le pays et le cycle considérés, la proportion d'enseignants du cycle est incluse dans la valeur affichée pour le cycle immédiatement inférieur.

Source : UIS/UNESCO

### 2.2.2 Les implications en termes de coûts

Dans le secteur public de la plupart des pays du monde, des niveaux de rémunération spécifiques sont associés aux niveaux de qualification des personnels concernés. En d'autres termes : plus son niveau de qualification est élevé, plus un enseignant sera payé. Une discussion des conséquences respectives de différentes options en matière de qualification sur les dépenses salariales nous renvoie donc pour une part essentielle à celle sur les options concernant le niveau de rémunération des enseignants et leurs conséquences (ci-dessous).

Notons cependant ici que c'est précisément en raison de cette association 'rigide' entre niveau de qualification et niveau de rémunération des fonctionnaires publics, que nombre de pays à faible revenu engagés dans l'expansion de leur système éducatif et de leurs effectifs d'enseignants ont recrutés de plus en plus d'enseignants ne possédant pas le niveau de qualification formellement requis ni d'ailleurs le statut de fonctionnaire/titulaire.

### 2.2.3 Les implications pour la qualité de l'enseignement

Un vaste débat s'est instauré depuis quelques années sur les conséquences d'une baisse des niveaux formels de qualification des enseignants sur leur rendement professionnel et la qualité de l'enseignement au sens large. Nous vous invitons à vous référer à l'Unité 3 du présent cours à ce propos.

Dans le contexte d'une réforme de la carrière enseignante, une baisse des niveaux de qualification formellement requis n'est généralement ni souhaitable ni réalisable d'un point de vue social et politique. La question centrale à trancher est de savoir comment – par quelle approche, quelle organisation et quelles modalités de formation – on peut générer le niveau de qualification ciblé.

## 2.3 Quel niveau moyen de rémunération ?

### 2.3.1 Les options

Le niveau moyen et la structure de rémunération tout au long de la carrière ont des conséquences significatives à la fois sur le coût (les dépenses salariales,) et indirectement le volume du personnel enseignant et sur la satisfaction de ce dernier, et donc la qualité de l'enseignement.

Dans la pratique, l'éventail de variation du niveau de rémunération des enseignants (mesuré en pourcentage du PIB/habitant) est très grand. Il va d'un ratio égal ou en-dessous de 1 (ou même moindre que la richesse moyenne par habitant) jusqu'à un niveau 8 fois (ou plus) supérieur à la richesse moyenne nationale (voir tableau 2.2). Le niveau de salaire varie relativement peu entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire pour la plupart des régions du monde, sauf dans la plupart des pays Arabes et surtout en Afrique Sub-Saharienne où la différence de salaire entre le primaire et le premier cycle du secondaire dépasse 50%. A noter que le salaire moyen d'un enseignant peut également varier en fonction niveau de qualification requis (voir section 2.2.2).

**Tableau 2. 2 : Salaire moyen d'un enseignant (% du PIB/hbt) par niveau d'enseignement (2008 ou année proche)**

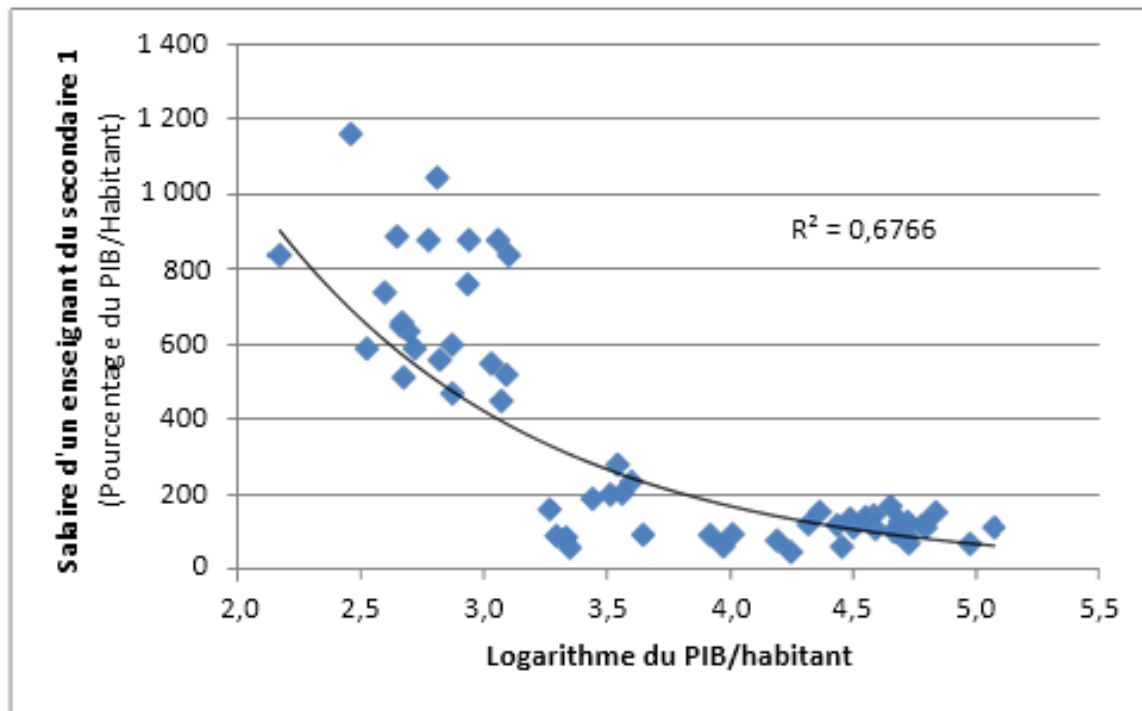
	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2
Pays Arabes (5 pays)	286	362	388
Europe de l'Est et Centrale (4 pays)	91	91	97
Pacific et Asie de l'Est (6 pays)	136	138	139
Amérique Latine et Caraïbes (5 pays)	96	106	107
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest (18 pays)	105	112	120
Asie du Sud et de l'Ouest	-	-	-
Afrique Sub-Saharienne (25 pays)	432	658	807

*Note : Il ne s'agit que des moyennes arithmétiques basées sur quelques pays dans les différentes régions. Le nombre de pays pris en compte est indiqué entre parenthèses.*

*Source : ISU / Banque Mondiale*

En fait, le niveau de rémunération des enseignants exprimé en pourcentage du PIB/habitant est surtout fonction du niveau de développement économique de chaque pays. Les études empiriques (Mingat, 2004) ont ainsi permis de montrer que lorsque la richesse (en PIB/habitant) augmente, le rapport salaire moyen de l'enseignant/PIB par habitant décroît. Le graphique ci-dessous donne un aperçu de la situation pour le second cycle du secondaire pour un échantillon de pays dans le monde (même échantillon que pour le tableau 2.2).

Figure 2. 1 : Évolution du salaire d'un enseignant du secondaire (cycle 1) en fonction du PIB/habitant



En terme nominal, le salaire des enseignants dans les pays économiquement développés reste, bien entendu, de loin supérieur à celui de leurs collègues des pays les moins développés. Cependant, lorsque ramené à la richesse moyenne disponible par habitant, les enseignants dans les pays à économies moins développées semblent dans une situation relativement plus favorable que leurs collègues des pays développés. D'autre part, le salaire des enseignants dans certains pays moins développés, particulièrement en Afrique subsaharienne (ASS), est nettement plus élevé que dans d'autres du même niveau économique (en Asie ou en Amérique latine par exemple).

Toutefois, la comparaison des salaires des enseignants en fonction du PIB/habitant s'avère un exercice périlleux, dont les difficultés sont détaillées dans l'encadré 2.1 ci-dessous. Il est en effet essentiel de compléter l'analyse par l'étude d'autres variables telles que le coût de la vie, le niveau de salaire d'autres professions dans le même contexte, l'exercice d'un deuxième emploi par certains enseignants, etc.

**Encadré 2. 1 : Les difficultés liées à la comparaison des salaires des enseignants**

Mesurer les niveaux de salaires, et notamment établir des comparaisons entre eux se révèle assez complexe. Tout d'abord, il existe peu de données internationales prenant en compte les différents niveaux de salaires des enseignants selon leurs qualifications et leur expérience (Gannicott, 2009). Ces analyses devraient également inclure les avantages supplémentaires dont bénéficient les enseignants (logement, assurance, etc.), qui sont très importants dans certains pays (ISU, 2006).

Il est encore plus complexe de réaliser des comparaisons entre les pays. En effet, les taux de change officiels ne reflètent pas toujours le pouvoir d'achat réel des habitants d'un pays et les conversions des monnaies locales en une même devise sont donc trompeuses. Deux méthodes alternatives sont ainsi privilégiées lors des comparaisons internationales : l'utilisation de valeurs mesurées en parité de pouvoir d'achat (PPA) et l'expression des salaires par rapport au PIB par habitant de chaque pays. Ce dernier indicateur a pour avantages d'être assez simple et intuitif, ainsi que de permettre de comparer l'évolution des

salaires des enseignants dans le temps, par rapport à celle du PIB par habitant, notamment dans le cas d'un pays en développement (Gannicott, 2009).

Néanmoins, ce type de comparaison peut s'avérer trompeuse : lorsque l'on ramène le salaire au PIB par habitant, les enseignants des pays les moins développés semblent favorisés par rapport à ceux des pays développés. Le niveau de rémunération des enseignants exprimé par rapport au PIB par habitant est fonction du niveau de développement économique de chaque pays : lorsqu'un pays devient plus riche, les salaires baissent en termes relatifs au PIB (Mingat, 2004). En termes relatifs, le salaire des enseignants est donc plus élevé dans les pays moins développés. Cela s'explique par le fait que leurs habitants travaillent majoritairement dans le secteur informel et vivent dans des conditions d'extrême pauvreté, le PIB par habitant moyen étant généralement insuffisant pour assurer un niveau minimum de conditions de vie décentes. En comparaison, les salaires des enseignants, fixés par l'administration publique centrale paraissent ainsi élevés, alors que nombre d'entre eux exercent un second emploi afin de subvenir à leurs besoins. Dans les pays dits développés, au contraire, la richesse moyenne par habitant est en général suffisante pour assurer le minimum vital et les salaires des enseignants sont fixés de manière à ne pas être trop éloignés du PIB par habitant. Par ailleurs, du fait d'un secteur d'emploi beaucoup plus développé, la subsistance de la famille de l'enseignant dans ces pays a de fortes chances de ne pas reposer uniquement sur le salaire de celui-ci. Enfin, cette comparaison pose d'autres problèmes dans le cadre de l'enseignement supérieur. En effet, ses enjeux se jouent généralement à une échelle internationale et le prix des équipements comme le salaire demandé par les enseignants ne dépend donc pas de la situation économique nationale d'un pays, ce qui fausse la comparaison (Tan and Mingat, 1992).

La comparaison au PIB par habitant n'offre donc pas une image complète de la réalité de chaque pays et d'autres indicateurs doivent être utilisés afin de décrire le niveau de salaire des enseignants : des comparaisons avec les autres professions du pays, une étude du coût de la vie, du nombre d'enseignants exerçant un deuxième emploi, etc.

L'étude du rapport entre le salaire et le PIB par habitant peut néanmoins être intéressante afin d'évaluer dans quelle mesure l'État a les capacités financières de proposer des salaires rendant le métier attractif.

### **2.3.2 Les implications en termes de coûts et pour la qualité de l'enseignement**

Dans les contextes d'expansion continue voire accélérée de leurs systèmes éducatifs, certains pays font face à un double défi concernant le niveau de rémunération des enseignants. Comment établir un niveau de salaire des enseignants qui soit compatible à la fois avec leurs contraintes budgétaires, et les objectifs d'expansion tant quantitatifs que qualitatifs de leur système éducatif ?

Il a déjà été souligné dans les unités précédentes que, dans ces contextes, des niveaux de rémunération trop élevés des enseignants peuvent empêcher de pouvoir en recruter suffisamment. Il faut cependant prendre en compte les effets des choix politiques concernant la rémunération et la carrière des enseignants sur la qualité de l'enseignement. La qualité de l'enseignement est en effet liée au niveau de rémunération des enseignants, même si la relation entre ces deux facteurs est complexe. Un salaire relativement attractif peut être une source importante de motivation pour les enseignants, permettant d'attirer les diplômés les plus qualifiés dans la profession et de les retenir longtemps dans le système, conduisant ainsi à une amélioration de la qualité du processus éducatif. Un salaire relativement bas est susceptible d'affecter l'attractivité de la profession et la motivation mais donne à l'employeur (i.e. l'État) la possibilité de disposer d'un stock plus important d'enseignants, avec pour corollaire la réduction du ratio élèves-enseignant, ce qui peut, du moins en principe, aussi entraîner une amélioration des conditions d'apprentissage.

Dès lors, des compromis doivent être trouvés entre les politiques permettant de garder un ratio élèves-enseignant raisonnable (ainsi que d'autres conditions d'un enseignement de qualité) et celle permettant d'attirer et de garder les meilleurs personnels. Si les contextes et les défis sont certes différents, les pays d'ASS dont la scolarisation, en particulier au post-primaire, est en expansion, se trouveront dans les années à venir confrontés à des situations que leurs voisins asiatiques ont dû affronter une ou deux décennies auparavant. Des pays d'Asie comme Singapour, la Corée, Hong Kong, le Japon et Taiwan ont par exemple opté pour des classes de taille relativement grande, de sorte qu'elles emploient moins d'enseignants que d'autres systèmes comparables au sein de l'OCDE.

D'autre part, s'il est vrai que certaines de ces dispositions doivent s'opérer dans la sphère législative (textes de lois revisitant la grille des salaires et le système d'avancement des enseignants par exemple), d'autres sont implicites et peuvent de facto s'opérer dans la sphère économique sans un coût social particulièrement important. C'est le cas notamment lorsque les économies de ces pays vont croître de façon soutenue et que les salaires vont eux aussi augmenter, mais à un rythme moindre que la croissance de l'économie. De sorte que malgré l'augmentation des salaires en terme nominal et même réel, les salaires relatifs (par rapport au PIB/habitant.) vont baisser et progressivement se maintenir à un niveau permettant à ces pays de disposer de ressources humaines suffisantes pour faire face aux besoins d'expansion de la couverture leurs systèmes éducatifs. Ceci doit être combiné à une allocation et une utilisation efficaces des enseignants.

Cependant, les analyses n'indiquent pas de lien statistique prouvé entre le niveau de salaire moyen de l'enseignant (donc le niveau des dépenses salariales pour les enseignants), d'une part, et le développement de la couverture éducative. Tout semble indiquer que la rémunération des enseignants est peu élastique (c'est-à-dire difficilement modifiable) face à un besoin d'augmentation rapide des besoins, et qu'elle reste essentiellement influencée par le contexte et l'histoire propres de chaque pays (situation économique, force ou faiblesse des organisations syndicales, rigidité des lois en matière de recrutement et de licenciement des enseignants, etc.).

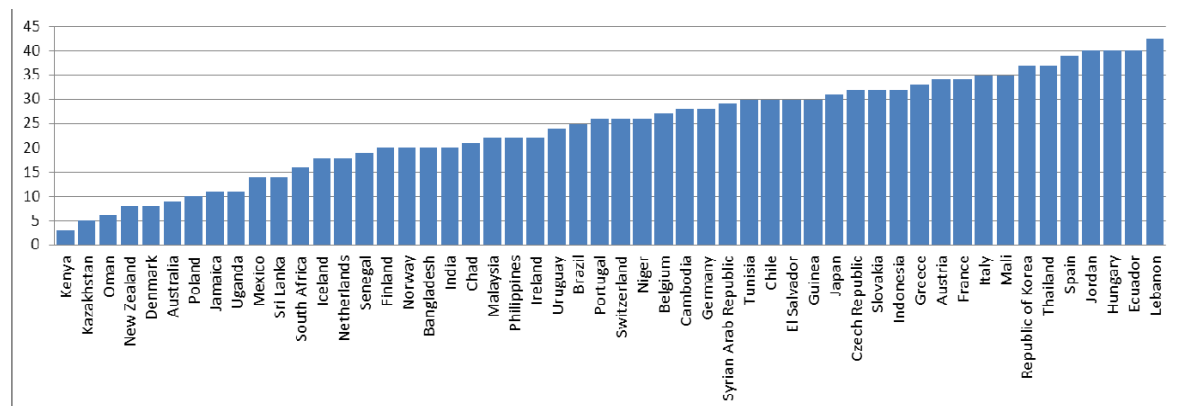
## **2.4 Quelle structure de rémunération ?**

### **2.4.1 Les options**

Tout comme le niveau (moyen) de salaire, la structure de rémunération des enseignants au cours de leur carrière varie fortement d'un pays à l'autre. Les choix (en principe) possibles sont donc multiples : certains pays ont opté pour un niveau (relativement) élevé de rémunération des enseignants au moment du recrutement en début de carrière, d'autres pour une forte augmentation du salaire après 15 ans ou plus d'ancienneté. Certains pays ont opté pour des augmentations très fortes au cours de la carrière (le salaire de fin de carrière étant donc un multiple du salaire d'entrée), d'autres pour une échelle de progression salariale très 'plate', donc très peu d'augmentations.

Ainsi, une série de données compilées par l'ISU en 2003 permet de remarquer que la durée en années nécessaire à un enseignant du secondaire pour passer du salaire minimum au salaire maximum varie de seulement 3 années pour un enseignant du cycle secondaire au Kenya jusqu'à 43 années au Liban. En moyenne (pour l'échantillon des 24 pays dont les données sont disponibles), il faut à peu près 24 années pour un enseignant du secondaire pour toucher son salaire maximum (voir graphique ci-dessous).

Figure 2. 2 : Nombre d'années pour passer du salaire minimum au salaire maximum (enseignement secondaire)



Source : ISU, 2003

Même au sein des pays les plus performants à l'échelle du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), les réglementations ne sont pas uniformes en la matière. En effet, parmi les dix pays les plus performants selon le classement issu des dernières évaluations de 2009, le nombre d'années nécessaires pour passer du salaire minimum au salaire maximum va de 9 (en Australie) à 37 (en Corée du Sud).



## Question de réflexion

Savez-vous à combien s'élève le salaire moyen d'un enseignant du primaire/du secondaire dans votre pays exprimé en PIB/hab ? Avez-vous constaté l'adoption de mesures visant à réduire le coût de la masse salariale (diversification des statuts, gel des avancements, etc.) au cours des dernières décennies ?

### 2.4.2 Les implications en termes de coût et pour la qualité de l'enseignement

Concernant leurs implications respectives en termes de *coût*, il est certes évident que les systèmes de rémunération les plus 'chers' sont ceux qui combinent un niveau de salaire d'entrée élevée avec une progression forte et continue tout au long de la carrière pour tous. Le coût diminue si soit le salaire d'entrée, soit le degré de progression, soit la durée de progression ou bien plusieurs de ces facteurs restent très contenus.

Pour les besoins de la qualité des apprentissages, une 'longue carrière', c'est-à-dire une atteinte tardive du plafond salarial pourrait inciter les enseignants à rester performants tout le long de

la carrière et à instaurer entre eux une certaine compétitivité (surtout lorsqu'elle est couplée avec un avancement non automatique basé sur un contrôle rigoureux de la performance), et ainsi conduire à un dévouement professionnel continu de la part des enseignants et, en fin de compte à de bons résultats scolaires des élèves.

On note cependant, selon les résultats de certaines recherches comparatives (menées en Asie) revues dans le présent document, que dans les pays caractérisés par des niveaux de performances élevés des élèves en fin du 1er cycle post-primaire (dans des tests internationaux) les enseignants ont un niveau d'instruction et un niveau de salaire, surtout un salaire d'entrée, relativement élevés, en tout cas tout à fait comparables à ceux des professions similaires.

Selon que la priorité pour le pays est soit d'attirer les candidats dans la profession, soit de retenir les enseignants dans le système, la politique de rémunération peut varier. Dans une économie où le chômage est relativement peu élevé et où les possibilités d'emploi s'offrant aux jeunes qui arrivent tout fraîchement sur le marché du travail sont nombreuses, la concurrence à l'entrée de la profession enseignante peut être rude avec les autres corps de métier. Dans ce cas, la politique de rémunération ainsi que ses mesures d'accompagnement (stabilité de l'emploi, vacances plus longues, etc.) doivent être définies de sorte à inciter les jeunes talentueux à entrer dans la profession enseignante plutôt que dans toute autre profession. Le salaire du débutant, peut ainsi être fixé de manière à ne pas être trop éloigné de celui de professions comparables. En même temps, pour contenir les dépenses salariales, il serait peut-être souhaitable de limiter la progression salariale (du moins celle des avancements automatiques) jusqu' en fin de carrière.

A l'inverse, une économie dans laquelle l'offre de diplômés est abondante par rapport aux opportunités d'emploi dans le secteur moderne (en un mot, un pays où le chômage des diplômés est important) n'aura pas de mal à trouver des candidats au recrutement. Dans ce contexte, la concurrence est très rude, de l'ordre de plusieurs dizaines de candidats présentés pour un seul poste offert. Dans ce cas, il peut être judicieux de modérer les salaires en début de carrière. Ce faisant, on décourage les aventuriers en tous genres qui se présentent à la porte de l'enseignement à condition qu'on parvienne à sélectionner uniquement les enseignants effectivement à même et motivés d'embrasser la carrière enseignante. Un dispositif approprié de promotion et d'augmentation salariale (sur la base d'évaluations ou de concours) pourrait par la suite amener les enseignants assez rapidement ou progressivement à un niveau de rémunération plus décent.

## **Encadré 2. 2 : Des choix contextualisés pour la structure de rémunération des enseignants**

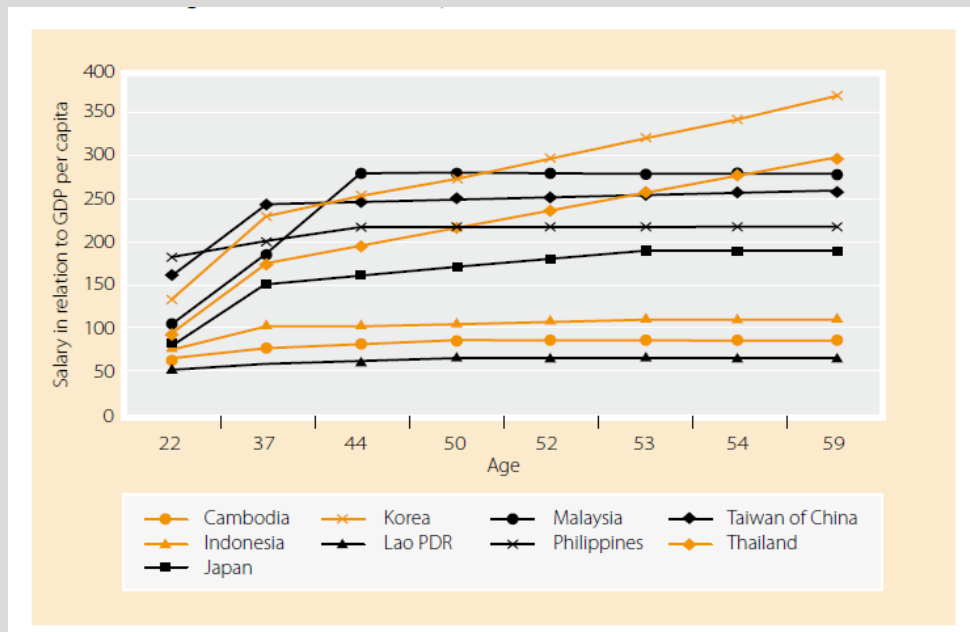
Quelques pays ont introduit une structure de carrière des enseignants qui inclut des salaires hautement compétitifs et des possibilités de promotion. L'Indonésie, par exemple, a introduit récemment une réforme sur la rémunération des enseignants qui s'appuie sur le principe selon lequel l'enseignement est une « profession » et donc digne d'une rémunération appropriée. La réforme a permis de doubler les salaires des enseignants, réduisant ainsi le nombre d'enseignant devant compter sur un second emploi pour se procurer d'autres sources de revenu (Chang et al., 2014).

Des études de l'UNESCO à Bangkok sur la politique salariale des enseignants du secondaire en Asie ont cependant montré qu'il n'est pas toujours nécessaire de payer les enseignants tout au long de la carrière des salaires aussi élevés que dans des professions comparables. Une caractéristique commune aux pays les plus performants est que l'attractivité de la rémunération est concentrée en début de carrière (c'est ce qui s'appelle 'front-loading' en anglais), c'est-à-dire que les salaires de départ sont comparables aux secteurs alternatifs, publics et privés, et ont durant les premières années un taux d'augmentation conséquent (Gannicott, 2009). C'est le cas par exemple à Taiwan, comme le montre le graphique ci-dessous. Les enseignants du collège commencent leur carrière avec un salaire attractif de plus de 1,5 fois le PIB/habitant qui augmente fortement dans



les premières années, avant d'atteindre un plateau où la progression de salaire est beaucoup moins conséquente.

**Figure 2. 3 : Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire en terme relatif**



Source: Gannicott, 2009: 62<sup>3</sup>

Les conséquences d'un niveau de rémunération et d'une structure de carrière inadaptée au contexte national peuvent contribuer à diminuer les résultats d'apprentissage et à l'insatisfaction des enseignants.

## 2.5 Unicité ou multiplicité statutaire ?

### 2.5.1 Les options

Lorsque les membres de l'OIT et de l'UNESCO ont convenu de la Recommandation de 1966, les enseignants dans la plupart des pays étaient fonctionnaires ou avaient un statut équivalent dans l'administration de leur pays (dans le cadre de contrats permanents). Mais depuis les années quatre-vingt-dix, une tendance à l'abandon de ce statut de fonctionnaire pour les enseignants, en privilégiant les contrats de courte durée et souvent en recrutant des individus moins qualifiés, est apparue dans certains pays. Ces 'nouveaux' enseignants sont fréquemment appelés «paraprofessionnels» ou bien désignés par d'autres termes, et leurs caractéristiques et conditions d'emploi sont très diverses<sup>4</sup>. Ils sont particulièrement présents dans certaines parties de l'Asie du Sud et de l'Afrique occidentale et centrale.

La multiplication des statuts est la principale option politique par laquelle de nombreux pays en développement ont abordé le défi du nécessaire ajustement de la politique de rémunération des enseignants pour continuer et accélérer le développement de leur système éducatif. Cela

<sup>3</sup> L'Indonésie a depuis modifié la rémunération de ses enseignants.

<sup>4</sup> Les enseignants sous contrat sont aussi appelés enseignants «temporaires», «auxiliaires», «volontaires», «paraenseignants» ou enseignants «communautaires».

est vrai pour la marche vers l'Education (primaire) Pour Tous, et cela l'est même davantage dans le cadre du développement du secondaire. Puisque, dans la pratique, prendre une mesure ou un texte de loi pour diminuer les salaires des personnels déjà existants n'est pas envisageable par les pouvoirs publics (cela irait à l'encontre de la morale et surtout aurait des conséquences sociales incontrôlables), la réponse a été de créer, de gré ou de fait, de nouveaux statuts d'enseignants. Les intitulés des différents statuts d'enseignants peuvent être très variables d'un pays à un autre, mais on peut distinguer en général entre trois catégories essentielles :

- Les agents permanents de l'Etat (ou les fonctionnaires) qui sont les mieux payés et qui bénéficient des avantages liés au travail dans la fonction publique ;
- Les contractuels de l'Etat : Il s'agit d'enseignants qui acceptent de travailler en dehors du cadre de la convention de travail. Comme tels, ils reçoivent un salaire pour le travail qu'ils font, mais ce salaire est souvent inférieur à celui de leurs collègues fonctionnaires. Par ailleurs, ils n'ont pas d'autres avantages (comme les congés, la retraite ou l'assurance maladie), tels que c'est le cas en vertu des lois de l'emploi du secteur public et des lois appliquées dans le secteur privé ;
- Les communautaires des parents/établissements : parfois aussi appelés volontaires, maitres parents ou vacataires : ces enseignants sont directement recrutés et dirigés par les directeurs d'établissement ou les parents. Ils ont souvent un salaire dérisoire.

A titre d'exemples, environ deux enseignants sur trois au niveau du Secondaire au Bénin sont des enseignants temporaires (des contractuels à temps partiel ayant un statut particulièrement précaire). Dans les établissements secondaires publics du Togo, en 2010-2011, un peu plus de 22% des enseignants qui assurent les cours dans les salles de classe sont des enseignants volontaires directement payés par les associations de parent d'élèves. Leur salaire équivaut à environ 10% de ceux des fonctionnaires. Ajoutés aux contractuels de l'Etat, c'est environ la moitié du corps enseignant du secondaire dans le pays qui n'est pas fonctionnaire.

Cette situation correspond peu ou prou à celle que l'on connaît dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne.

### **2.5.2 Les implications en termes de coût et pour la qualité de l'enseignement**

Sans l'apport de ces nouveaux corps d'enseignant, la croissance rapide des effectifs d'élèves au cours des dernières années dans beaucoup de pays n'aurait sans doute pas été possible. Si le développement de la couverture éducative au niveau secondaire devait se poursuivre, voire se généraliser (du moins au niveau du 1er cycle secondaire) dans les années à venir, il serait difficile aux pays de se passer de ces nouvelles catégories d'enseignants ou bien de réformer l'ensemble de l'échelle de salaire et de carrière des enseignants dans le sens d'une réduction globale des dépenses salariales.

A présent les responsables politiques des pays ayant opté pour la diversification des statuts sont confrontés au défi de bien encadrer ces nouvelles catégories d'enseignants, surtout les enseignants directement pris en charge par les parents d'élèves ou recrutés (à titre de temporaires ou de vacataires à temps partiel) sans formation et sans supervision/inspection aucunes.

Une autre difficulté majeure à laquelle se heurte cette option politique est celle de maintenir juxtaposées sur le long terme des catégories d'enseignants assorties de conditions de service très différentes. Lorsque les enseignants assurent des tâches similaires, voire identiques, mais en relevant de conditions d'emploi et de travail différentes, cela peut poser des problèmes au regard des principes d'équité.

### **Encadré 2. 3: Les effets possibles d'une augmentation de la part des enseignants non titulaires (à niveaux de salaires et/ou de qualification inférieurs)**

L'augmentation de la part des enseignants non titulaires (à niveaux de salaires et/ou de qualification inférieurs) permet de réaliser des économies de dépenses en limitant l'augmentation des dépenses salariales. Il peut s'agir d'une réponse temporaire adéquate dans des circonstances particulières telles que (i) la nécessité d'augmenter rapidement la scolarisation, ce qui nécessite de recruter davantage de personnel enseignant, (ii) la réduction du ratio élèves-enseignant (REE), (iii) dans un contexte de forte contrainte budgétaire et (iv) afin de réduire le déficit d'enseignants dans les zones reculées.

Mais ce choix peut avoir des conséquences sur l'efficacité. Les enseignants au statut et à la rémunération moins élevés peuvent quitter la profession enseignante assez rapidement et participer peu ou pas à la formation continue.

La diversification des statuts et rémunérations tend aussi à favoriser des conflits, grèves sauf si des dispositions claires d'intégration ultérieure des contractuels/communautaires dans un système de carrière pour tous sont établies.

Par exemple, au Sénégal, en 2004 plus de la moitié des enseignants du primaire étaient des 'volontaires'/contractuels dont le coût salarial était un tiers du coût salarial moyen des enseignants fonctionnaires. En conséquence, le REE a diminué de 49:1 à 33:1 et le taux de scolarisation a augmenté de 67% entre 2004 et 2011. Néanmoins cela a engendré des tensions entre titulaires et non-titulaires et le Sénégal a révisé sa structure de carrière afin de créer des passerelles permettant aux contractuels d'être titularisés (sur la base de l'obtention des qualifications nécessaires).

## **2.6 Progression horizontale versus progression verticale**

Un problème clé que pose la structure de carrière des enseignants dans un grand nombre de pays est qu'elle privilégie un parcours vertical de carrière, d'enseignant à chef d'établissement et à des postes administratifs ou d'encadrement supérieurs. Ceci encourage les enseignants à quitter la salle de classe et entraîne une perte d'expérience et de connaissances spécialisées au niveau de l'enseignement, là où elles sont le plus nécessaires.

C'est pourquoi un débat s'est instauré (i) sur des structures de carrière plus 'horizontales' qui encouragent les meilleurs enseignants à continuer de donner des cours, et de manière plus générale (ii) sur la diversification des voies de progression (y compris verticale) au cours de la carrière.

### **2.6.1 Options de progression horizontale**

Il existe un certain nombre de façons de conserver les enseignants expérimentés dans la salle de classe tout en faisant en sorte que leurs compétences soient plus largement diffusées. Un parcours horizontal comprendra plusieurs catégories avec des niveaux de salaire correspondants. Les possibilités d'évolution de carrière horizontale incluent habituellement la possibilité de rester dans la salle de classe comme enseignant expert (la fonction principale demeurant l'enseignement) ou bien de combiner ces activités d'enseignement avec d'autres fonctions spécialisées comme le tutorat, l'élaboration des programmes ou le perfectionnement professionnel. Ces diverses fonctions spécialisées peuvent aussi s'exercer en dehors de l'établissement scolaire (mentorat dans un réseau d'écoles, formation de groupes d'enseignants ou développement de programmes d'études ou de recherche).

Pour passer d'une catégorie à une autre, d'un niveau plus élevé, il faut qu'un enseignant fasse preuve d'un niveau plus élevé de connaissances et de compétences pédagogiques, ce qui constitue le déterminant principal de l'avancement. En plus de l'augmentation des salaires, les postes en question peuvent entraîner des récompenses supplémentaires (grade et allocations de coordonnateurs de sujet ou allocations de mentorat, réduction des heures d'enseignement). Il est essentiel que chaque catégorie soit associée à un référentiel de compétences clair, qui décrit les normes de performance requises et les éléments de preuve permettant de les définir.

En fonction des pays, on constate diverses catégories en fonction de l'expérience et des compétences, et assorties de divers niveaux de responsabilisation. Ainsi dans le cadre de la salle de classe, les enseignants peuvent progresser d'enseignants nouvellement qualifiés à enseignants d'élite (comme c'est le cas dans l'Etat de Victoria en Australie, voir encadré 2.3).

#### **Encadré 2.4 : Structure de carrière diversifiée pour l'enseignement en salle de classe dans l'Etat de Victoria, en Australie**

Dans l'Etat de Victoria, en Australie, il y a trois catégories d'enseignants donnant des cours, avec un niveau de traitement correspondant, et une quatrième catégorie assortie de plus grandes responsabilités de direction et de gestion. Outre ces catégories d'enseignant, il existe également des possibilités de s'orienter vers des postes de direction, tels que coordinateur, principal/proviseur adjoint, principal/proviseur, et responsable régional ou de district. Pour passer d'une catégorie à l'autre, en particulier aux niveaux élevés, les enseignants doivent se porter candidat aux postes offerts et faire la preuve de leurs compétences.

##### **Enseignants nouvellement diplômés**

- Première catégorie pour les nouveaux enseignants, qui sont soutenus et guidés par les enseignants des niveaux supérieurs.
- S'attachent à perfectionner davantage leurs compétences, leur travail de gestion des classes, leurs connaissances de la ou des matières considérées et leur pratique de l'enseignement.
- Planifient et donnent leurs propres cours dans une ou plusieurs matières.
- Peuvent aussi aider et participer à l'élaboration de la politique, à des équipes de projet et à l'organisation d'activités annexes de l'enseignement.

##### **Enseignants accomplis**

- S'attachent à planifier, élaborer et enseigner les programmes pour faire en sorte que leurs élèves obtiennent certains résultats.
- Enseignent à un éventail d'élèves/de classes et sont tenus responsables de l'enseignement effectif des programmes.
- Suivent une orientation générale selon des lignes directrices claires qui correspondent à des pratiques de travail établies et à des priorités attestées.
- Peuvent être chargés de la supervision et de la formation d'un ou de plusieurs enseignants stagiaires.

##### **Enseignants experts**

- Jouent un rôle important pour aider à améliorer les résultats des élèves et les résultats de l'enseignement en suivant le plan stratégique de l'établissement scolaire et les priorités établies au niveau de l'Etat.
- S'attachent à améliorer le stock de connaissances du personnel au sujet de l'apprentissage des élèves et de ce qu'est un enseignement de qualité pour aider leur établissement scolaire à définir des pratiques caractérisant des enseignants de qualité.

##### **Enseignants d'élite**

- Enseignants de qualité exceptionnelle.
- Exercent un rôle de direction et de gestion correspondant à leur niveau de traitement.
- Sont chargés de la mise en œuvre d'une ou de plusieurs priorités énoncées dans le plan stratégique de l'établissement.
- Coordonnent un grand nombre de membres du personnel pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

- S'attachent à introduire des changements dans les méthodes et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage.

*Source: Gouvernement de l'Etat de Victoria, 2009; OCDE, 2005 cité dans BIT, 2012.*

De même, dans le cas où des enseignants combinent enseignement en classe et fonctions spécialisées, ils peuvent assurer plusieurs rôles tels que :

- Enseignants tuteurs: ils sont chargés de la supervision des enseignants stagiaires et/ou de l'initiation à la profession des nouveaux enseignants, ainsi que de prodiguer des conseils et un soutien, comme par exemple au Brésil, où les enseignants expérimentés sont censés renforcer le travail d'équipe et la diffusion des connaissances sur les bonnes pratiques.
- Enseignants de niveau avancé: ils fournissent une direction pédagogique, des conseils et un soutien à leurs pairs au sein de l'établissement scolaire ou à l'extérieur.
- Spécialistes de l'élaboration des programmes, de la recherche et de la pratique professionnelle: ces enseignants peuvent être invités à participer à la modification des programmes scolaires, à des travaux de recherche et au développement du perfectionnement professionnel ainsi qu'à l'amélioration de la pratique professionnelle.

S'il importe d'offrir aux enseignants des options de carrière flexibles, il faut maintenir ouverte la voie ascendante vers les postes de direction ou les postes administratifs et ces postes devraient être confiés dans toute la mesure du possible à des enseignants expérimentés, avec la formation nécessaire qu'il faut accorder en soutien pour les emplois de ce type, de plus en plus exigeants et multidimensionnels, auxquels les enseignants promus à ce type de poste ne sont souvent pas préparés<sup>5</sup>.

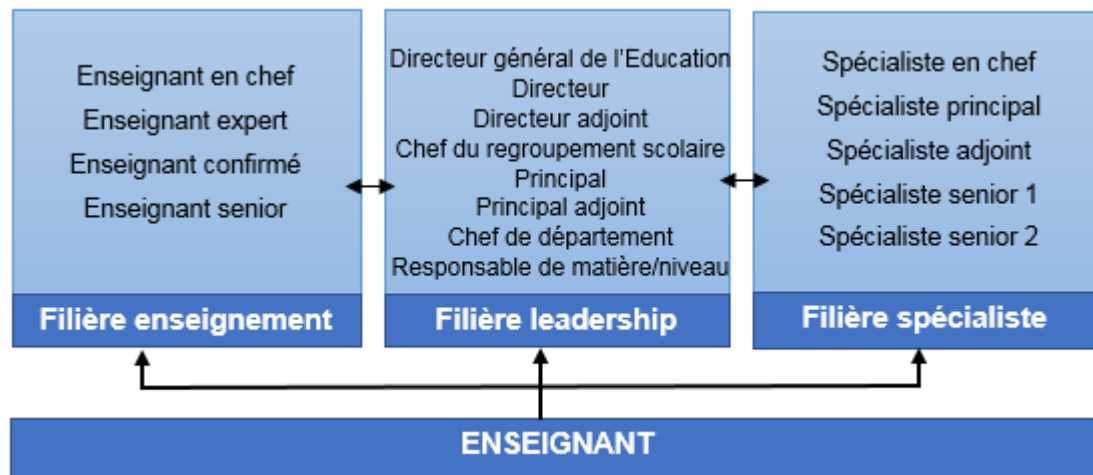
### **2.6.2 Diversification des filières de carrière**

Afin de rendre les carrières des enseignants plus flexibles et variées, certains pays ont opté pour la création de filières de carrière, permettant de changer de filière en cours de carrière au travers de passerelles. C'est le cas de Singapour où les enseignants peuvent choisir entre trois filières selon leurs compétences, expertise et intérêts. Comme le montre la figure 2.3, les enseignants peuvent suivre une voie « enseignant » (promotion horizontale dans la salle de classe), une voie « leadership » (promotion verticale) ou une voie « spécialiste senior » (promotion horizontale avec fonctions spécialisées). Cela permet à l'enseignant d'avancer dans sa carrière dans une voie particulière ou de passer d'une voie à une autre dans le cadre de son développement professionnel.

---

<sup>5</sup> En effet, la promotion verticale des enseignants est bénéfique si ces promotions sont accompagnées de la formation adéquate et du soutien nécessaire. Les enseignants qui connaissent la réalité de la salle de classe et de l'environnement de l'école sont plus susceptibles d'intégrer leur connaissance du milieu dans leur nouveau rôle, de sorte que leurs attentes et la gestion des écoles et des enseignants peut être plus juste et plus réaliste. Cependant, il y a un risque que leur contribution puisse être limitée par leur manque de formation, de sorte qu'ils sont plus susceptibles de répliquer les pratiques existantes plutôt que de susciter des changements significatifs.

Figure 2. 4 : Différentes filières de carrière enseignante à Singapoure



Note : La filière « enseignement » offre des opportunités de développement professionnel et d'avancement aux enseignants qui souhaitent développer leurs compétences pédagogiques. La filière « leadership » permet aux enseignants d'occuper des postes de direction dans les écoles ou au ministère. La filière « spécialiste » est ouverte aux enseignants qui souhaitent se spécialiser sur certains sujets, comme par exemple l'élaboration des programmes scolaires.

Source : <http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/>



## Question de réflexion

Quelles possibilités de mobilité transversale existent dans votre pays ? Pensez-vous que l'équilibre entre promotion verticale et horizontale pourrait être amélioré ?

### 2.6.3 Différencier la progression de carrière

Certains pays ont mis en place des systèmes afin de différencier les carrières des enseignants en accélérant celle des enseignants les plus méritants. C'est le cas de la France et du Maroc où trois rythmes de progression existent : rapide, moyen et lent. En fonction de leur notation, les enseignants évoluent dans les échelons à des rythmes différents. Le rythme le plus rapide est appelé grand choix alors que le rythme lent correspond à l'ancienneté. En France, pour un enseignant qui a été au grand choix tout au long de sa carrière, il arrive au dernier échelon au bout de 18 ans et 6 mois. Pour un enseignant qui a été à l'ancienneté tout au long de sa carrière, il arrive au dernier échelon au bout de 26 ans et 6 mois. Il y a donc une différence de 8 ans, ce qui est énorme en termes financiers. De même au Maroc, un enseignant avec de bonnes évaluations pourra atteindre le salaire maximum au bout de 21 ans contre 30 ans à l'ancienneté. Pour que ce dispositif fonctionne il faut que les enseignants aient confiance dans

le système d'évaluation et que celui-ci soit performant afin d'assurer à tous les mêmes chances d'en bénéficier

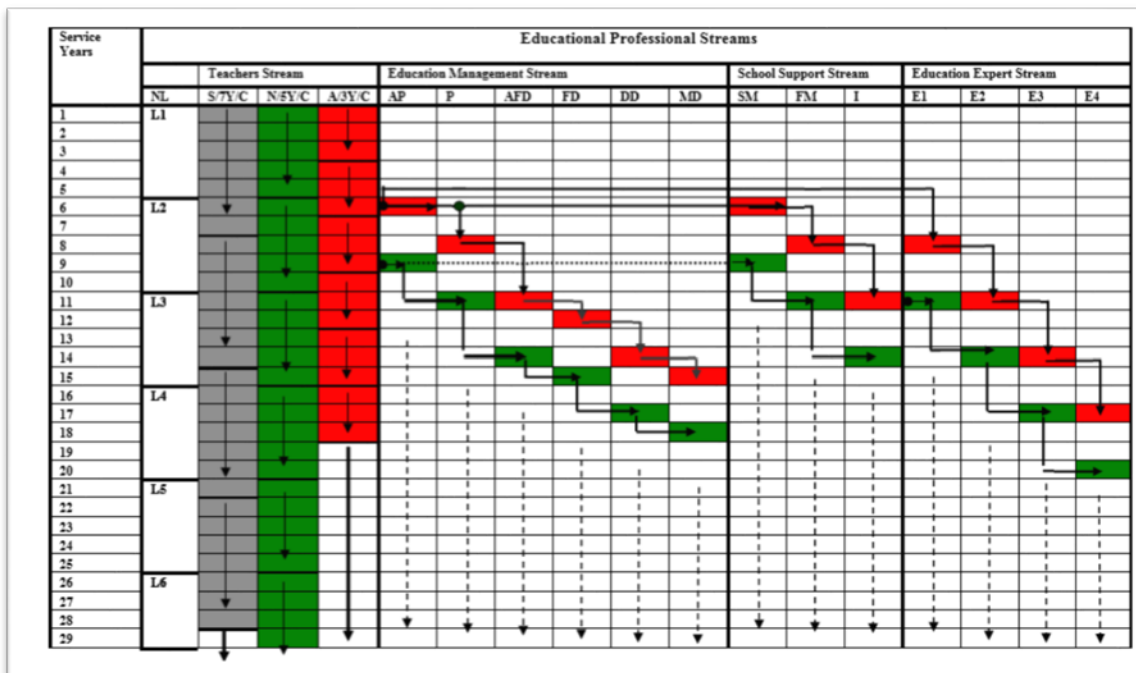
**Tableau 2. 3 : Rythme d'avancement au Maroc et en France**

Echelon	Maroc			Echelon	France		
	Rythme rapide (grand choix)	Rythme moyen (choix)	Rythme lent (ancienneté)		Rythme rapide (grand choix)	Rythme moyen (choix)	Rythme lent (ancienneté)
1 <sup>er</sup> /2 <sup>ème</sup>	1 an	1 an	1 an	3 <sup>ème</sup> /4 <sup>ème</sup>	1 an	1 an	1 an
2 <sup>ème</sup> /3 <sup>ème</sup>	1 an	1 an 6 mois	2 ans	4 <sup>ème</sup> /5 <sup>ème</sup>	2 ans	2 ans 6 mois	2 ans 6 mois
3 <sup>ème</sup> /4 <sup>ème</sup>	2 ans	2 ans 6 mois	3 ans	5 <sup>ème</sup> /6 <sup>ème</sup>	2 ans 6 mois	3 ans	3 ans 6 mois
4 <sup>ème</sup> /5 <sup>ème</sup>	2 ans	2 ans 6 mois	3 ans	6 <sup>ème</sup> /7 <sup>ème</sup>	2 ans 6 mois	3 ans	3 ans 6 mois
5 <sup>ème</sup> /6 <sup>ème</sup>	2 ans	2 ans 6 mois	3 ans	7 <sup>ème</sup> /8 <sup>ème</sup>	2 ans 6 mois	3 ans	3 ans 6 mois
6 <sup>ème</sup> /7 <sup>ème</sup>	3 ans	3 ans 6 mois	4 ans	8 <sup>ème</sup> /9 <sup>ème</sup>	2 ans 6 mois	4 ans	4 ans 6 mois
7 <sup>ème</sup> /8 <sup>ème</sup>	3 ans	3 ans 6 mois	4 ans	9 <sup>ème</sup> /10 <sup>ème</sup>	2 ans 6 mois	4 ans	4 ans 6 mois
8 <sup>ème</sup> /9 <sup>ème</sup>	3 ans	4 ans	4 ans 6 mois	10 <sup>ème</sup> /11 <sup>ème</sup>	3 ans	4 ans	4 ans 6 mois
9 <sup>ème</sup> /10 <sup>ème</sup>	4 ans	5 ans	5 ans 6 mois				
<b>Total</b>	<b>21 ans</b>	<b>26 ans</b>	<b>30 ans</b>	<b>Total</b>	<b>18 ans 6 mois</b>	<b>24 ans 6 mois</b>	<b>26 ans 6 mois</b>

### 2.6.5 Mélanger différentes stratégies

Enfin, certains pays ont récemment proposé des réformes de la carrière des enseignants qui combinent les différentes stratégies évoqués plus haut. En Jordanie par exemple, le système envisagé combine trois différentes vitesses de progression de carrière pour les enseignants en classe, ainsi que différentes filières de spécialisations, accessibles à travers plusieurs passerelles. Le dispositif fonctionnerait sur la base d'un système de crédits obtenus en fonction de l'ancienneté et en remplissant des objectifs de développement professionnel (Alexandru, 2010).

Figure 2. 5 : Carrière des enseignants et avancement de la carrière en Jordanie



Source : Alexandru, 2010



## Points à retenir

La course à l'EPT a entraîné une diversification des statuts d'enseignants et des niveaux de rémunération. En alimentant un sentiment d'injustice, les différences de statuts et de traitements sont à l'origine d'insatisfaction, de conflits ou encore de mouvement de grèves. Conjugués à la baisse des niveaux de qualifications dans le corps enseignant, ces changements affectent directement la qualité de l'enseignement. Différentes options concernant la rémunération et la progression de la carrière des enseignants peuvent alors être envisagées. Quelques points sont à considérer au moment d'envisager une réforme :

- Les choix de rémunération sont multiples et varient selon les pays. Ainsi, le meilleur choix sera adapté au contexte, inscrit dans les dispositions législatives et devra prendre en compte le rapport entre l'offre et la demande en emploi dans le pays de manière à attirer de bons candidats dans la profession enseignante et de les retenir le plus longtemps possible. Ces mesures devraient permettre de disposer d'un stock en enseignants suffisant pour ainsi réduire le REE et/ou augmenter la couverture scolaire.
- La mise en place d'un plan de progression horizontal ou vertical pour tous les enseignants (quelque soit leur catégorie) incite le développement professionnel et fournit une plus grande satisfaction au corps enseignant ainsi motivé pour améliorer ses performances.
- Différents ministères, en particulier les ministères des Finances et de la Fonction, doivent intervenir dans l'élaboration de la réforme. Une révision des carrières enseignantes doit se faire dans le cadre réglementaire régissant la fonction publique. Il est fort possible qu'une réforme des carrières enseignantes ait des implications pour d'autres corps de métier de la fonction publique et que cela constitue un point de



blocage. De plus, afin d'aboutir, une proposition de réforme doit impérativement avoir été chiffrée. Il faudra donc discuter avec les partenaires afin d'évaluer la faisabilité de la proposition de réforme d'un point de vue financier et réglementaire/législatif. Enfin, le corps enseignant doit être impliqué dans les discussions sur les options politiques concernant les carrières et la rémunération afin d'assurer son adhésion à la réforme.

# Partie 3 : Discussion de quelques options majeures d'organisation de l'évaluation des enseignants

## 3.1 Introduction

La question de l'évaluation, ainsi que de son utilisation, fait débat dans nombre de pays. Qui évalue ? Sur la base de quels critères ? Avec quels outils ? A quelles fins ? Bien qu'il y ait des différences importantes dans les réponses apportées à ces questions, il existe un consensus sur le fait que l'évaluation des enseignants constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité des enseignements en lien avec la formation continue. En reconnaissant et en encourageant les enseignants, un système d'évaluation peut contribuer à renforcer leur motivation.

Le développement d'un système d'évaluation est essentiel afin d'améliorer les pratiques des enseignants à travers le développement professionnel et la reconnaissance de leurs connaissances et de leurs compétences. L'évaluation formative est un élément clé pour améliorer la performance des enseignants et représente un élément majeur des politiques éducatives axées sur l'amélioration des apprentissages.

Il existe de grandes variations dans les approches utilisées pour l'évaluation des enseignants, allant de systèmes nationaux hautement sophistiqués à des approches informelles laissées entièrement à la discrétion des écoles. Dans le cadre de la présente unité de formation, nous nous focaliserons néanmoins sur l'articulation entre l'évaluation et la progression de carrière (évaluation sommative), et l'organisation de l'évaluation.

## 3.2 Objectifs de l'évaluation

### 3.2.1 Evaluation formative et sommative

Comme il a été expliqué dans la Partie 1, l'évaluation a un double objectif, i) veiller à améliorer les pratiques des enseignants en identifiant leurs forces et faiblesses, ainsi que les moyens de perfectionnement professionnel (fonction d'amélioration); et ii) s'assurer qu'ils sont performants dans le but d'améliorer les apprentissages (fonction de responsabilisation). Ainsi l'évaluation est à la fois formative, car elle a pour but une amélioration continue des pratiques par un développement professionnel adéquat (évaluation pour progresser), et sommative car elle a aussi pour but de collecter des informations sur la performance, ce qui a des conséquences pour l'enseignant en termes d'avancement, de rémunération, de reconnaissance et de sanctions (l'évaluation pour rendre compte) (OCDE, 2009). Ce double rôle entraîne des tensions.

- **Evaluation formative** : Elle consiste essentiellement à fournir des commentaires utiles pour l'amélioration des pratiques d'enseignement et des opportunités de perfectionnement professionnel. Il s'agit d'aider les enseignants à apprendre, à réfléchir et améliorer leur pratique. Elle est généralement menée en interne au niveau de l'école et n'est pas toujours régulée au niveau national. En identifiant les forces et les faiblesses des enseignants, les chefs d'établissement peuvent faire des choix informés sur les activités de perfectionnement professionnel spécifiques qui répondent au mieux aux besoins des enseignants dans le cadre des priorités de l'école.
- **Évaluation sommative** : Elle met l'accent sur la responsabilisation des enseignants pour leur performance. Par conséquent, ce type d'évaluation peut avoir une série de conséquences pour la carrière des enseignants. L'évaluation vise à fournir des informations sur les pratiques passées de l'enseignant et sur sa performance, recueillies à divers moments au cours de sa carrière, par rapport à ce qui est considéré comme un "bon" enseignement, et à mettre en place des mesures pour inciter les enseignants à donner le meilleur d'eux-mêmes. Ce type d'évaluation peut impliquer des

évaluateurs externes, et elle entraîne habituellement des conséquences pour l'enseignant, comme l'avancement professionnel, la gratification ou la possibilité de sanctions en cas d'insuffisance professionnelle.

### 3.2.2 Trouver un équilibre entre évaluation formative et sommative

La plupart des systèmes d'évaluation combinent les deux approches : sommative et formative. Cependant, combiner les fonctions d'amélioration et les fonctions de responsabilisation dans un processus d'évaluation unique n'est pas simple. Lorsque l'évaluation est orientée vers l'amélioration des pratiques d'enseignement, les enseignants sont généralement prêts à révéler leurs faiblesses, en espérant que ce partage d'information mènera à des décisions plus efficaces sur la formation et l'orientation à donner au développement professionnel. Toutefois, lorsque les enseignants sont confrontés à des conséquences potentielles d'évaluation sur leur carrière et de salaire, l'envie de révéler ces faiblesses peut être réduite, mettant ainsi en péril la fonction d'amélioration.

Par ailleurs, utiliser le même processus d'évaluation à ces deux fins diminue l'utilité de certains instruments (par exemple, l'auto-évaluation) et crée un fardeau supplémentaire pour les évaluateurs car leurs décisions ont des conséquences quelque peu contradictoires (entre améliorer les performances et limiter la progression de carrière). Dans la pratique, les pays utilisent rarement une forme unique de modèle d'évaluation des enseignants, mais plutôt une combinaison qui intègre plusieurs objectifs et méthodes.

## 3.3 Approches des systèmes d'évaluation

Il existe une grande diversité dans les systèmes d'évaluations des enseignants. La mise en place de systèmes d'évaluation se fonde sur des choix concernant la responsabilisation des différentes instances du secteur éducatif, notamment celle des écoles et des enseignants, relevant de différents modèles de pilotage des systèmes éducatifs.

### 3.3.1 La responsabilisation des écoles et des enseignants

Le choix des différentes méthodes d'évaluation relève d'une vision de la responsabilisation des enseignants et des écoles. A qui les enseignants doivent-ils rendre des comptes ? Cette section propose une description rapide de trois formes de responsabilisation, dont chacune permettra d'apporter une réponse différente.

- **Responsabilisation contractuelle** : les enseignants sont comptables de leurs résultats vis-à-vis de la personne ou du service avec laquelle/lequel ils entretiennent une relation contractuelle (leur employeur). Il s'agit le plus souvent du ministère de l'Éducation dont le représentant local sera le directeur d'école ou un inspecteur. Les enseignants sont assimilés à des fonctionnaires. En tant que tels, ils appartiennent à une administration régie par des relations hiérarchiques. L'expression « responsabilisation bureaucratique » est parfois utilisée pour désigner aussi cette forme de responsabilisation.
- **Responsabilisation professionnelle** : les enseignants sont considérés comme des professionnels. Ils appartiennent à une communauté qui se caractérise par la maîtrise d'un corpus unique de connaissances pratiques et théoriques. Deux options coexistent : la première estime que chaque enseignant ne peut être tenu responsable de ses actes que vis-à-vis de lui/elle-même. Cette option ne laisse pas de place à l'inspection externe et n'a été adoptée pratiquement nulle part sauf peut-être dans certains établissements d'enseignement supérieur. La seconde consiste à considérer que chaque enseignant est, en tant que membre d'une communauté professionnelle, responsable vis-à-vis de cette communauté et de son code de déontologie. Autrement dit, l'enseignant rend des comptes à son corps d'appartenance et donc le contrôle est exercé par ses collègues.

- **Responsabilisation publique** : les enseignants sont considérés comme les membres d'un « service public » et sont donc à ce titre, redevables vis-à-vis du public ou, pour le formuler autrement, des clients du système éducatif. Le terme « client » autorise deux interprétations, qui ont des implications différentes. On peut considérer les élèves et les parents d'une école donnée comme les clients directs de cet établissement. L'enseignant rend des comptes à la communauté locale. La responsabilisation est donc exercée à l'occasion des réunions avec les parents ou dans des rapports préparés pour une diffusion restreinte. On peut aussi, et c'est la seconde acception, considérer que le mot « client » désigne le public de tout le système éducatif. Dans ce cas, enseignants et écoles sont redevables vis-à-vis du grand public par le biais de la publication des résultats aux examens ou des rapports d'inspection, par exemple.

### 3.3.2 Les différents modèles de pilotage des systèmes éducatifs

La mise en œuvre de systèmes d'évaluation des enseignants dans les écoles dépend beaucoup du contexte de la gouvernance dans chaque pays, en particulier au niveau de la décentralisation et de l'autonomie des écoles. Dans plusieurs pays qui n'ont pas de cadres centraux pour l'évaluation des enseignants, les écoles et les autorités locales ont longtemps été chargées de l'élaboration des politiques locales d'évaluation des enseignants, sans beaucoup de participation de l'échelon central. Ces différentes approches de l'évaluation traduisent différents modèles de pilotage des systèmes éducatifs. Ces modèles, présentés ci-dessous, apportent leur propre éclairage à la question de la responsabilisation (et reposent sur une combinaison des trois formes identifiées plus haut). Le tout est étroitement tributaire du contexte du pays selon, notamment, l'opinion que l'on a du professionnalisme des enseignants, l'efficacité de l'administration ou de la fonction publique et l'intérêt des parents et de la communauté pour l'éducation. En développant ces modèles de responsabilisation, Kogan opère une distinction entre les trois formes suivantes de pilotage<sup>6</sup>.

- **Le modèle du contrôle étatique** : C'est le mode de pilotage de l'éducation qui domine dans la plupart des pays. Il se caractérise par une hiérarchie bureaucratique formelle : les enseignants sont contrôlés par des directeurs d'école, eux-mêmes contrôlés par des autorités de district ou de département, lesquelles sont contrôlées par les ministères centraux qui sont à leur tour dirigés par des représentants élus. Ce système de pilotage possède une légitimité démocratique puisque la chaîne de contrôle émane du niveau politique. Là, les formes externes de pilotage qualitatif prévaudront sur les formes internes et le système classique d'inspection scolaire, plus ou moins décentralisé, jouera un rôle central. Ce modèle présente une grande faille : le fait que ceux qui sont censés mettre en œuvre les décisions (les acteurs locaux dans les écoles) n'ont en général que peu d'influence sur les prises de décision.
- **Le modèle de la responsabilisation professionnelle** : Le modèle professionnel peut être envisagé comme une réponse à la faille du modèle précédent. Là, l'objet principal du pilotage n'est plus l'administration elle-même mais la communauté professionnelle – dans le cas qui nous occupe, le personnel enseignant. Celui-ci est censé être le meilleur juge dès lors qu'il s'agit d'assurer une éducation de qualité. Deux grands arguments sont habituellement mis en avant par les défenseurs de ce modèle : le premier est qu'une autonomie professionnelle accrue des enseignants et des écoles les rend plus réactifs aux besoins et aux contraintes de leurs clients ; le second est lié au fait que la responsabilisation professionnelle protégera les écoles contre des pressions extérieures excessives, notamment pour doper les résultats de l'établissement.

---

<sup>6</sup> Cette méthode de classification des systèmes de pilotage met l'accent sur le principal acteur responsable de l'amélioration qualitative des écoles.

Ce modèle tire sa légitimité de l'expertise et du code déontologique de la profession enseignante. Le pilotage reposera avant tout sur des procédures internes, telles que l'auto-évaluation par les enseignants et les examens par les pairs. Mais la réactivité aux besoins des clients peut progressivement céder le pas à un isolement professionnel et à une certaine autosatisfaction qui donnent lieu à des réactions de protection contre les demandes et les critiques émanant de l'extérieur (les parents, les autorités locales et le public au sens large).

- **Le modèle consumériste** : Ici, les principaux acteurs en charge du pilotage sont censés être les consommateurs ou les bénéficiaires du système éducatif – à savoir les élèves, leurs parents et la communauté élargie. Le principe qui justifie ce modèle libéral est le suivant : l'efficacité et la qualité seront maximales si l'on fait jouer la concurrence et les mécanismes du marché libre. Le principal dispositif de pilotage employé est celui de la diffusion périodique d'indicateurs de performance, associée à la publication de tableaux de classement, qui vont souvent de pair avec un cadre curriculaire bien défini imposé d'en haut.

Selon l'approche, les instruments d'évaluation seront très différents.



## Question de réflexion

---

Réfléchissez à l'organisation de l'évaluation des enseignants dans votre pays. Quel modèle de pilotage du système et de responsabilisation correspond le mieux à votre contexte ? Existe-t-il une combinaison de ces différents modèles ?

---

## 3.4 Conceptualisation des systèmes d'évaluation

Le choix du modèle d'évaluation dépendra des objectifs et des résultats souhaités du processus, ainsi que des moyens à la disposition du système éducatif. L'évaluation des enseignants peut prendre des formes très différentes d'un pays à l'autre allant de l'absence même d'évaluation (très rare) à une évaluation basée sur la reconnaissance du mérite ayant des conséquences sur le traitement salarial des personnels.

### 3.4.1 Guide à la conceptualisation

La conceptualisation et l'organisation d'un système d'évaluation doit répondre à plusieurs questions :

- **Qui ?** Qui est responsabilisé et évalué ? : L'individu ? L'équipe d'enseignants ? L'ensemble de l'établissement ? S'agit-il d'une catégorie des enseignants ou bien de tous les enseignants (fonctionnaires, contractuels et communautaires) ?

- **Par qui ?** Cette question soulève le choix des évaluateurs et le développement de leurs compétences pour effectuer l'évaluation d'un enseignant.
- **Quoi ?** Quelles compétences doivent faire l'objet d'une évaluation. Cela renvoie à une autre question autrement plus complexe qui est celle de savoir ce qui constitue un « bon » enseignant.
- **Comment ?** Quelles méthodes ou outils vont être utilisés pour réaliser une évaluation ? Cet aspect fait référence à la combinaison des différents outils, des critères et des standards utilisés pour évaluer les compétences et les connaissances des enseignants.
- **Pourquoi ?** A quelles fins est utilisée l'évaluation ? Comment s'assurer que l'évaluation remplisse bien ces objectifs ? Les objectifs d'un processus d'évaluation des enseignants sont généralement composés d'éléments formatifs (amélioration) et sommatifs (responsabilité). Les résultats de l'évaluation peuvent être utilisés à travers différents mécanismes comme le feedback (des commentaires détaillés), des plans de développement professionnel et des récompenses financières et autres.
- **Avec qui ?** Qui intervient dans la mise en œuvre de procédures d'évaluation des enseignants ? Un large éventail d'intervenants peut être amené selon les systèmes à intervenir dans l'évaluation (parents, élèves, enseignants, chefs d'établissement, syndicats d'enseignants, administrateurs de l'éducation et décideurs).
- **A quel moment ?** Quand doit être réalisée l'évaluation et avec quelle régularité ? Une fréquence régulière implique que les ressources humaines en charge de l'évaluation soient en nombre suffisant.

### 3.4.2 Quels principes d'organisation du système d'évaluation ?

- **Système d'évaluation interne ou externe :** L'évaluation interne à l'école (c'est-à-dire sans intervention d'acteurs externes à l'école) a l'avantage de faire en sorte que l'école s'approprie les processus d'évaluation et de veiller à ce que tous les aspects soient examinés attentivement par l'école. Cela permet également d'assurer que le contexte de l'école est pris en compte : l'enseignant est évalué en fonction des standards de référence avec des critères qui tiennent compte des objectifs de l'école et du contexte socio-éducatif. Toutefois, dans les systèmes où l'évaluation des enseignants n'est pas ancrée dans la culture du système éducatif, cela peut présenter des désavantages, notamment si les écoles ont peu d'expertise en termes d'évaluation (élaboration des outils et conduite de l'évaluation). L'utilisation d'outils conçus en interne est en principe plus appropriée à l'évaluation formative. En cas d'évaluation sommative, il est nécessaire d'avoir un cadre national de référence et des procédures standardisées afin d'éviter que les critères diffèrent entre les écoles.

**Individuel ou collectif :** En fonction des objectifs que l'on souhaite atteindre, on pourra préférer l'évaluation collective à l'évaluation individuelle. Sur le plan des incitations, des travaux montrent que les programmes d'attribution collective de récompense sont plus efficaces que ceux s'appuyant sur l'évaluation de résultats individuels (Laderrière, 2007). L'évaluation collective a surtout l'intérêt de contribuer au développement du travail en équipe et d'une culture collaborative commune à l'établissement. Elle s'inscrit dans le cadre d'une démarche collective à l'échelle de l'établissement scolaire.

Le tableau 3.1 synthétise plusieurs systèmes d'évaluation en interne ou externe, individuel ou collectif.

Tableau 3. 1 : Exemples de systèmes d'évaluation des enseignants dans différents pays

Type	Description	Exemples
	Enseignement pris individuellement	
<b>Formes internes/collégiales</b>	<b>Evaluation par les pairs</b> : Rare, mais d'autres enseignants peuvent être intégrés au processus d'évaluation	Dans la province de Shanxi en Chine, l'évaluation est faite régulièrement par des observations de cours, par les autres enseignants (pairs) et les administrateurs de l'établissement En Grèce, en complément de l'évaluation faite par des conseillers d'éducation, les autres enseignants sont consultés durant l'évaluation
	<b>Evaluation par les élèves</b> : il est demandé aux élèves de remplir des questionnaires sur leurs enseignants - courant dans l'enseignement supérieur	
	<b>Autoévaluation individuelle</b> : Les enseignants s'évaluent eux-mêmes au regard de critères prédéterminés	En Islande et en Hongrie, l'autoévaluation est la principale méthode pour responsabiliser les enseignants
	<b>Directeur de l'établissement</b> : Dans bien des cas, le directeur de l'établissement est le principal évaluateur de la qualité du travail des enseignants	Dans les grands établissements du secondaire au Royaume-Uni, le directeur évalue le personnel de direction, lequel à son tour évalue les enseignants En Hongrie, l'évaluation des enseignants est laissée à la discrétion du directeur de l'établissement
	Ensemble de l'établissement scolaire	
	<b>Autoévaluation au niveau de l'ensemble de l'établissement</b> : Processus d'autoévaluation fondé sur la collaboration associant les enseignants, le directeur, les élèves, le personnel et les parents	En Suède, outre l'évaluation extérieure, chaque établissement scolaire doit rédiger un rapport sur la qualité du travail chaque année. En Afrique du Sud, le système intégré de gestion de qualité (IQMS) inclut l'évaluation au niveau de l'ensemble de l'établissement et l'autoévaluation
	Enseignement pris individuellement	
<b>Evaluations extérieures</b>	<b>Inspections d'enseignants</b> : Des organes d'inspection spécialisés évaluent le travail des enseignants pris individuellement et rapportent aux autorités nationales ou régionales	En France, les organes d'inspection extérieurs sont ceux qui sont principalement chargés de l'appréciation et l'évaluation des enseignants. Les directeurs d'établissement contribuent à l'évaluation, mais ils ne sont pas considérés comme placés au-dessus des enseignants dans la hiérarchie de l'établissement
	Ensemble de l'établissement scolaire	
	<b>Inspections d'établissements scolaires par des organismes chargés de la normalisation de l'éducation</b>	Au Royaume-Uni, l'Office des normes de l'éducation (OFSTED) est un organisme chargé de l'inspection des établissements scolaires pris dans leur ensemble ainsi que d'autres services éducatifs publics
	<b>Conseil émanant d'un ami critique/expert extérieur</b>	

Source : Euridyce (2008) ; Wang (2007) ; OFSTED (2009) (adapté de BIT, 2012)

### 3.4.3 Critères et orientations stratégiques

La progression dans la carrière de l'enseignant dépend, dans une certaine mesure et en fonction des contextes, des évaluations de son travail qui lui seront faites. Il est donc essentiel que l'évaluation soit transparente, équitable et juste. Pour être efficace, le système d'évaluation des

enseignants doit être bien conçu et fiable, et reposer sur une série de critères présentés dans le tableau 3.2 ci-dessous.

**Tableau 3. 2 : Critères et orientations stratégiques du système d'évaluation des enseignants**

Critères	Orientations stratégiques	Avantages
<b>Formateur</b>	Identifier les points forts et les points faibles au niveau des compétences et des moyens d'améliorer la pratique professionnelle	Encourage la liberté, l'initiative, la responsabilité et la capacité de répondre aux besoins des élèves
<b>Intégré dans l'ensemble de l'établissement</b>	Aligner l'évaluation des enseignants sur l'évaluation, la stratégie et les objectifs de l'ensemble de l'établissement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforce l'évaluation des enseignants (OCDE, 2009 – TALIS)</li> <li>• Renforce le travail en équipe</li> <li>• Allège les pressions qui s'exercent sur l'individu et la concurrence entre les enseignants</li> </ul>
<b>Fondé sur des critères globaux</b>	Prendre en compte toutes les variables dans l'environnement scolaire qui ont une incidence sur l'enseignement et l'apprentissage et sera propre à un contexte (profil des enseignants, conditions d'enseignement difficiles, éducation spécialisé, populations défavorisées, nombre d'élèves etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assure une égalité initiale dans l'évaluation des enseignants</li> <li>• Ne pénalise pas les enseignants qui exercent dans des conditions plus difficiles</li> </ul>
<b>Transparent</b>	Communiquer aux enseignants des informations détaillées en retour	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assure une équité des processus d'appréciation et évaluation</li> <li>• Evaluation perçue positivement par les enseignants</li> </ul>
<b>Objectif</b>	Inclure plus d'un évaluateur et intégrer les différents opinions (directeur d'établissement, évaluateur extérieur, élèves etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation plus complète et juste</li> <li>• Permet de pallier des animosités qui pourraient exister entre agents</li> </ul>
<b>Equitable et juste</b>	Ménager un droit de recours aux enseignants. Ces droits et procédures doivent être clairement énoncés et faire partie de la politique relative à l'évaluation et l'appréciation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protège les enseignants d'une évaluation jugée inéquitable</li> <li>• Plus grande confiance des enseignants ce qui permet de les inclure davantage dans le processus d'évaluation</li> </ul>
<b>Orienté vers l'amélioration</b>	Apporter des informations positives en retour et une récompense <sup>7</sup>	Induit un effet positif sur la motivation et l'efficacité des enseignants
<b>Fondé sur l'autoréglementation professionnelle</b>	Intégrer dans l'appréciation et l'évaluation le caractère professionnel du métier d'enseignant <sup>8</sup>	Encourage l'autoréglementation professionnelle

Source : adapté de BIT, 2012

<sup>7</sup> L'enquête TALIS (OCDE, 2009) a montré que les enseignants estimaient souvent que les améliorations qu'ils apportaient à leur enseignement n'étaient guère prises en compte.

<sup>8</sup> La Recommandation de 1966 insiste beaucoup sur le fait que l'enseignement est une profession, et que les enseignants sont des professionnels possédant de grandes compétences, une formation poussée et des connaissances approfondies concernant les processus d'apprentissages et l'éducation.



## 3.5 Organisation des systèmes d'évaluation

### 3.5.1 Qui évalue ?

Qui sont ces évaluateurs et que font-ils lorsqu'ils évaluent ? La responsabilité de l'évaluation des enseignants est généralement partagée entre les autorités éducatives, y compris les agences de garantie de qualité tels que les services d'inspection, les écoles et les chefs d'établissement, et les enseignants eux-mêmes. Une liste d'acteurs qui interviennent dans l'évaluation est présentée ci-dessous bien qu'elle ne soit pas exhaustive.

- **Les autorités éducatives** : Elles jouent un rôle majeur dans la conception et la mise en œuvre de l'évaluation des enseignants, car ce sont elles qui fixent les objectifs nationaux d'apprentissage, élaborent les standards de la profession enseignante et établissent les critères qui régissent l'évaluation des enseignants. Dans certains pays, elles jouent un rôle direct dans la mise en œuvre et le suivi des procédures d'évaluation des enseignants. Cela peut inclure la conception d'outils et d'instruments spécifiques, la détermination des critères d'évaluation, la répartition des tâches autour de l'évaluation et le suivi des résultats de l'évaluation. Dans d'autres pays, les autorités éducatives établissent seulement les principes généraux et les directives et donnent aux écoles une marge de manœuvre considérable pour adapter le modèle d'évaluation des enseignants à leurs circonstances particulières (par exemple, en laissant les écoles définir leurs critères d'évaluation).
- **Les inspecteurs** : Dans de nombreux pays, ils sont en charge de l'élaboration des procédures d'évaluation des enseignants et des évaluations individuelles des enseignants. Les inspecteurs sont les responsables des qualités pédagogiques et administratives des enseignants et des directeurs d'établissement dont ils ont la supervision. Ils sont un rouage important dans la gestion de carrière de l'enseignant (affectation, mutation, promotion, avancement). Ils ont un double rôle : celui de formation et celui d'évaluation. Cela ne simplifie pas toujours les rapports entre l'enseignant et l'inspection. Dans d'autres pays, l'inspection n'a pas la responsabilité d'évaluer les enseignants mais elle a un rôle important dans le contrôle de la qualité de la direction des écoles afin de stimuler la qualité de l'enseignement. Cela s'effectue généralement par le biais de retour d'information sur les résultats de l'évaluation externe de l'école, consistant principalement en commentaires sur le leadership et la gestion, sur la qualité de l'enseignement et le processus d'apprentissage et sur le climat scolaire. En général, l'inspection a également un rôle éminent dans la modélisation et la diffusion des bonnes pratiques dans l'évaluation des enseignants.
- **Les conseillers pédagogiques** : Des conseillers pédagogiques interviennent également dans les systèmes étatiques. Les conseillers pédagogiques existent aussi bien dans le premier que dans le second degré ; la différence est d'ordre disciplinaire. Ils constituent autour de l'inspecteur une équipe qui conseille, aide l'inspecteur dans ses tâches de formation et d'évaluation. Leur double rôle de formateur et d'évaluateur peut entraver leur fonction car, comment accompagner quelqu'un en toute confiance quand on sait que, par la suite, il va évaluer et donc être déterminant dans la progression de la carrière de l'enseignant ?
- **Les directeurs d'école** : Les directeurs d'école ont la responsabilité de la bonne marche de l'établissement scolaire, aussi bien sur le plan pédagogique qu'administratif. Selon les pays, deux cas de figure se présentent : soit le directeur peut entrer dans les classes et donc juger de la valeur pédagogique de l'enseignant, soit la loi lui interdit et il doit se cantonner à l'aspect administratif. Autrement dit dans le deuxième cas, l'évaluation pédagogique repose sur la responsabilité des inspecteurs ; dans le premier cas, l'évaluation pédagogique bénéficie du regard du directeur d'école. En France, le

directeur met chaque année une note administrative à chaque enseignant, qu'il transmet à l'inspecteur.

- **Les enseignants** : Dans certains systèmes, l'évaluation des enseignants repose sur une revue par des pairs, souvent plus expérimentés et avec plus de responsabilités. Cela est plus typique de l'évaluation à des fins d'amélioration. Les résultats de la recherche montrent que cette méthode contribue efficacement à l'amélioration de la qualité de l'instruction. Néanmoins, lorsque ce sont des pairs qui sont responsables de l'évaluation dans une perspective de responsabilité (évaluation sommative), des questions de légitimité se posent.
- **Les élèves** : Il peut arriver que l'on demande eux élèves eux-mêmes d'évaluer les enseignants. Si cette pratique se retrouve fréquemment au niveau universitaire, elle est rarement utilisée au niveau primaire et secondaire, ou alors réservée aux enseignants qui se portent volontaires. En effet, les objections sont multipliées : incompetence des juges, démagogie des professeurs, mise en compétition des enseignants, effondrement de la relation d'autorité. Même s'il est prouvé que les élèves ont une bonne appréciation des situations d'apprentissage qui leurs sont proposées, ils n'ont pas forcément la compétence pour justifier leur intuition.

### 3.5.2 Quels outils ?

L'évaluation fait appel à divers outils pour obtenir des informations sur la qualité du travail des enseignants, notamment :

- **Des observations de cours avec des grilles d'observation** calquées sur les compétences requises. Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des élèves sont les éléments les plus pertinents à analyser par rapport à la performance professionnelle. En conséquence, l'évaluation des enseignants est généralement basée sur l'observation en classe. L'observation en classe est la technique la plus utilisée dans les pays de l'OCDE.
- **Des entretiens** avec l'enseignant, soit en tête-à-tête, soit avec une équipe d'évaluation : La plupart des modèles d'évaluation des enseignants exigent que l'enseignant définisse des objectifs à atteindre sur une période donnée en accord avec la direction de l'école. Puis l'évaluation évalue la mesure dans laquelle ces objectifs ont été atteints. La définition d'objectifs, ainsi que l'évaluation elle-même, comportent généralement des entrevues individuelles qui sont l'occasion d'une réflexion critique entre les évaluateurs et les enseignants.
- **Un questionnaire d'autoévaluation** pour l'enseignant : Un autre instrument couramment utilisé dans l'évaluation des enseignants est l'auto-évaluation pour permettre aux enseignants d'exprimer leur propre point de vue sur leur performance et de réfléchir sur les facteurs personnels, organisationnels et institutionnels qui ont eu un impact sur leur enseignement.
- **L'utilisation d'un dossier ou portfolio** de l'enseignant exposant ses diverses activités, sous forme de documents imprimés ou d'une vidéo. Cet outil complète généralement l'auto-évaluation de l'enseignant Il est à noter que les portfolios ne sont pas seulement un outil d'évaluation en soi, mais jouent aussi un rôle en soutenant une démarche réflexive qui est une caractéristique des enseignants efficaces.
- **Les formulaires d'évaluation standardisés** : Les évaluateurs se basent généralement sur des formulaires qui permettent d'évaluer l'enseignant dans les différents domaines de compétences. Il s'agit d'un outil clé dans le processus d'évaluation.
- **Des tests** : Dans certains pays, des tests sont utilisés pour des usages particuliers tels que l'accès à un poste permanent ou l'admission à la profession. Les enseignants font

l'objet de tests afin d'évaluer leurs compétences générales. Dans certains cas, les résultats de ces tests peuvent servir pour l'évaluation des enseignants.

- **Les résultats des élèves** : les résultats des élèves ne sont pas couramment utilisés comme sources d'informations probantes pour l'évaluation des enseignants étant donné qu'un large éventail de facteurs influe sur les résultats de l'élève. Néanmoins cette possibilité fait l'objet de discussion actuellement. Elle sera discutée plus en détail ci-dessous.
- **Des enquêtes auprès des parents et des élèves** : Celles-ci sont rarement utilisées dans le cadre de l'évaluation individuelle des enseignants. Ces enquêtes sont plus adaptées aux évaluations des écoles qu'à l'évaluation des enseignants.

### 3.5.3 L'évaluation des enseignants basée sur les résultats des élèves ?

Dans une logique d'évaluation par les résultats, le principe d'une évaluation sur la base des résultats des élèves et/ou de tests des enseignants peut paraître attractif pour les décideurs mais il soulève plusieurs interrogations et ne semble pas adapté. Au cours des deux dernières décennies un grand nombre d'initiatives se sont développées à travers le monde (par exemple au Chili, au Japon, au Royaume-Uni, et dans certains états des Etats-Unis) dans le but de corrélérer la rémunération des enseignants avec les résultats obtenus par les élèves. Dans ce système, l'évaluation se base sur un certain nombre d'options :

- Des indicateurs de performance : liés aux résultats des élèves aux tests normalisés et à d'autres objectifs en matière d'apprentissage.
- Des mesures de progrès : basé exclusivement sur les résultats des tests normalisés ou sur un plus grand éventail de mesures par exemple résultats de l'évaluation de l'enseignant.
- Un ajustement pour tenir compte des facteurs externes : conditions d'enseignement difficile, milieu défavorisé, différences de financements entre les écoles etc.
- Des considérations budgétaires : est-ce que des quotas seront appliqués ? est-ce que l'évaluation de la performance sera axée sur l'individu ou l'établissement ? etc.

Cependant, les opinions sont divisées quant à ce type de technique d'évaluation. Ainsi, des recherches menées aux Etats-Unis ont prouvé que ce type d'évaluation et d'incitation a peu d'impact sur les résultats des élèves (Springer et al., 2010). En revanche, l'étude d'un programme de bonus aux enseignants en Israël a montré que les élèves dont les enseignants suivaient le programme avaient de meilleurs résultats que les autres (Lavy, 2004). Les enseignants ont déclaré avoir modifié leur façon de travailler, notamment en organisant des heures de classe après l'école. Des résultats similaires ont été obtenus en Inde (Muralidharan et Sundararaman, 2009).

Ces résultats contradictoires peuvent tout d'abord être expliqués par la difficulté de mesurer la performance d'un enseignant à travers les résultats de ses élèves. En effet, il est complexe de l'isoler des nombreux facteurs extérieurs qui influent sur les résultats d'apprentissage des élèves. Les résultats d'un élève dans une matière peuvent être influencés par un enseignant d'une autre matière et les enseignants précédents d'un élève peuvent également avoir un impact sur sa performance (Koretz, 2002). Enfin et surtout, les résultats de l'élève sont influencés par ses caractéristiques, son environnement familial etc. Des facteurs comme la pauvreté ou une absence de soutien parental jouent un rôle important.

Au-delà des difficultés liées à la validité de cette mesure, les programmes d'évaluation des enseignants sur la base des résultats des élèves sont également critiqués pour leurs effets sur le comportement des enseignants, parfois moins visibles et mesurables que le simple impact sur les performances des élèves :

- En raison des nombreux facteurs influençant les résultats des élèves, une évaluation de la performance d'un enseignant basée sur ces derniers peut mener à la démoralisation du personnel, lorsque celui-ci estime ne pas être traité équitablement.
- Cette méthode peut également décourager les enseignants à travailler avec les élèves en difficulté. Ainsi, depuis l'introduction de programmes de bonus au niveau des écoles en Caroline du Nord, le nombre d'enseignants quittant les écoles aux élèves défavorisés a augmenté (Clotfelter et al., 2008). Afin d'éviter ce problème, la plupart de ces systèmes d'évaluation tentent de mesurer la progression des élèves et les autres caractéristiques qui peuvent avoir un effet sur leurs résultats (Podgursky et Springer, 2007). Néanmoins, cela ne permet pas toujours de prendre suffisamment en compte la difficulté d'améliorer les résultats de certains élèves.
- Ce type d'évaluation peut aussi avoir un effet négatif sur le comportement des enseignants en dehors de leur salle de classe, en encourageant les attitudes individualistes et en introduisant de la compétition entre les collègues (Murnane et Cohen, 1986). Cela affecte négativement le moral des enseignants et réduit le travail d'équipe. Une solution pourrait être d'instaurer des évaluations collectives, mais cela risquerait de créer des cas de « passagers clandestins » (Prendergast, 1999).
- Ce type d'évaluation encourage les enseignants à se focaliser sur les sujets directement liés aux tests utilisés pour l'évaluation et à privilégier un apprentissage sur le court terme (Glewwe, Holla et Kremer, 2009). Une amélioration des résultats des élèves est ainsi parfois expliquée par une préparation intensive des tests et un enseignement limité à leurs sujets, alors que les objectifs de l'enseignement sont plus larges et parfois non mesurables, comme l'apprentissage des rapports sociaux, du comportement ou encore de l'éthique. Cette restriction des enseignements a notamment pu être observée lors de programmes de ce type en Inde et au Kenya (BIT, 2012).
- L'évaluation basée sur les résultats des élèves peut également inciter les enseignants à tricher (Jacob and Levitt, 2003) ou à exclure stratégiquement les élèves les plus faibles lors des examens (Cullen and Reback, 2006).

**Encadré 3. 1 : Travaux de recherche montrant des éléments d'information mitigés sur la rémunération liée à la performance (BIT, 2012)**

Axer l'enseignement sur les tests peut avoir une incidence négative sur l'équité. Au **Chili**, par exemple, dans le cadre d'un programme d'incitations établi au niveau des établissements scolaires pour les enseignants, les enseignants et les écoles dont le statut socio-économique était élevé et obtenant déjà de bons résultats étaient récompensés, et non pas ceux qui s'amélioraient mais qui avaient encore des progrès à faire. En **Inde** et au **Kenya**, l'amélioration des résultats obtenus aux tests était due au fait que les enseignants se concentraient généralement sur les meilleurs élèves et entraînaient les élèves en vue des tests, souvent en laissant de côté d'autres aspects du programme. Au **Kenya**, il a été constaté que l'amélioration des résultats en matière d'apprentissage n'avait guère duré. En **Mongolie**, un système de rémunération liée à la performance a été abandonnée un an après sa mise en place, à la suite de conflits déclenchés par le caractère de plus en plus hiérarchique des relations entre les enseignants et la direction ainsi que la lourde charge administrative et l'ampleur de la paperasserie imposées aux chefs d'établissement et aux inspecteurs.

Source: BIT (2012)

Il existe des pratiques d'évaluation qui évitent la rémunération au mérite basée sur la performance et le classement des écoles. La Finlande, le Canada et Cuba ont par exemple démontré leur capacité à faire émerger un apprentissage performant en mettant en place des politiques non conditionnées par des primes d'encouragement et où l'enseignement repose sur un travail d'équipe et de collégialité (Verger et al., 2013).

**Tableau 3. 3 : Exemple d'un type d'évaluation basé sur les résultats des élèves : Avantages et inconvénients des systèmes de bonus basés sur les résultats des élèves**

	Avantages	Inconvénients
Motivation	<p>Une forme d'incitation qui peut motiver les enseignants.</p> <p>Les bonus collectifs (pour toute l'équipe d'une école en fonction des résultats de l'école dans son ensemble) peuvent créer des incitations au travail en équipe.</p>	<p>Un système de bonus basé sur les résultats individuels des enseignants peut avoir des effets pervers sur les résultats de l'école dans son ensemble, en réduisant la collaboration entre enseignants et en diminuant la motivation des enseignants à travailler avec les élèves en difficulté.</p>
Mise en œuvre	<p>Ce système est relativement facile à mettre en œuvre politiquement et techniquement et n'a pas d'effet de long terme sur les dépenses (on peut facilement diminuer le nombre de personnes obtenant le bonus ou son montant).</p> <p>Cela peut être une alternative intéressante pour les pays cherchant un moyen rapide de créer des incitations à la performance dans un système avec une échelle salariale unique.</p>	<p>Les résultats des élèves sont aussi influencés par de nombreux autres facteurs, qui sont complexes à isoler : l'influence des enseignants des autres matières et des enseignants précédents, le rôle de l'environnement familial... Cela peut rendre un tel système inefficace et injuste, si l'amélioration des résultats des élèves ne dépend pas que de la performance de l'enseignant.</p> <p>Les limitations financières qui induisent la mise en place de quotas dans l'attribution de rémunération liée aux résultats des élèves restreignent le nombre d'employés qui peuvent prétendre à cette rémunération et par conséquent rend ce système inéquitable.</p>
Effets perçus	<p>Les bonus permettent de lier directement le salaire de l'enseignant à la mesure de performance la plus valorisée : les progrès d'apprentissages des élèves.</p> <p>Dans certains pays, ces programmes de bonus ont eu un impact positif sur les résultats des élèves. Cependant, d'autres programmes de bonus n'ont permis aucune amélioration dans les résultats des élèves. Cela prouve que les systèmes de bonus dépendent du contexte et que leur conception est très importante.</p>	<p>Cela peut être injuste pour les enseignants dans les écoles avec des élèves en difficulté.</p> <p>Cela peut diminuer la collaboration entre enseignants dans un système d'incitation individuel et des problèmes de passager clandestin existent dans un système collectif.</p> <p>Cela peut encourager les enseignants à se focaliser sur les apprentissages directement liés à l'examen et à tricher.</p> <p>Les programmes de bonus privilégient quelques objectifs explicites et mesurables et réduisent donc l'attention portée aux autres objectifs et sujets importants (tel que les rapports sociaux, le comportement ou encore l'éthique).</p>

### 3.6 L'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant

La notion de « compétence » revêt une importance centrale dans l'évaluation des enseignants. Elle a été introduite pour faire face aux évolutions du travail dans un environnement professionnel complexe, avant de s'imposer comme référence principale aux pratiques de la GRH. La gestion des carrières est un des domaines d'activité de la GRH concerné par l'évaluation

des compétences professionnelles (Dierendonck et al, 2014). Cette dernière est cependant compliquée par certaines caractéristiques intrinsèques à la notion de compétence :

- Elle est difficilement visible ;
- Elle est contextuelle et ne peut donc pas être appréciée indépendamment des conditions de sa mise en œuvre et du contexte dans laquelle elle s'exerce ;
- Elle comporte une dimension individuelle et collective ;
- Elle est construite et évolutive, et devient donc moins accessible à certains modes d'analyse de compétences.

La validité de l'évaluation des compétences ne dépendra pas uniquement du choix des compétences à évaluer ou des outils d'évaluation, mais aussi des compétences mêmes de l'expert en évaluation.

### 3.6.1 Documents de référence

Pour procéder à l'évaluation d'enseignants encore faut-il savoir par rapport à quelles normes et quels critères apprécier les performances des enseignants. Que serait un « bon » enseignant ? Que faudrait-il qu'il sache faire ? Ainsi, un modèle d'évaluation équitable et fiable des enseignants a besoin de normes de référence par rapport auxquelles les enseignants sont évalués conformément à ce qui est considéré comme des « bonnes » pratiques. Les documents de référence principaux sont généralement :

- Les *référentiels de compétences ou profils professionnels* des enseignants (profil général des compétences pour les enseignants), y compris les profils spécialisés pour des types particuliers d'enseignants (par niveau d'éducation, sujet). Les profils des enseignants expriment souvent différents niveaux de performance, de débutant à expérimenté et des responsabilités associées ;
- Les *descriptions de poste* comprenant un ensemble de tâches générales et professionnelles des enseignants ;
- Au niveau de l'école, le *plan de développement de l'école*.

Les documents de référence à utiliser dans les processus de l'évaluation des enseignants doivent inclure une série de critères d'évaluation pour déterminer le niveau de performance des enseignants individuels pour chacun des aspects évalués. Cela implique habituellement l'élaboration d'indicateurs et de formulaires standardisés pour enregistrer les performances de l'enseignant. Une pondération des différents aspects évalués intervient afin de calculer une note globale.

### 3.6.2 Domaines d'évaluation

Quels domaines doivent être évalués ? Pour répondre à cette question, le cadre d'analyse de Danielson est utile. Il regroupe les responsabilités des enseignants autour de quatre grands domaines, subdivisés en sous-domaines :

- **Planification et préparation** : pouvoir démontrer la connaissance du contenu et de la pédagogie, ainsi que la connaissance des étudiants à travers des choix d'objectifs pédagogiques, de conception cohérente de l'instruction, et d'évaluation des apprentissages ;
- **L'environnement de la salle de classe** : savoir créer un environnement respectueux, établir une culture d'apprentissage, gérer les procédures de la salle de classe, le comportement des étudiants et l'organisation de l'espace physique ;

- **Instruction** : communiquer clairement et avec précision, en utilisant des techniques de questionnement et de discussion, impliquer les élèves dans l'apprentissage, leur donner un feedback qui démontre souplesse et la réactivité ;
- **Responsabilités professionnelles** : réfléchir sur l'enseignement, tenir un registre précis, communiquer avec les familles, se développer professionnellement et faire preuve de professionnalisme.

### 3.6.3 Critère d'évaluation

Des critères clairs qui sont systématiquement appliqués par des évaluateurs compétents (c'est-à-dire formés et expérimentés) sont essentiels à la bonne pratique dans les évaluations. Cela nécessite l'élaboration de directives explicites sur ce qu'on attend de la pratique professionnelle. Les procédures d'évaluation des enseignants exigent la mise en place de critères d'évaluation pour déterminer le niveau de performance des enseignants individuels pour chacun des aspects évalués. Cela implique généralement le développement des indicateurs et/ou des formulaires normalisés pour enregistrer les performances de l'enseignant. Un critère supplémentaire est la pondération des différents aspects évalués afin de calculer une note globale, dans le cas d'une évaluation sommative.

Selon les acteurs chargés de l'évaluation des personnels, les critères ne seront pas les mêmes. Nous proposons ici une série de critères ou indicateurs susceptibles d'aider à une évaluation dans le domaine administratif.

**Tableau 3. 4 : Critères d'évaluation pour les directeurs d'écoles dans le cadre d'une évaluation administrative**

Critère	Explication de ce critère
Ponctualité, assiduité	Etre à l'heure et présent tous les jours ouvrables.
Ethique professionnelle	Agir au sein de l'institution scolaire en exerçant la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence et en appliquant la déontologie professionnelle.
Capacité relationnelle	Avoir une bonne relation avec sa hiérarchie, avec l'équipe pédagogique de l'établissement, avec la communauté (parents ou tuteurs, élèves...).
Implication dans les projets d'école ou de circonscription	Participer activement aux projets de l'école ou de la circonscription.
Participation aux activités para et périscolaire	Participer aux activités qui ne font pas partie directement des programmes scolaires mais qui entrent dans le cadre de la formation des jeunes.
Respects des règles administratives en vigueur	Règlement intérieur de l'école. Respect de l'emploi du temps. Préparations (cahier journal, fiche pédagogique). Cahiers des élèves (propreté, volume, régularité, correction...). Documents règlementaires à afficher Registre d'appel Répartition modulaire Affichage didactique



## Points à retenir

- L'évaluation représente un levier essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et la motivation des enseignants.
- L'évaluation peut-être formative (pour l'amélioration des pratiques) ou sommative (pour la responsabilité et l'avancement de carrière). La plupart des systèmes éducatifs combinent ces deux approches, ce qui entraîne des tensions.
- Il existe une vaste diversité de systèmes d'évaluation, qui reflètent des approches différentes de la responsabilisation des enseignants et des modèles de pilotage des systèmes éducatifs.
- Afin d'élaborer un système d'évaluation, il faut répondre à plusieurs questions (qui ? Par qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Avec qui ?) A quel moment ? et s'interroger sur les bénéfices des évaluations internes ou externes, collectif ou individuel.
- En fonction des systèmes, différents acteurs interviennent dans l'évaluation des enseignants. Il existe aussi un large éventail d'outils qui peuvent être utilisés conjointement pour évaluer les enseignants. Il est à noter que les systèmes d'évaluation basés sur les performances des élèves à des tests sont largement critiqués.
- Enfin, un système d'évaluation efficace doit se baser sur des normes et des critères, ainsi que des référentiels de compétences et des descriptions de poste élaborés au niveau national.



# Annexe

Le tableau ci-dessous montre l'organisation de l'avancement de carrière dans différents pays en faisant ressortir les avantages et inconvénients. Il est néanmoins important de souligner que les pays utilisent souvent une combinaison de différents critères de promotion, comme c'est le cas par exemple au Pakistan (ancienneté et qualifications).

**Tableau A. 1 : Critères de promotions**

Critères de promotion	Exemples	Avantages	Inconvénients
<b>Qualifications:</b> Obtenir une qualification ou une certification supplémentaire peut entraîner le passage à des échelons plus élevés dans la carrière.	<p>En Namibie, les enseignants passent automatiquement à un échelon supérieur de la carrière lorsqu'ils obtiennent une licence.</p> <p>Environ les deux tiers suivent une formation complémentaire pour obtenir une qualification qui débouchera sur une promotion.</p>	<p>Peut encourager les enseignants à accroître leurs connaissances et à perfectionner leurs compétences.</p>	<p>Peut inciter les enseignants à obtenir des qualifications supplémentaires dans le seul espoir de bénéficier d'une augmentation de traitement.</p> <p>Ce système peut être difficile à maintenir s'il n'y a pas assez de postes nouveaux ou plus élevés offerts pour tous ceux qui obtiennent des qualifications supplémentaires.</p>
<b>Ancienneté/années d'expérience:</b> La promotion d'un échelon de la carrière à l'autre est automatique au bout d'un certain nombre d'années de service.	<p>Au Sénégal, les enseignants qui ont le statut de fonctionnaire passent automatiquement à l'échelon supérieur dans la carrière tous les deux ans.</p> <p>Au Pakistan, la promotion dans l'enseignement primaire nécessite cinq années d'expérience plus une qualification supplémentaire.</p>	<p>Système simple et transparent</p> <p>Récompense l'expérience des enseignants</p> <p>Peut encourager les enseignants à demeurer dans la profession</p>	<p>Il n'y a pas d'assurance que ceux qui obtiennent une promotion soient les plus qualifiés et/ou ceux qui fournissent la meilleure performance</p>
<b>Performance:</b> La promotion, soit à un échelon supérieur, soit à un autre poste, est fonction de la performance de l'enseignant.	<p>Dans les cantons de Saint-Gallen et de Zurich, en Suisse, les enseignants ne peuvent passer à un échelon supérieur que si l'évaluation de leur performance est positive.</p>	<p>Peut inciter les enseignants à fournir un meilleur travail en classe.</p> <p>Contribue à garantir que seuls les enseignants dont la qualité du travail est meilleure sont promus aux échelons supérieurs.</p>	<p>Peut dissuader de travailler en équipe en raison de l'intensification de la concurrence.</p> <p>Peut avoir des effets négatifs sur le moral des enseignants.</p>

Source : Sénégal (2003), Kucera et Stauffer (2003) ; Bennell et Sayed (2009) cité dans BIT (2012).

# Bibliographie

ADEA. (2000). Le malaise enseignant au Sénégal. Dakar: Coopération française/ADEA. (document inédit).

Alexandru, C. (2010). Regulations for the Teachers Career Charter in Jordan. Draft paper for the Ministry of Education of Jordan, Amman, May 2010.

Baiden, S. (2013). The Study of Teacher Education and Management Policy Reform: The Ghanaian Experience of the Pre-tertiary Education Sector. Draft paper for UNESCO-IIEP, September 2013.

Bennell, P., Akyeampong, K. (2007). Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia. In: *Researching the issues*. Vol. # 71. London: DFID.

Bureau International du Travail (BIT). (2012). Manuel des bonnes pratiques en matières de ressources humaines dans la profession enseignante. Genève: BIT.

CfBT Education Trust, VSO (Voluntary Service Overseas). (2008). Managing teachers: The centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries. London: CfBT and VSO.

Chang, M. C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A. B., de Ree, Joppe., Stevenson, R. (2014). Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making. Washington, D.C.: The World Bank.

Clotfelter, C. T.; Glennie, E. J.; Ladd, H. F.; Vigdor, J. L. (2008). 'Teacher Bonuses and Teacher Retention in Low-Performing Schools'. *Public Finance Review*, 36(1), 63–87.

Cochran-Smith, M., Cannady, M., Mceachern, K. P., Mitchell, K., Piazza. P., Power, C. (2012). 'Teachers' Education and Outcomes: Mapping the Research Terrain'. In: *Teachers College Record*. Vol. 114(10), 1-49.

Cullen, J. B.; Reback, R. 2006. *Tinkering Toward Accolades: School Gaming Under a Performance Accountability System*. Working Paper No. 12286. National Bureau of Economic Research.

Koretz, D. M. (2002). 'Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity'. *The Journal of Human Resources*, 37(4), 752–777.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Texas: National Staff Development Council.

Dierendonck (2014). L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnelle.

Gannicott, K. (2009). Teacher Numbers, Teacher Quality: Lessons from Secondary education in Asia. Bangkok: UNESCO Bangkok.

Govender, S., Chetty, C. Badroodien, A. 'Teacher professionalism and teacher accountability'. Concept for the Centre for International Teacher Education (CITE).

Glewwe, P.; Holla, A.; Kremer, M. (2009). *Performance Incentives: Their Growing Impact on K-12 Education*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

Hallak, J., Poisson, M. (2006). Governance in education: transparency and accountability matter Paris: IIEP-UNESCO.

Halliday, I. (1995). Turning the tables on teacher management. London: Commonwealth Secretariat.

- International Labour Organization (ILO). (2012). Handbook of good human resource practices in the teaching profession. Geneva: International Labour Office.
- International Task Force on Teachers for Education for All. (2014). Teacher Policy Development Guide. Draft- first version, November 2014.
- Jacob, B. A.; Levitt, S. D. 2003. 'Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating'. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 843–877.
- Jensen, B. (2012). Catching up: learning from the best school systems in East Asia. Melbourne, Australia: Grattan Institute.
- Keitheile, Margaret; Mokubung, Masego (2005). The SACMEQ II Project in Botswana: a study of the conditions of schooling and the quality of education: Botswana working report. Gaborone, Ministry of Education; Harare, SACMEQ.
- Lavy, V. (2004). *Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity and Grading Ethics*. NBER Working Paper No. 10622. National Bureau of Economic Research.
- Mariti, P. (2010). Teacher management in a context of HIV and AIDS, Lesotho report. Education in the context of HIV & AIDS. Paris: IIEP-UNESCO.
- Mingat, A. (2004). La rémunération de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne, article pris francophones d of HIV and AIDS, Lesotho report. ality of education: Botswana woro-Mali, 21-23 Novembre 2004.
- Mulkeen, A. (2010). Teachers in Anglophone Africa Issues in Teacher Supply, Training, and Management. Washington D.C.: The World Bank.
- Muralidharan, K.; Sundararaman, V. (2009). *Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India*. NBER Working Paper 15323. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Murnane, R.J.; Cohen, D.K. (1986). 'Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive'. *Harvard Educational Review* 56(1), 1–18.
- Naylor, R., Sayed, Y. (2013). Review of the Evidence on Teacher Quality. Canberra: The Office of Development Effectiveness, Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade.
- OCDE. (2005). Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité, politique en matière d'éducation et de formation. Paris: OCDE.
- OCDE. (2006.) Glossaire de l'économie de l'OCDE. Paris: OCDE
- OECD. (2009). Teacher evaluation, A conceptual framework and examples of country practices. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). Teachers for the 21<sup>st</sup> Century: Using Evaluation to Improve Teaching. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD Publishing.
- OIT/UNESCO. (1966). Recommandation concernant la condition du personnel enseignant. Paris et Genève : OIT/UNESCO.
- Peretti, A. (1980). Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. Tomes 1 et 2. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Podgursky, M. J.; Springer, M. G. 2007. Teacher performance pay: A review. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(4), 909–950.
- Pôle de Dakar (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant. Dakar: UNESCO BREDA.

Prendergast, C. (1999). 'The provision of incentives in firms'. *Journal of Economic Literature*, 37(1), 7-63.

Government of South Africa (2011). Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa 2011-2015: Technical Report. Pretoria: The Departments of Basic Education and Higher Education and Training.

Government of South Africa (2011). Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa 2011-2015: Full version. Pretoria: The Departments of Basic Education and Higher Education and Training.

Springer, M. G.; Hamilton, L.; McCaffrey, D. F.; Ballou, D.; Le, V.-N.; Pepper, M.; Lockwood, J. R.; Stecher, B. M. (2010). *Teacher Pay for Performance: Experimental Evidence from the Project on Incentives in Teaching*. National Center on Performance Incentives.

UNESCO (2005). Rapport Mondial de Suivi sur L'EPT. Education pour tous - L'Exigence de qualité. Paris: UNESCO.

UNESCO (2010). Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante. Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Guide pour le développement des politiques enseignantes. Paris: UNESCO.

UNESCO (2014). Rapport Mondial de Suivi sur L'EPT. Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous. Paris: UNESCO.

Verger, A., Altinyelken, H.K., de Koning, M. (2013). Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts. Brussels: Education International.

VSO (Voluntary Service Overseas). 2002. What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries. London: VSO.