

Construire les identités professionnelles des enseignant·e·s

Philippa Cordingley, Bart Crisp, Paige Johns,
Thomas Perry, Carol Campbell, Miranda Bell
et Megan Bradbury

Février 2019



Recherche de
l'Internationale de
l'Education

Construire les identités professionnelles des enseignant·e·s

Philippa Cordingley, Bart Crisp, Paige Johns,
Thomas Perry, Carol Campbell, Miranda Bell
et Megan Bradbury

Février 2019



Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License. (CC BY-NC-SA 4.0)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Publié par l'Internationale de l'Education
Février 2019
ISBN 978-92-95109-78-0

Avant-propos - David Edwards

Cette nouvelle recherche sur les identités professionnelles des enseignant-e-s se veut novatrice en ce sens qu'elle met l'accent sur leur statut professionnel et sur ce qui importe vraiment pour eux-elles. Il ressort clairement de cette étude que les enseignant-e-s placent le bien-être et l'apprentissage de leurs élèves au centre de leur pratique et au-dessus de tout le reste, y compris leur propre carrière. Ils-Elles considèrent également leur développement individuel et leur formation professionnelle continus comme les facteurs les plus influents sur leur identité professionnelle. Cette étude montre explicitement que les enseignant-e-s sont avant tout soucieux-euses de la progression de leurs élèves, non pas dans une perspective limitée, centrée uniquement sur la réussite des examens officiels, mais bien selon une approche holistique tenant compte de la qualité globale de leur apprentissage. A cet égard, ils-elles rencontrent de nombreux défis.

Les systèmes d'éducation adoptent des approches très diversifiées lorsqu'il s'agit de mettre en place des structures au sein desquelles les enseignant-e-s exercent un contrôle. Dans un système dirigé par le personnel enseignant, les syndicats de l'éducation doivent être au centre des processus décisionnels en rapport avec les politiques pertinentes pour la communauté éducative. Ceci intervient à différents degrés. L'offre d'enseignant-e-s reste un problème important, leur choix de se tourner vers la profession étant principalement déterminé par le statut qui leur est conféré, le nombre d'opportunités d'apprentissage et de développement professionnels continus, les perspectives de carrière professionnelle, le montant des salaires et l'adéquation de ces derniers avec la nature du travail accompli. Le statut des enseignant-e-s est systématiquement influencé par leurs conditions de travail.

L'analyse des sept juridictions présentées dans cette étude montre que le statut des enseignant-e-s est étroitement lié à la performance de l'ensemble du système. L'amélioration de leur statut va de pair avec celle du système.

La qualité de tout système d'éducation se mesure à la qualité de ses enseignant-e-s et de leur bien-être. Ce principe doit être rappelé avec force aux responsables politiques : améliorer les conditions de travail des enseignant-e-s et leur image auprès de la population n'est pas uniquement profitable à la profession, mais est essentiel au déploiement de systèmes d'éducation publics de haute qualité.

Le 21^e siècle est déjà bien engagé et les défis qui nous attendent se multiplient à mesure que se complexifient les situations dont nous sommes témoins. Le principal enseignement apporté par cette étude est que la complexité de l'environnement pédagogique actuel ne peut se comprendre qu'en tenant compte du point de vue des enseignant-e-s. Ces dernier-e-s accordent une place centrale à leurs élèves et souhaitent apprendre en permanence à rester efficaces tout au long de leur carrière. Tous les systèmes d'éducation devraient tenir compte de cela et faire en sorte d'atteindre cet objectif.

En solidarité,



David Edwards
Secrétaire général



Table des matières

	Avant-propos - David Edwards	4
	Introduction	8
	Etude bibliographique	14
	Qu'est-ce que l'identité de l'enseignant-e ?	14
	Pouvoir d'action et identité de l'enseignant-e	16
	Collaboration, professionnalisme et identité collective	19
	Résumé	20
	Concepts clés	21
	Structure du rapport	24
	Informations aux lecteur·rice·s	25
1.	Analyse comparative	26
	Contexte et priorités du système	26
	Autonomie, leadership et collaboration des enseignant-e-s	35
	Rôle et valeurs des enseignant-e-s	56
	Développement et formation professionnels	65

2.	Profil des juridictions	75
	Ontario	75
	Ecosse	80
	Singapour	87
	Suède	93
	Berlin	99
	Chili	105
	Kenya	110
3.	Méthodologie	116
	Méthodes de recherche et collecte des données	116
4.	Recommandations	121
	Contexte du système	121
	Autonomie des enseignant·e·s	124
	Rôle et valeurs des enseignant·e·s	126
	DPC	129
	Annexes – Etudes de cas	132
	Références	134

Introduction

L'Internationale de l'Éducation (IE) est la plus grande fédération syndicale du monde, représentant 32,5 millions d'enseignant-e-s et employé-e-s de l'éducation, affilié-e-s à 401 organisations membres, actives dans 174 pays et territoires à travers le monde. L'IE affirme que la principale responsabilité des États est d'offrir une éducation gratuite de qualité, accessible à l'ensemble de la population, et de garantir le respect des droits des travailleuse-s ainsi que des conditions de travail décentes pour les enseignant-e-s et les personnels de soutien à l'éducation (PSE).

L'IE a commandité ce projet dans le but d'analyser la façon dont se construisent les identités professionnelles des enseignant-e-s dans sept systèmes d'éducation distincts. Le CUREE, en partenariat avec l'IE, a identifié des juridictions où les études locales sont susceptibles de révéler des modèles plus globaux, montrant comment les différents systèmes d'éducation procèdent pour construire les identités des enseignant-e-s. Les juridictions – Berlin, Chili, Kenya, Ontario, Écosse, Singapour et Suède – ont été sélectionnées de façon à atteindre un équilibre sur le plan économique et géographique et à présenter un ensemble de contextes en relation avec la performance éducative, l'offre d'enseignant-e-s et les conditions de travail.

Cette étude a été conçue en veillant à ce que la recherche soit centrée sur les objectifs de l'Internationale de l'Éducation. Celle-ci s'appuie sur une étude bibliographique interprétative permettant l'identification et la définition de concepts clés, ainsi que la formulation d'un ensemble de questions et de sous-questions de recherche.

► Facteurs individuels et contextuels parmi lesquels les enseignant-e-s adoptent les caractéristiques professionnelles et les adaptent et les intègrent à leurs environnements de travail de façon unique. Les pratiques professionnelles qui sous-tendent ce processus d'adaptation et d'intégration se traduisent par des attentes selon lesquelles les enseignant-e-s doivent penser et agir de manière professionnelle,

- en adoptant des caractéristiques, des connaissances et des attitudes professionnelles, prescrites au niveau national, régional et scolaire et en les intégrant à leur pratique, et
- en développant un parcours professionnel personnel en fonction de ces attentes et des exigences liées à leurs fonctions.

► Participation à un processus continu d'interprétation et de réinterprétation des expériences en constante évolution (ex. Day 1999).

► L'intégration d'un certain nombre de sous-identités émanant de différents contextes de travail et relations professionnelles (et leurs implications pour l'efficacité collective). Ces contextes professionnels importants incluent souvent des réseaux, des partenariats et des activités collaboratives dans/entre les écoles et les communautés et à travers l'ensemble du système.

► Le pouvoir d'action, lequel requiert la participation active des enseignant-e-s au processus de développement des connaissances et des compétences professionnelles, de sorte que l'apprentissage individuel et collaboratif soit réalisé au travers de l'activité de l'apprenant-e (Coldron & Smith 1999) et contribue, en retour, à l'efficacité individuelle et collective.

Les principaux résultats de cette étude mettent en lumière un certain nombre de facteurs complexes et interconnectés, formant une combinaison de quatre enjeux et processus globaux, jouant un rôle essentiel dans la construction des identités professionnelles des enseignant-e-s : ces facteurs ont été développés en sous-questions détaillées et légèrement adaptés par rapport aux questions de recherche générales de l'IE. Ces questions sont présentées dans leur intégralité à l'annexe B. Globalement, leur but est d'identifier, dans les différents systèmes d'éducation étudiés, la façon dont les enseignant-e-s estiment conceptualiser et rendre opérationnelles leurs identités individuelles et collectives à différents niveaux, et à comparer ces facteurs entre les différents systèmes et les études plus larges consacrées à leur formation et à leur professionnalisme.

Le projet de recherche a adopté une approche intégrant une méthodologie mixte pour identifier les principales caractéristiques des voies empruntées dans les différentes juridictions et par les enseignants-e-s pour construire leurs identités professionnelles. A cette fin, le projet se base sur les points de vue de plus de 4.500 enseignant-e-s et responsables politiques dans les sept systèmes d'éducation étudiés.

S'appuyant sur les enquêtes menées auprès des enseignant-e-s ainsi que sur une série d'entretiens semi-structurés, la recherche offre un aperçu général des différents points de vue, à la fois sur le plan politique et « sur le terrain ». Le projet analyse également plus d'une centaine de documents pertinents portant sur les politiques et le développement professionnel, outre les outils de recherche existants. Une description complète des méthodes et de la méthodologie est présentée à la section 3 de ce rapport.

Nous présentons ci-après un court résumé introductif permettant une mise en

contexte des résultats. Ceux-ci sont basés sur des entretiens, des enquêtes, des groupes de réflexion internationale et des études de cas illustratives, ainsi que sur une analyse documentaire approfondie et validée au niveau local. Il convient de souligner que nous avons initialement prévu de travailler avec un autre pays d'Amérique du Sud, mais, en raison de l'évolution de la situation politique et de l'introduction de réformes importantes, ce pays a dû être écarté du projet. Nos collègues du Chili ont aimablement accepté de remplacer ce pays, mais les délais de participation étant dès lors plus serrés, le volume d'informations

Teacher Identities and Professional Research

Kenya

Headline Findings

- **Increasing student enrolment...**
- **The introduction of free primary and secondary education in 2002 and 2003 has led to skyrocketing enrolment levels at primary, secondary and university level. However, there is still a need for progress in access to education.**
- **In 2010, over 2m children in Kenya did not attend school – the world highest in the world.**
- **...leading to teacher shortage**
- **The increase in student enrolment has led to a teacher shortage, although the number of registered teachers has increased.**
- **There has also been disillusion by salary levels and a lack of policy to attract teachers to hard-to-staff subjects.**
- **The curriculum reforms and teacher pay rise are intended to combat this.**
- **Kenya Vision 2030**
- **The provision of quality education is a key component of the Kenya Vision 2030.**
- **The rise is guided by the notion to "nurture every learner's potential".**
- **As part of this, major reforms are expected in areas such as curriculum, teacher training and CPD and performance appraisal.**

Priorities and Organisation	Teacher Roles, Recruitment and Retention	Professional Development, Teaching and Learning	Leadership, Accountability and Assessment
<p>System Overview</p> <p>Kenya has a long history of educational reform. The current system is based on the Kenya Education Policy Review (KEPR) 2010, which was developed in response to the 2010 Constitution. The policy review identified key challenges and proposed reforms to improve the quality of education and ensure that all children have access to quality education.</p> <p>The 2010 Constitution of Kenya provides a framework for the development of a new education system. The policy review identified key challenges and proposed reforms to improve the quality of education and ensure that all children have access to quality education.</p> <p>National Priorities and Contexts</p> <p>The 2010 Constitution of Kenya provides a framework for the development of a new education system. The policy review identified key challenges and proposed reforms to improve the quality of education and ensure that all children have access to quality education.</p>	<p>Teacher Status and Autonomy</p> <p>Teachers in Kenya are employed by the State and are subject to the Public Service Commission (PSC). The PSC is responsible for recruitment, promotion, and discipline. Teachers are also subject to the Teachers' Service Commission (TSC), which is responsible for the professional development and performance appraisal of teachers.</p> <p>Training, employment and retention</p> <p>Teachers in Kenya are trained at the Kenya Institute of Education (KIE). The KIE is a government institution that provides pre-service training for teachers. After graduation, teachers are employed by the State and are subject to the PSC and TSC.</p>	<p>Professional Development and Learning</p> <p>Teachers in Kenya are required to participate in professional development activities. These activities include in-service training, workshops, and conferences. The TSC is responsible for the professional development of teachers and for the implementation of the National Curriculum Framework for Schools (NCFS).</p> <p>Pedagogy, Curriculum and Classroom Culture</p> <p>The NCFS is the national curriculum framework for schools in Kenya. It provides a framework for the development of the curriculum and for the implementation of the curriculum. The NCFS is based on the 2010 Constitution and the Kenya Education Policy Review (KEPR) 2010.</p>	<p>Collaboration and Leadership</p> <p>Leadership in Kenya is provided by the Kenya Department of Education (KDE). The KDE is responsible for the implementation of the national curriculum framework and for the implementation of the Kenya Education Policy Review (KEPR) 2010.</p> <p>Accountability and Assessment</p> <p>Assessment in Kenya is provided by the Kenya Examinations Council (KEMED). The KEMED is responsible for the implementation of the national curriculum framework and for the implementation of the Kenya Education Policy Review (KEPR) 2010.</p>

fourni est nettement moins important.

Au cours de la phase finale de la recherche, les données pour chaque juridiction

ont été synthétisées en regard des questions de la recherche, afin de pouvoir identifier de nouvelles tendances. Ce rapport présente les résultats de cette comparaison entre les différentes juridictions.

A tous les niveaux, les identités sont forcément spécifiques au contexte et à l'environnement culturel dans lesquels elles s'inscrivent, au même titre que les systèmes d'éducation. Il

n'est donc guère surprenant que notre recherche révèle des variations significatives entre les juridictions et, dans certains cas, des difficultés à identifier les tendances entre des facteurs clés. Par exemple, les décisions que peuvent prendre les enseignant-e-s dans les différents systèmes varient considérablement entre les sept juridictions pour un grand nombre de facteurs, notamment la taille du système, les valeurs culturelles et historiques au sens large et l'approche démocratique de la centralisation/décentralisation.

En particulier, la taille de l'échantillon pour l'enquête était trop petite pour permettre des comparaisons thématiques. Aussi le Chili apparaît-il moins souvent que les autres pays dans les analyses comparatives.

Dans le cadre de notre travail, nous avons veillé à faire participer les parties prenantes locales. Par exemple, les principaux éléments constitutifs de la construction des identités professionnelles des enseignant-e-s, ainsi que les caractéristiques de leurs expériences, de leurs perceptions et de leurs pratiques

Constructing Teachers' Professional Identities – Learning from 7 countries

International Teacher Professional Identity Survey

Singapore



Overview

The International Teacher Professional Identity Survey was conducted in Singapore from May-July 2018. The survey was designed by CUREE as part of a research project for Education International and supported by the Singapore Teachers' Union.

The survey received 207 responses from practitioners in Singapore. Of these, 72% came from classroom teachers (with 16% of these coming from Senior Teachers, Lead Teachers or Master Teachers) and 28% came from school leaders. 77% of respondents taught at government schools, 18% taught at government-aided schools and only 5% taught at independent schools. 100% of teachers who responded held a formally recognised teaching qualification, whilst 66% had obtained further qualifications since their initial teacher training.

Professional Values

Teachers and school leaders alike regard the most important aim of being a teacher as being to educate students to be good citizens; 58% described this as "of highest importance" and an additional 31% as "very important". They value, in their ability to be a good teacher, their subject knowledge most highly, followed closely by their ability to build positive relationships with students and colleagues and their ability to be reflective and learn from their own practice. They regard as less important their professional qualifications – although interestingly, 66% of practitioners who responded to the survey had obtained further qualifications beyond their initial teacher training, and 83% agreed that qualifications are important to maintaining teaching standards.

Both teachers and school leaders value most highly the feedback they receive from students, followed by peers and colleagues, as most helpful to their professional development and learning. Leaders said they found feedback from school superintendents more helpful, whilst teachers reported finding feedback from other school leaders, such as heads of department, more helpful than leaders did.

92% of practitioners said they actively seek to develop their teaching, and 68% of teachers and 74% of school leaders felt that they got to do as much CPD as they would like to.

A significantly higher percentage of leaders than teachers (70% compared to 46%) felt they were given time and resources for their professional development by their employer.

"As a Lead Teacher, I need the strong support from my principal to enact my role [...] Senior & Lead Teachers on the teaching track have distributed leadership but no power"

- Primary School Lead Teacher

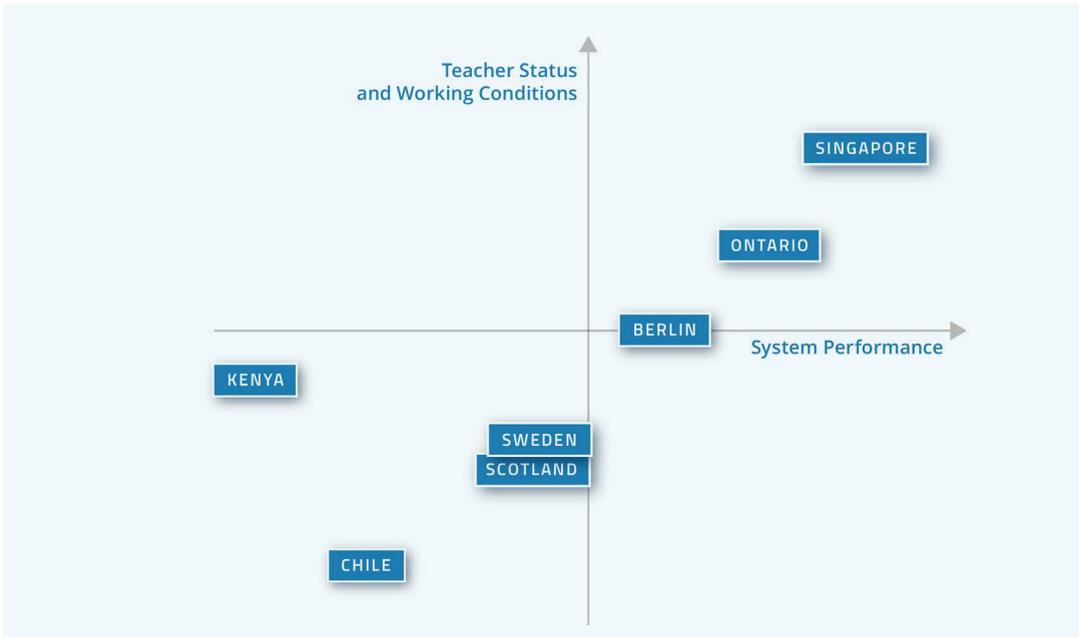
"The role of a teacher needs to be more narrowly defined and prioritised with student's learning at the centre. The scope has become too broad, making it impossible for many"

- Primary School Head of Department

dans chacune des juridictions, ont été identifiés et résumés sous la forme de tableaux de synthèse des analyses documentaires. Les données des tableaux de synthèse et de l'enquête ont ensuite été résumées dans des rapports reprenant les éléments saillants pour chaque juridiction qui, avec les tableaux de synthèse, pouvaient être vérifiés et utilisés rapidement par les syndicats et les représentant·e·s du gouvernement ayant apporté leur soutien à la recherche dans chaque juridiction, en vue d'examiner les pratiques actuelles et d'identifier les voies à suivre. Les tableaux de synthèse et les rapports reprenant les éléments saillants sont présentés aux annexes D et E, respectivement. Dans le rapport principal, le profil des juridictions présente un texte introductif ainsi qu'un aperçu des tableaux de synthèse et des rapports reprenant les points saillants, disponibles aux points 2a-g.

Il n'existe que peu de domaines où les tendances dans les données concernant la prise de décision des enseignant·e·s ne sont pas corrélées à ces aspects de l'écologie politique éducative locale. D'un autre côté, l'enseignement est une profession à part, présentant un certain nombre de caractéristiques fondamentales. L'analyse des approches du développement professionnel continu laisse notamment apparaître une volonté majeure d'atteindre la quasi-universalité de la pédagogie, les exceptions ayant pu être observées dans les juridictions où les priorités sont désormais centrées sur le leadership des enseignant·e·s, étant considéré comme un moyen de progresser dans la pédagogie et le programme d'études, comme c'est le cas dans le programme de leadership des enseignant·e·s mis en place en Ontario.

L'incidence des classements PISA semble également générer un nombre croissant de similitudes entre les juridictions concernant les nouvelles voies à suivre. Par exemple, dans l'ensemble des juridictions étudiées, on constate une volonté de développer un système où l'enseignant·e aurait de plus en plus de contrôle, bien que les interprétations soient différentes dans chacune d'entre elles, comme en témoignent les disparités dans les décisions pouvant être prises par les enseignant·e·s.



Enfin, nous avons relevé un certain nombre de domaines où différentes variables interagissent de façon intéressante. Il semble y avoir, par exemple, un lien étroit et relativement linéaire entre le salaire des enseignant-e-s, les conditions de travail et la performance du système, comme le montre la figure 1, décrite plus en détail dans le rapport complet. Dans les juridictions hautement performantes comme Singapour et l'Ontario, le statut et les conditions de travail ont tendance à être considérés plus élevés. En Ecosse et au Chili, la performance du système est jugée plus faible, au même titre que le statut des enseignant-e-s et leurs conditions de travail. Les variables que nous avons analysées en détail dans ce rapport, et plus spécifiquement dans les graphiques, ont été sélectionnées en fonction des tendances significatives émanant des données figurant dans les réponses aux questions. Ces questions dérivent à la fois des documents de recherche et des spécifications du projet. Le dernier facteur déterminant pour la sélection des domaines d'étude est l'identification de ceux apparaissant comme prédominants et partageant des aspects communs entre les politiques des juridictions, depuis

les tableaux de synthèse initiaux jusqu'à la documentation locale. L'étude des identités présentée dans ce rapport s'intéresse à l'intersection entre ce que signifie enseigner et être enseignant·e et les politiques et initiatives nationales/gouvernementales pour l'éducation. Il s'agit principalement d'extraire les modèles pouvant donner lieu à des actions positives de la part des syndicats et des autorités éducatives dans les différentes juridictions, ainsi que certains des facteurs clés pouvant s'avérer utiles dans le cadre de ces actions. Le chapitre des conclusions présente des recommandations basées sur ces résultats.

Etude bibliographique

Cette exploration des ouvrages existants a pour objectif de proposer une définition de l'identité de l'enseignant·e basée sur des données probantes, en alignant la recherche de l'IE sur l'ensemble des études existantes. Il s'agit également de mettre en évidence les variables clés à étudier et à mettre en lien avec les résumés des juridictions et les études de cas

Qu'est-ce que l'identité de l'enseignant·e ?

L'identité de l'enseignant·e est un concept complexe et évolutif, qui varie selon les individus et les cultures. En dépit de cette complexité, les chercheur·euse·s ont identifié plusieurs aspects de l'identité de l'enseignant·e, dont le champ d'application est très large dans ce type d'étude.

L'identité de l'enseignant·e est considérée comme un processus dynamique, qui évolue en permanence au fil du temps (Beauchamp & Thomas 2009). Beauchamp et Thomas citent également Sachs (2005) dans leur étude, lequel nous aide à comprendre le concept d'identité comme étant un « un processus évolutif » au travers du prisme de l'expérience, ce qui confère un aspect plus pratique lorsque les syndicats ou d'autres cherchent à influencer ces expériences.

« L'identité professionnelle de l'enseignant-e est alors au centre de la profession enseignante. Elle offre aux enseignant-e-s un cadre leur permettant de construire leur propre perception de leur façon d'être, d'agir et de comprendre leur travail et leur place dans la société. Point important, l'identité de l'enseignant-e n'est pas un concept figé ou imposé, il se négocie au travers de l'expérience et du sens que l'on donne à cette expérience. »

(Sachs, 2005, p. 15)

Par ailleurs, comme l'expliquent Akkerman et Meijer (2011) :

« "Être une personne qui enseigne" ou "identité de l'enseignant-e" ne doit pas se comprendre comme une fin en soi, mais se définir comme un processus continu de négociations et d'interrelations de positions multiples, de façon à maintenir un sentiment plus ou moins cohérent et logique de soi au travers de diverses participations et investissements personnels dans sa propre vie (professionnelle) »

(Akkerman & Meijer 2011, pp.317-318)

Un des aspects essentiels de cette conception et d'autres conceptions de l'identité de l'enseignant-e est l'idée d'identités multiples, à la fois complémentaires et concurrentes. Rejoignant le point de vue de Michel Foucault, Sachs (2001) décrit les enseignant-e-s comme des personnalités possédant des « identités professionnelles multiples ».

Ils expliquent par exemple que les identités multiples d'un-e enseignant-e du primaire peuvent inclure une perception générale de l'enseignant-e du primaire, mais que celle-ci englobera d'autres identités liées à l'âge de ses élèves, aux matières enseignées, à sa spécialisation, ses responsabilités ou son rôle, comme dans le cas d'un-e enseignant-e en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, ou spécialisé-e dans sa matière. Au sein de ces multiples identités générales ou secondaires, il peut y avoir une ou plusieurs identités « plus ou moins centrales par rapport à l'identité générale », qui « doivent être équilibrées pour éviter d'entrer en conflit » (Beauchamp & Thomas 2009, p.177).

Un autre aspect de l'identité de l'enseignant·e mis en avant dans la littérature est l'importance du contexte (Beauchamp & Thomas 2009, p. 177). Il s'agit de l'interaction entre les individus et leurs contextes professionnels et culturels, permettant le développement continu de leurs identités (Beauchamp & Thomas 2009). Comme le soulignent Beauchamp et Thomas, les enseignant·e·s adopteront les caractéristiques professionnelles induites par leur contexte, de façon unique.

Pouvoir d'action et identité de l'enseignant·e

Les chercheur·euse·s ont examiné les composantes et les concepts communs des identités des enseignant·e·s. « Bien-être », « auto-efficacité » et « résilience » sont des termes apparaissant régulièrement dans les ouvrages. Il ressort également des ouvrages que nous avons consultés¹ qu'il existe une corrélation directe entre ces facettes de l'identité de l'enseignant·e et la réussite et la progression de l'élève.

Compte tenu du chevauchement entre les concepts de bien-être, d'auto-efficacité et de résilience (bien que la notion de résilience de l'enseignant·e soit plus controversée, voir ci-dessous), nous avons utilisé, aux fins de ce projet, le terme « pouvoir d'action », à la fois actif et effectif, pour intégrer l'ensemble de ces qualités à notre définition de l'identité de l'enseignant·e.

Dans une recherche sur l'identité professionnelle des enseignant·e·s, Beijaard et al. (2004), constatant l'absence de définition dans nombre d'études, soutiennent que celle-ci englobe la notion de pouvoir d'action, ou la poursuite active de la formation et du développement professionnels, en adéquation avec les objectifs de l'enseignant·e.

Coldron & Smith (1999) mettent également en avant l'importance du « sentiment de pouvoir d'action individuel », où les enseignant·e·s sont active·s dans le processus de développement des compétences et des connaissances professionnelles, nécessaire à la réalisation de l'apprentissage individuel et collaboratif.

1 Voir la liste complète des références ci-dessous

Beijaard et al. (2004) proposent une définition assez limitée du pouvoir d'action, perçu comme étant « la poursuite active du développement et de la formation professionnels, en adéquation avec les objectifs de l'enseignant-e ». Toutefois, compte tenu de l'inclusion du bien-être, de l'auto-efficacité et de la résilience, le projet a élargi le concept de pouvoir d'action pour y ajouter la direction collégiale, l'efficacité par rapport à l'apprentissage des élèves et l'aptitude à influencer les programmes d'études et l'organisation de l'école.

Les résultats de l'enquête PISA concernant l'autonomie seront également étudiés, tant au niveau du système qu'au niveau de l'école. Benton (2014), après avoir examiné les données séparément pour les écoles publiques et les écoles privées, a interrogé la pertinence des résultats de l'enquête PISA 2009, selon lesquels la performance tend à être plus élevée lorsque l'autonomie est combinée à la responsabilité. Toutefois, les résultats de l'enquête PISA 2012 ont été étoffés afin de montrer que les écoles jouissant d'une autonomie plus grande pour les programmes d'études et les évaluations avaient tendance à être plus performantes que celles bénéficiant de moins d'autonomie, lorsqu'elles font partie de systèmes scolaires prévoyant davantage de structures de responsabilisation et/ou davantage de collaboration dans les pratiques de gestion de l'école. Cette dernière variable est importante et sera étudiée en relation avec le degré d'autonomie vécu ou perçu par les enseignant-e-s au sein de l'école.

Dans leur analyse de l'enquête TALIS menée en 2014, Burns et Darling-Hammond font référence à une recherche montrant que les enseignant-e-s ont tendance à se sentir mieux préparé-e-s et plus efficaces lorsque leur intégration et leur préparation étaient de meilleure qualité et que le sentiment d'auto-efficacité était lié à l'efficacité mesurée des enseignant-e-s dans la promotion des acquis des élèves. Les deux analystes ont observé ce qui suit :

« Les données les plus solides dans TALIS sont probablement celles associées à la collaboration de l'enseignant-e, apparaissant comme un élément important de la formation, de l'influence sur la pratique, de l'influence sur la satisfaction professionnelle et de l'auto-efficacité, qui, à leur tour, sont associés à la rétention et à l'efficacité de l'enseignant-e. Plus que tout autre domaine politique, il apparaît que les actions qui soutiennent l'apprentissage collaboratif parmi les enseignant-e-s contribuent à améliorer la qualité de leur enseignement et à renforcer leur investissement à long terme. Les enseignant-e-s ont davantage tendance à mentionner l'existence d'une culture collaborative à l'école dans les juridictions où ils-elles indiquent également que le personnel a la possibilité de participer à la prise de décision, laissant supposer une association positive entre la direction collégiale et un climat collaboratif au sein de l'école. »

(Burns & Darling-Hammond 2014, p.v, 17)

Bang et Frost (2012, p. 10) mentionnent deux perspectives différentes où apparaît le lien entre l'efficacité et le bien-être de l'enseignant-e. Le premier, Leithwood (2006) « affirme que l'état dans lequel se sentent les enseignant-e-s influe sur leur motivation à faire du bon travail. L'étude relève également l'importance des "états intérieurs" pouvant conditionner le degré d'engagement et d'enthousiasme des enseignant-e-s, ainsi que leur volonté de se montrer performant-e-s. »

Pour sa part, Bascia (2010) « affirme que le lien entre la satisfaction de l'enseignant-e et son efficacité présente plus d'intérêt que les sentiments et la motivation ; elle soutient que tout réside dans la façon dont la nature des conditions de travail des enseignant-e-s façonnent les conditions d'apprentissage de l'élève. La manifestation la plus significative de ce lien est probablement la mesure dans laquelle l'environnement de travail des enseignant-e-s, en termes de contexte organisationnel et de nature de la culture professionnelle, leur permet de développer une croyance positive en leur propre efficacité. Un autre élément de l'identité des enseignant-e-s examiné en relation avec leur bien-être est la résilience.

Cependant, Margolis et al. (2014) affirment que l'« hyperfocalisation » sur la résilience dans les recherches internationales et les pratiques entourant la formation des enseignant-e-s porte préjudice à la fois aux enseignant-e-s et à

l'ensemble de la profession enseignante. Ce groupe d'analystes prétend que le concept de résilience peut être dangereux car « il détermine désormais de façon excessive le professionnalisme des enseignant-e-s comme étant leur aptitude à maintenir leur emploi, considère l'adversité comme étant la "nouvelle norme" de l'enseignement et passe souvent pour être un ensemble de mécanismes

compensatoires pour promouvoir le bien-être des enseignant-e-s, alors qu'il profite principalement à l'établissement scolaire au détriment de l'enseignant-e lui-elle-même, conduisant à une situation professionnelle non viable ».

Collaboration, professionnalisme et identité collective

La sphère opérationnelle des enseignant-e-s va au-delà de leurs rôles et des matières enseignées. Aussi le projet examine-t-il la façon dont les identités de l'enseignant-e se construisent et sont construites par la société et le système dans lesquels ils-elles travaillent. Cela suppose de prendre en compte le climat de l'école qui, selon Dou et al. (2016), n'est efficace que s'il possède les trois dimensions suivantes : collaboration formelle, participation à la prise de décision et innovation. Dans le même ordre d'idée, plusieurs études, parmi lesquelles celle conduite par Boonen et al. (2013), ont observé que l'efficacité collective d'une école, la confiance du corps professoral et la priorisation de l'enseignement sont liées aux résultats de l'élève et entre elles, dans une construction mentale qu'ils-elles appellent « optimisme académique » de l'école. Ceci met en lumière l'importance de considérer les aspects de l'identité de l'enseignant-e, tels que l'efficacité, en regard des caractéristiques individuelles et collectives.

Dans nombre de systèmes scolaires, les réseaux d'enseignant-e-s s'étendent au-delà des écoles pour inclure, par exemple, des expert-e-s extérieure-s et participer à des projets collectifs et à des activités de développement professionnel (voir National College for School Leadership (NCSL) 2006; Cordingley & Bell 2012). Plus récemment, on observe également des réseaux créés au travers des nouvelles

technologies de réseaux sociaux, plutôt qu'en fonction de la situation géographique ou de l'appartenance à une organisation (Luehmann & Tinelli 2008; Chapman & Hadfield 2010). Ces liens sont susceptibles de faire partie du contexte qui entoure les identités collectives des enseignant-e-s, par rapport aux groupes d'écoles, à leur territoire local et au système dans son ensemble.

Il existe également des liens importants au niveau du système et au niveau social. Par exemple, l'un des résultats les plus « surprenants » de TALIS est que, en moyenne, moins d'un tiers des enseignant-e-s (31 %) indiquent que la profession enseignante est valorisée dans leur société (Burns & Darling-Hammond 2014, p.11). La valeur sociétale accordée à l'enseignement est non seulement corrélée positivement aux résultats des élèves dans le cadre de l'évaluation PISA, mais également liée au temps dont disposent les enseignant-e-s pour collaborer.

Résumé

La recherche de l'IE se donne pour objectif d'étudier la nature des expériences vécues par les enseignant-e-s dans différentes juridictions, ainsi que la perception qu'ils-elles en ont. Nous examinerons l'identité des enseignant-e-s, sur la base de plusieurs constatations clés découlant de cette analyse documentaire :

- ▶ L'identité de l'enseignant-e évolue constamment au sein d'un processus continu d'interprétation et de réinterprétation des expériences (ex. Day 1999).
- ▶ L'identité de l'enseignant-e est formée par l'intégration d'un certain nombre de sous-identités découlant de différents contextes de travail et relations professionnelles (et leurs implications pour l'efficacité collective). Les contextes professionnels s'étendent souvent aux réseaux, aux partenariats et aux activités de collaboration dans/entre les écoles, les communautés et le système.
- ▶ Ceci dépend à la fois de la personne et du contexte, les enseignant-e-s adoptant et adaptant les caractéristiques professionnelles à partir de leur contexte, d'une manière unique. On attend des enseignant-e-s qu'ils-elles réfléchissent et se comportent de manière professionnelle :

- en adoptant des caractéristiques, des connaissances et des attitudes professionnelles, prescrites à l'échelle nationale, régionale et scolaire, et
- en développant un parcours professionnel personnel en fonction de ces attentes et des exigences liées à leurs fonctions.

▶ Il existe des liens importants entre l'identité des enseignant-e-s et leur pouvoir d'action, ce qui exige d'eux-elles qu'ils-elles soient active-s dans le processus de développement des connaissances et des compétences professionnelles, afin que l'apprentissage individuel et collaboratif soit réalisé par l'activité de l'apprenant-e (Coldron & Smith 1999). Le pouvoir d'action est lié à l'efficacité individuelle et collective ainsi qu'au bien-être des enseignant-e-s.

Concepts clés

Un glossaire des acronymes fréquemment utilisés, avec leurs définitions, se trouve à l'annexe A. Ci-dessous, nous définissons les concepts qui figurent dans le rapport.

Développement professionnel continu (DPC). Soutien à long terme offert aux enseignant-e-s pour développer leurs compétences, leurs connaissances et leur expérience, au-delà de leur formation initiale.

Formation et développement professionnels continus (FDPC). Les processus et activités qu'entreprennent les enseignant-e-s lorsqu'ils-elles participent au DPC et y répondent.

DPC spécifique aux matières enseignées. Les programmes et activités sont axés sur la mise à jour et l'amélioration des connaissances qu'ont les enseignant-e-s de leurs propres matières et sur la façon de les enseigner ou de développer leurs capacités dans une matière où ils-elles sont moins confiant-e-s mais qu'ils-elles sont néanmoins susceptibles de devoir enseigner. Ceci inclut le DPC centré exclusivement sur des éléments spécifiques du contenu de la matière et sur les connaissances qu'ont les enseignant-e-s de leur matière ou du contenu pédagogique, ainsi que le développement de l'enseignement et de l'apprentissage selon des modalités contextualisées pour des matières spécifiques.

Directeur-riche d'établissement scolaire. Ce terme englobe toute collègue occupant un poste à responsabilités au sein d'une école.

Collaboration. Se réfère à tout développement, apprentissage et/ou soutien partagé entre au moins deux collègues sur une base continue.

Centralisation. Il s'agit d'une tendance à placer l'autorité et le pouvoir de décision au centre de la gouvernance du système éducatif. Lorsque la prise de décision est maintenue au niveau supérieur, l'organisation est centralisée ; lorsqu'elle est déléguée à des instances inférieures, par exemple aux autorités locales, elle est décentralisée.

Pouvoir d'action. La façon dont une personne agit pour produire un résultat particulier et intentionnel. Dans le contexte de ce rapport, le pouvoir d'action des enseignant-e-s est directement lié aux modalités régissant la direction collégiale et à la capacité d'exercer une influence sur le programme et l'organisation de l'école.

Autonomie. L'étendue du contrôle dont dispose un individu et qu'il exerce sur ses décisions et ses choix professionnels. Par exemple, l'étendue du contrôle financier accordé aux enseignant-e-s occupant des postes à responsabilités sur les dépenses du budget de l'école.

Professionalisme. Comportements attendus de la part des collègues qualifié-e-s pour enseigner et embauché-e-s pour exprimer et mettre en pratique les valeurs de la profession (en l'occurrence l'enseignement). Souvent associé à la prise en charge globale de l'ensemble des tâches exigées par leur fonction, par opposition à une orientation visant à limiter les responsabilités à celles prescrites par des règles écrites.

Valeurs. Croyances et hypothèses de base qui, par leur nature même, sont jugées importantes par la personne concernée ou se justifiant d'elles-mêmes. Pour les enseignant-e-s, ce sont les hypothèses et les croyances qui les poussent à défendre des pratiques professionnelles spécifiques et à en rejeter d'autres.

Leadership. Action de prendre des décisions et d'influencer les autres pour permettre à un groupe d'intervenant-e-s de faire bouger les choses. Dans ce rapport, il s'agit d'une autorité pouvant être liée à la fonction (positionnel) ou non (non positionnel).

▶ **Le leadership positionnel** est fondé sur l'autorité conférée par un poste officiel, par exemple un-e responsable d'une matière, d'un département ou d'une phase, un-e directeur-riche adjoint-e ou assistant-e ou un-e enseignant-e principal-e.

▶ **Le leadership non positionnel** se produit lorsque les enseignant-e-s prennent des décisions et permettent à des groupes d'intervenant-e-s de faire bouger les choses en fonction de leur expertise, de leur expérience et de leurs valeurs et objectifs professionnels personnels.

Travail en réseau. Collaboration entre de multiples professionnel-le-s pour participer à des projets conjoints et à des activités de perfectionnement professionnel afin d'explorer et développer la pratique. Cette collaboration contribue de manière significative à la formation d'une identité collective des enseignant-e-s, en combinant les expériences partagées et en travaillant en groupe pour tenter de trouver des solutions liées.

Normes professionnelles. Ensemble de réglementations nationales offrant un cadre d'énoncés et d'exigences définissant les attentes en matière de pratique professionnelle et de perfectionnement des enseignant-e-s. Alors que le professionnalisme est la façon dont les enseignant-e-s estiment devoir agir pour répondre aux attentes, les normes sont les lignes directrices officielles qui définissent les exigences minimales auxquelles doivent répondre les enseignant-e-s pour se conformer aux comportements attendus de la profession.

Auto-efficacité (individuelle). La croyance en sa propre capacité à faire la différence.

Auto-efficacité (collective). La croyance en la capacité commune de groupes d'enseignant-e-s ou de la profession dans son ensemble à faire la différence.

Structure du rapport

L'objectif principal de ce rapport est d'étudier la construction de l'identité professionnelle des enseignant-e-s dans sept juridictions différentes : Berlin (Allemagne), Chili, Kenya, Ontario (Canada), Ecosse, Singapour et Suède. Ce rapport comporte quatre sections principales :

▶ **Principaux résultats** – Analyse thématique des données recueillies dans l'ensemble du programme, organisée autour de quatre domaines clés qui constituent la construction de l'identité des enseignant-e-s.

- **Rôle et valeurs des enseignant-e-s** – Quelles activités et influences les enseignant-e-s considèrent-ils-elles comme les plus importantes pour façonner leur identité professionnelle ?
- **Autonomie, leadership et collaboration des enseignant-e-s** – Qu'est-ce qui façonne les actions des enseignant-e-s et qui ?
- **Formation et développement professionnels** – Comment les enseignant-e-s s'améliorent-ils-elles dans leur travail ?
- **Contexte et priorités du système** – Quelles autres caractéristiques des systèmes des juridictions influent sur le travail des enseignant-e-s ?

▶ **Profils des juridictions** – Brefs résumés de la façon dont l'identité professionnelle des enseignant-e-s est construite dans chacun des sept systèmes, y compris le rôle et les valeurs, l'autonomie, la FDCP et le contexte du système, soulignant ce qui semble fonctionner dans le système et les domaines de développement.

▶ **Méthodologie** – Méthodes employées par le CUREE pour la collecte et l'analyse des données factuelles.

▶ **Recommandations et implications** – Implications des résultats susmentionnés pour l'IE et les juridictions participantes

Informations aux lecteur·rice·s

L'étude sur les identités et le professionnalisme des enseignant·e·s est une étude se basant sur des méthodes mixtes, menée sur une période d'environ deux ans. Ainsi, l'étude a permis de recueillir et d'analyser une série de données complémentaires au fil du temps, afin de pouvoir présenter un portrait détaillé des juridictions faisant l'objet des études de cas et répondre aux nombreuses questions de la recherche en question.

Une grande partie des données proviennent d'une enquête menée auprès de 4.850 enseignant·e·s. La distribution de l'enquête s'est faite, dans chaque juridiction, sur la base d'un examen pragmatique de la meilleure façon de maximiser la représentativité et le nombre de réponses. Les périodes d'enquête ont varié en raison des retards dans certaines juridictions et de la nécessité d'aligner la période de participation à l'enquête sur le calendrier de l'année scolaire. Les pourcentages de réponses à l'enquête varient considérablement. Pour certaines juridictions, enregistrant un pourcentage de réponses élevé, nous pouvons affirmer avec davantage de certitude que l'éventail des points de vue des enseignant·e·s est représenté. Lorsque les taux de réponses étaient faibles, nous avons pris soin d'éviter de surestimer ou de généraliser les résultats, lesquels ont été triangulés par rapport à d'autres sources de données d'analyse.

Compte tenu de la nature de l'étude et de ses contraintes financières, les données probantes disponibles et la pertinence des conclusions pouvant être tirées comportent certaines limites. Cette question est examinée plus en détail dans la section portant sur la méthodologie et tout au long du rapport.

1. Analyse comparative

a. Contexte et priorités du système

Définition

Avant d'approfondir l'analyse comparative des éléments qui composent l'identité de l'enseignant-e dans les sept juridictions étudiées, nous examinerons tout d'abord les principales caractéristiques des systèmes dans lesquels il-elle opère. Ce faisant, nous cherchons à mettre en évidence la façon dont les identités des enseignant-e-s sont façonnées par des facteurs systémiques, notamment :

- ▶ l'offre d'enseignant-e-s
- ▶ les priorités et la performance du système d'éducation
- ▶ l'évolution des populations d'élèves et la définition des rôles des enseignant-e-s dans ce contexte
- ▶ le niveau auquel sont prises les décisions clés ayant une incidence sur les pratiques et les expériences quotidiennes des enseignant-e-s

Gouvernance de l'éducation

L'éducation est régie de façon centralisée, souvent par un seul ministère central de l'Éducation dans cinq des sept juridictions étudiées dans ce rapport. Dans la plupart de ces études de cas, l'éducation est généralement identique à travers l'ensemble de chacune des juridictions, à l'exception de quelques petites variations observées au sein des autorités locales. Par exemple, le système suédois est relativement décentralisé mais reste piloté au niveau national. Toutefois, les systèmes allemand et canadien diffèrent, la gouvernance de l'éducation relevant

de chaque province ou, dans le cas de l'Allemagne, des « Länder », ce qui a conduit à des politiques éducatives différentes dans chacune des provinces. Par conséquent, le rapport se concentre sur des systèmes particuliers au sein de deux juridictions : Berlin et Ontario.

Offre d'enseignant-e-s et facteurs associés

Aperçu de l'offre d'enseignant-e-s dans les sept systèmes étudiés

Dans les systèmes de nos sept études de cas, seulement deux juridictions, Ontario et Singapour, connaissent actuellement une offre excédentaire d'enseignant-e-s qualifié-e-s. Selon une enquête menée en 2015, seul-e un-e enseignant-e nouvellement qualifié-e sur cinq en Ontario a obtenu un poste permanent au cours de sa première année d'enseignement, tandis qu'à Singapour, on estime à huit en moyenne le nombre de candidat-e-s pour chaque poste d'enseignant-e vacant. En revanche, en Ecosse, au Chili, à Berlin, en Suède et au Kenya, le recrutement des enseignant-e-s, mais aussi leur rétention, sont des sujets de préoccupation. Cette situation a été associée à toute une série de facteurs (abordés en détail plus loin dans cette section), parmi lesquels l'attrait de la profession en regard des conditions de travail des enseignant-e-s et le degré de respect qui leur est accordé sont apparus comme les plus significatifs.

La situation est la plus préoccupante en Suède où, selon l'OCDE (2015), l'enseignement est considéré comme une profession de statut inférieur et peu attrayante. A peine 12 % des enseignant-e-s suédois-es ayant répondu à l'enquête du CUREE déclarent se sentir respecté-e-s. Cette situation est attribuable à la lourde charge de travail, aux salaires relativement bas, aux possibilités limitées de rétroaction et au manque de clarté dans les relations de travail entre le personnel enseignant et la direction des établissements scolaires. Toutefois, d'autres facteurs entrent également en jeu, notamment les changements démographiques de la profession, qui entraînent des taux élevés de départs à la retraite et des changements dans le nombre d'effectifs. Ces facteurs sont examinés plus en détail dans les comparaisons entre les sept systèmes ci-dessous.

Quels sont les facteurs qui influencent l'offre d'enseignant-e-s dans les sept systèmes ?

Dans les sept systèmes étudiés, les facteurs suivants étaient étroitement et positivement liés à des niveaux élevés d'offre d'enseignant-e-s :

- ▶ **L'enseignement est considéré comme une profession valorisée par la société et jouissant d'un statut élevé** – Par exemple, dans l'enquête du CUREE, 94 % des enseignant-e-s estiment que l'éducation est valorisée à Singapour, contrairement à une enquête TALIS où seulement 34 % des enseignant-e-s chilien-ne-s et 22 % des enseignant-e-s écossais-es déclarent se sentir valorisé-e-s par la société.
- ▶ **Niveaux élevés de participation au DPC** – Ceci est particulièrement vrai pour Singapour, où selon TALIS, 93 % des enseignant-e-s déclarent avoir participé à des ateliers ou des programmes de développement professionnel, la moyenne TALIS étant de 71 %.
- ▶ **Bonnes possibilités d'avancement ou de promotion au sein de la profession** – Par exemple, de récentes études des politiques au Kenya ont mis en évidence que les possibilités limitées de promotion et les contraintes budgétaires ont entraîné une baisse du moral des enseignant-e-s et du niveau de recrutement et de rétention.
- ▶ **Salaires concurrentiels et adaptés à la nature du travail** – C'est le cas à Singapour et en Ontario. A Singapour, les enseignant-e-s gagnent en moyenne 56.699 USD par an, le salaire national médian étant de 45.240 USD. En Ontario, les salaires des enseignant-e-s varient de 45.000 à 95.000 CAD selon leurs qualifications et leurs années d'expérience.

A l'autre extrémité de l'échelle, les facteurs et caractéristiques suivants sont souvent liés à des difficultés relatives à l'offre d'enseignant-e-s, comme le montrent les illustrations suivantes :

- ▶ **Mauvaises conditions de travail résultant de la charge de travail élevée et de la longueur du temps de travail** – Par exemple au Chili, l'une des juridictions actuellement aux prises avec une pénurie d'enseignant-e-s, les enseignant-e-s du primaire et du secondaire déclarent travailler en moyenne 1.103 heures par an, soit beaucoup plus que la moyenne de l'OCDE, allant de 694 heures pour les enseignant-e-s du secondaire inférieur à 782 heures pour ceux-elles du primaire. Notre enquête confirme en effet que peu d'enseignant-e-s chilien-ne-s sont d'accord avec l'énoncé « Les enseignant-e-s travaillent dans de bonnes conditions » dans l'ensemble des juridictions.
- ▶ **Contraintes financières** – Un obstacle important au renforcement du recrutement des enseignant-e-s au Kenya, en particulier en raison du déséquilibre des ressources scolaires entre les régions (et en particulier entre les écoles urbaines et rurales) et entre les différentes phases. C'est également le cas dans le système éducatif écossais, où les compressions budgétaires ont créé un climat de financement difficile.



Problèmes de recrutement dans certaines matières – Au Kenya, il est particulièrement difficile d'assurer le maintien de la main-d'œuvre enseignante dans les disciplines difficiles à pourvoir, comme la physique ou l'informatique, où les enseignant-e-s ont tendance à se diriger vers des emplois mieux rémunérés.

Pour certains facteurs, cependant, notre recherche a montré que la corrélation avec l'offre d'enseignant-e-s est plus complexe, comme les qualifications initiales requises pour accéder à la profession enseignante. Par exemple, si placer la barre plus haut pour accéder à la profession peut amener à une réduction de l'offre de nouveaux.elles enseignant-e-s, cela peut également laisser supposer que le statut de la profession est jugé supérieur. Généralement, la relation qui existe entre les exigences relatives aux qualifications initiales et l'offre insuffisante ou excédentaire d'enseignant-e-s est liée à d'autres facteurs jouant un rôle plus important que les conditions d'accès elles-mêmes. Par exemple, à Berlin, l'enseignement est une profession nécessitant un diplôme de Master, autrement dit, une formation de cinq ans, accompagnée d'une préparation de dix-huit mois. Le nombre d'étudiant-e-s qui terminent leur Master est élevé, mais près de la moitié de ceux.elles qui réussissent leurs examens ne poursuivent pas pour devenir des enseignant-e-s nouvellement qualifié-e-s (ENQ), expliquant leur choix de ne pas faire carrière dans l'enseignement par les niveaux de stress et la charge de travail élevés, entraînant dès lors une pénurie d'enseignant-e-s.

Performance du système et domaines d'amélioration prioritaires

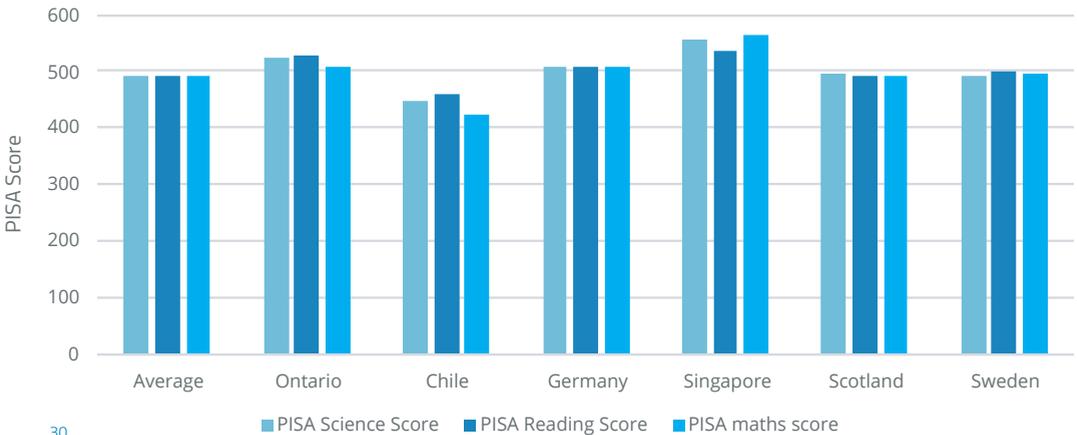
La performance du système et les priorités de l'école pour l'améliorer, découlant des niveaux de performances perçus, jouent un rôle essentiel dans le façonnement des contextes de travail professionnels des enseignant-e-s. La perception des niveaux de performance générale du système est fortement influencée par les résultats PISA. En Suède, par exemple, la baisse des résultats PISA observée entre 2000 et 2012 a conditionné la politique gouvernementale en matière de réformes éducatives, tandis qu'en Ecosse, pays ayant également enregistré une baisse des résultats récemment, le système répond explicitement aux problèmes identifiés. Pour sa part, l'Allemagne, qui a connu une baisse similaire des résultats quelques années auparavant, affiche aujourd'hui une performance supérieure à la moyenne PISA. Les résultats PISA les plus récents de 2015 pour les sept juridictions étudiées sont présentés à la figure 2 ci-dessous.

Figure 2 : Résultats et classements PISA en sciences, lecture et mathématiques, 2015

Juridictions	Résultats PISA en sciences	Classement	Résultats PISA en lecture	Classement	Résultats PISA en mathématiques	Classement
Moyenne	493	--	493	--	490	--
Ontario	524	--	527	--	509	--
Chili	447	44	459	42	423	48
Allemagne	509	16	509	11	506	16
Kenya	--	--	--	--	--	--
Singapour	556	1	535	1	564	1
Suède	493	28	500	17	494	24
Ecosse	497	--	493	--	491	--

Remarque : l'Ecosse n'est pas classée individuellement car elle entre dans le classement du Royaume-Uni, à l'instar de l'Ontario qui entre dans celui du Canada.

PISA scores and rankings for science, reading and maths, 2015



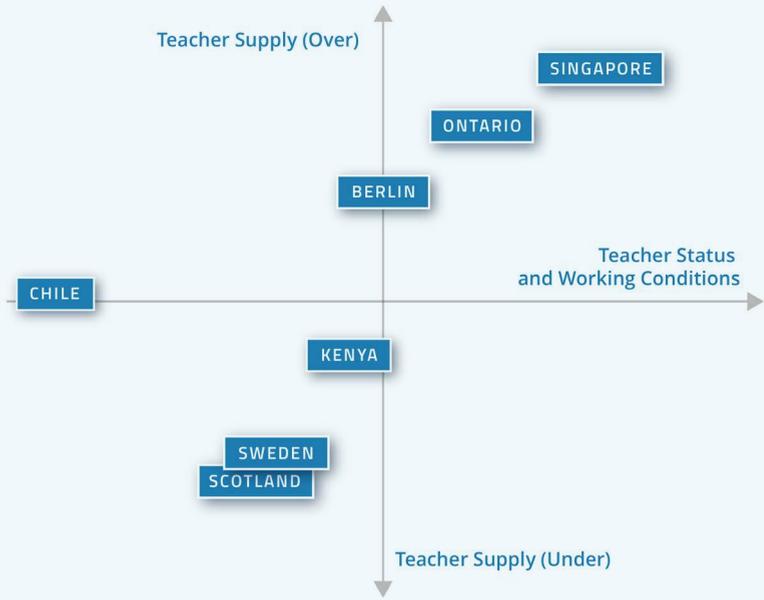
Les priorités pour l'amélioration du système varient en nature, mais il peut y avoir des constantes importantes en ce qui concerne sa performance. Très souvent, les priorités pour l'amélioration et les cadres dans lesquels elles s'inscrivent tendent à être spécifiques en fonction des objectifs, des intrants et des difficultés opérationnelles. Ce constat se confirme le plus souvent dans les cas suivants :

- ▶ **Résultats des élèves**, notamment une meilleure performance dans des matières spécifiques ou la réduction des écarts entre les sous-groupes d'élèves, tels que les différences de statut socio-économique.
- ▶ **Intrants et affectation des ressources**, par exemple, l'augmentation du financement du DPC est une priorité en Suède et au Kenya où, auparavant, les enseignant-e-s devaient prendre en charge leur propre développement, le gouvernement intervenant uniquement dans le cas des congés d'études sans solde.
- ▶ **Problèmes opérationnels**, par exemple, l'offre d'enseignant-e-s ou la charge de travail, auxquels cherche à répondre le Cadre national écossais d'amélioration (NIF).

La figure 3 montre une corrélation étroite entre l'offre d'enseignant-e-s et leur perception de leur statut professionnel et de leurs conditions de travail, les niveaux les plus élevés allant de pair, de part et d'autre. L'exception à cette tendance est le Chili, où le statut professionnel et les conditions de travail des enseignant-e-s apparaissent comme étant les moins élevés parmi les sept systèmes, mais où le nombre d'enseignant-e-s disponibles est moyen.

Ceci s'explique probablement par les liens complexes qu'entretiennent les indicateurs du statut des enseignant-e-s, lesquels sont examinés dans les sections suivantes.

**Figure 3 : Offre d'enseignant-e-s
par rapport au statut et aux conditions de travail**

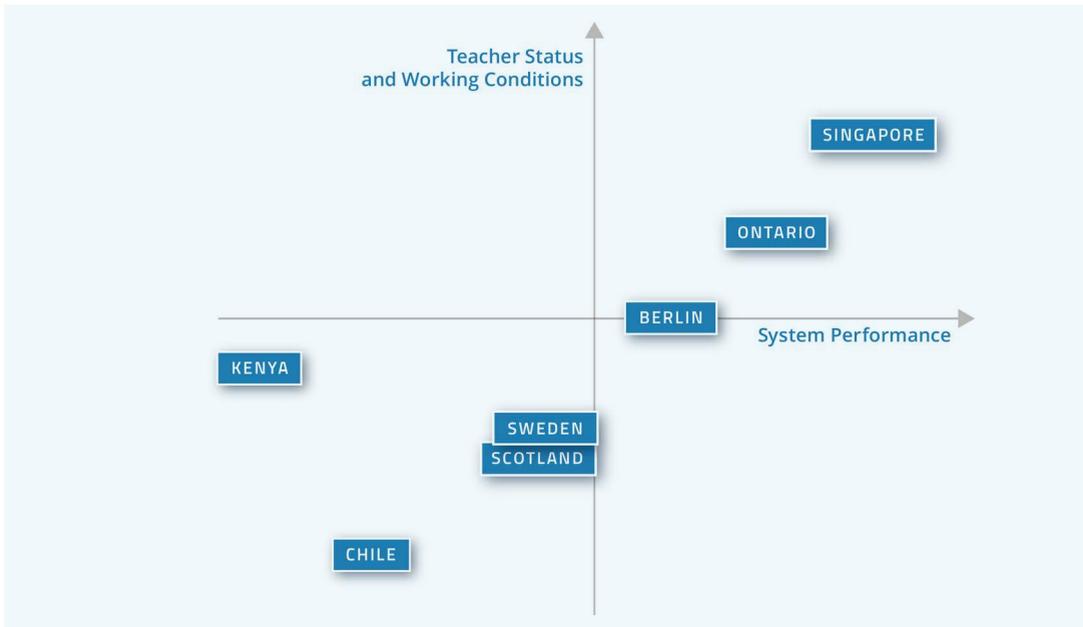


Là où les progrès dans le domaine de l'éducation sont moins préoccupants, il existe, en revanche, des opportunités de développement plus holistiques, comme en Ontario, où les priorités du système d'éducation sont exprimées comme suit : atteindre l'excellence, assurer l'équité, promouvoir le bien-être et accroître la confiance du public. A Singapour, d'importants investissements à long terme ont été réalisés dans la profession enseignante pour promouvoir le développement professionnel, la reconnaissance des enseignant-e-s et leurs salaires – initiative considérée comme le pivot central de sa haute performance. En conséquence, Singapour consacre actuellement environ 20 % de son budget annuel à l'éducation, contre, par exemple, 11 % au Royaume-Uni. En Ontario, le financement de l'éducation est, lui aussi, axé sur le long terme et le DPC.

Comme mentionné plus haut dans cette section, il existe un lien entre la perception qu'ont les enseignant-e-s de leur statut et de leurs conditions de travail et l'offre d'enseignant-e-s. Comme le montre la figure 4, le même lien peut être observé lorsque l'on mesure la perception qu'ont les enseignant-e-s de leur statut et de leurs conditions de travail par rapport à la performance du système.

Dans les juridictions hautement performantes comme Singapour et l'Ontario, les enseignant-e-s estiment que le niveau de leur statut et de leurs conditions de travail est élevé. En Ecosse et au Chili, la performance du système est jugée plus faible, au même titre que le statut des enseignant-e-s et leurs conditions de travail.

Figure 4 : Performance du système par rapport au statut et aux conditions de travail des enseignant-e-s



Nombre d'élèves et son influence sur les systèmes d'éducation

L'étude de l'identité des enseignant-e-s et l'analyse des systèmes d'éducation dans lesquels ils-elles évoluent en contexte, montrent que, dans certaines juridictions, un changement dans le nombre d'habitant-e-s et, par conséquent, au sein de la communauté estudiantine, a des effets sur les enseignant-e-s et les écoles. Tant à Berlin qu'en Suède, l'immigration est un facteur important à cet égard. L'arrivée d'un grand nombre de réfugié-e-s a posé des problèmes d'intégration aux écoles berlinoises, amenant à l'instauration de réformes structurelles destinées à accueillir un grand nombre de populations non germanophones.

Une aide d'urgence de 3 millions USD a été injectée dans les programmes de formation linguistique de la Volkshochschule (VHS), le renforcement des services sociaux et d'encadrement psychologique des écoles et les activités sportives et culturelles. Le système berlinois s'efforce également de recruter un plus grand nombre d'enseignant-e-s issu-e-s de l'immigration et d'encourager les écoles à obtenir le « statut d'école inclusive », permettant de bénéficier de primes financières, en accueillant des élèves handicapé-e-s ou ayant des besoins éducatifs spéciaux et des élèves bilingues. La Suède est également une juridiction de plus en plus diversifiée sur le plan culturel. Toutefois, contrairement aux investissements réalisés à Berlin, les personnes interrogées estiment ne pas avoir été soutenues pour jouer un rôle de « mentor » ou comparable à celui des parents, ce qui, jusqu'alors n'avait pas été considéré comme faisant partie de leur identité professionnelle.

L'aide à l'intégration est également une priorité importante au Chili, cette fois pour lutter contre la ségrégation socio-économique. Il semblerait que le système chilien, basé historiquement sur une structure essentiellement horizontale, caractérisée par l'octroi de subventions par élève ou de chèques-éducation, ait conduit à une recrudescence des écoles qui sélectionnent les élèves issu-e-s de milieu socio-économiques plus favorisés. La loi portant sur l'inclusion, adoptée en 2017, a interdit cette pratique de sélection, marquant ainsi un premier pas dans la lutte contre la ségrégation socio-économique.

L'augmentation de la fréquentation scolaire peut, elle aussi, exercer des pressions sur un système d'éducation. C'est actuellement le cas au Kenya, où l'entrée en vigueur de la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire en 2003 et 2008 respectivement, a littéralement fait exploser le nombre d'inscriptions dans les écoles, faisant ainsi peser une charge supplémentaire sur un système sous-financé.

Centralisation du système

La mesure dans laquelle les processus décisionnels sont centralisés et décentralisés est, bien entendu, un facteur important, étant donné que les enseignant-e-s considèrent la prise de décision et l'autonomie comme des piliers essentiels de leur identité professionnelle, à tel point que nous avons analysé, à juste titre, des données probantes à ce sujet dans la section suivante de ce rapport.

b. Autonomie, leadership et collaboration des enseignant·e·s

Définition

Dans le cadre de ce rapport, nous avons défini l'autonomie de l'enseignant·e comme étant l'étendue du pouvoir dont il·elle dispose et qu'il·elle peut exercer dans le cadre d'éléments importants de son métier et du développement de sa carrière. Il s'agit notamment de la marge de manœuvre financière accordée aux enseignant·e·s occupant des postes à responsabilités, en ce qui concerne les dépenses de l'école, le contenu des leçons, le calendrier et l'orientation des promotions, les questions salariales et l'accès à la formation et au développement professionnels.

Dans cette section, nous examinerons un certain nombre d'éléments clés en lien avec les modalités de centralisation/décentralisation des processus décisionnels dans chacun des sept systèmes d'éducation, en regard de ce qui suit :

- ▶ la centralisation du système
- ▶ le niveau auquel se prennent les décisions concernant les actions des enseignant·e·s
- ▶ le degré de contrôle des enseignant·e·s sur le développement ou la progression de leur carrière
- ▶ la façon dont les enseignant·e·s sont perçus·es ou représentés·es aux yeux du public, et d'autres questions concernant la profession enseignante considérée comme une initiative collaborative
- ▶ la qualité et le degré de l'organisation/structuration entourant les postes à responsabilités occupés par les enseignant·e·s

Centralisation et décentralisation du système

On observe des variations considérables entre les systèmes étudiés, quant au niveau où se prennent les décisions et où se réalisent les financements.

▶ A Singapour, où le système d'éducation est centralisé, 53 % du financement est octroyé par l'autorité nationale, par rapport à une moyenne de l'OCDE de 23,1 %, tandis que 27,6 % sont alloués par les enseignant-e-s et la direction.

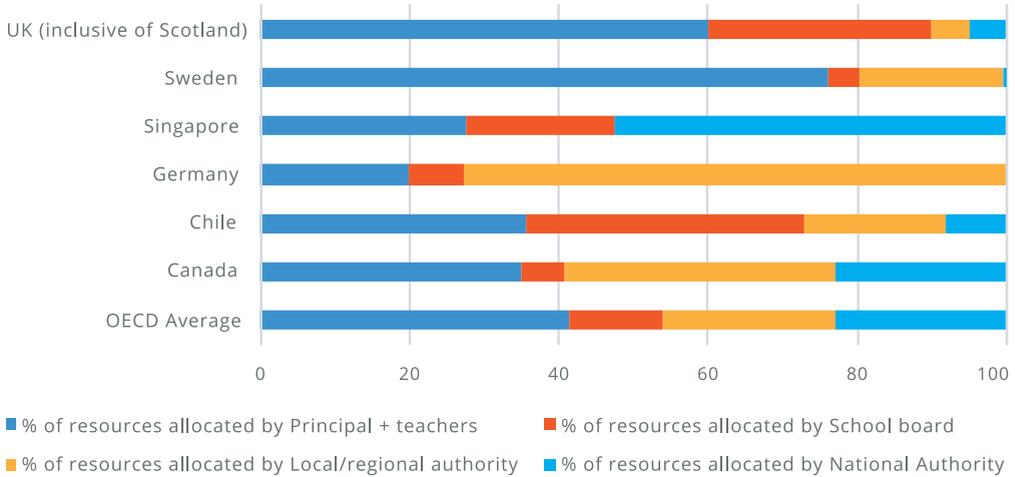
▶ En Suède, en revanche, 76,2 % du financement de l'éducation est alloué par les enseignant-e-s et la direction et seulement 0,4 % par l'autorité nationale. Il existe une longue tradition de travail d'équipe en Suède, où l'administration décentralisée des systèmes scolaires offre aux enseignant-e-s la possibilité de prendre des initiatives et d'introduire des pratiques au sein de leurs écoles, notamment en ce qui concerne les évaluations et les programmes d'études. Toutefois, la question est de savoir dans quelle mesure la réduction du degré de responsabilité des systèmes centralisés pour les filières de l'éducation contribue, dans la réalité, à accroître le leadership et l'autonomie des enseignant-e-s individuel-le-s. Il s'agit là d'une question d'actualité nécessitant des recherches plus approfondies et détaillées, y compris en Suède.

Une répartition par juridiction de ces statistiques est présentée à la figure 5 ci-dessous.

Figure 5 : Indice d'autonomie des établissements scolaires, PISA 2015

Juridiction	% de ressources allouées par la direction + les enseignant-e-s	% de ressources allouées par le conseil scolaire	% de ressources allouées par l'autorité locale/régionale	% de ressources allouées par l'autorité nationale
Moyenne OCDE	41.5	12.3	23.1	23.1
Canada	35	5.7	36.3	23
Chili	35.6	37.2	19	8.2
Allemagne	20	7.1	72.9	0
Kenya	-	-	-	-
Singapour	27.6	19.9	0	52.5
Suède	76.2	4.2	19.3	0.4
Royaume-Uni (y compris l'Écosse)	59.9	30	5.2	4.8

School Autonomy Index, PISA 2015



Aspiration à instituer un système dirigé par les enseignant-e-s

L'aspiration à instituer un système dirigé par les enseignant-e-s est une tendance commune dans l'ensemble des juridictions étudiées.

C'est notamment le cas en Ecosse, où le gouvernement aspire explicitement à créer « un système véritablement dirigé par l'école et les enseignant-e-s, centré sur l'enfant », qui serait intégré au travers de structures telles que le Programme pour l'excellence, conçu pour apporter un soutien et un cadre structuré aux enseignant-e-s, tout en leur accordant la flexibilité nécessaire pour élaborer des programmes locaux.

Malgré cela, le niveau de centralisation ou de décentralisation dans la conception d'un système n'est pas toujours totalement aligné sur la façon dont les enseignant-e-s le perçoivent sur le terrain. Les enseignant-e-s signalent des niveaux de contrôle plus élevés concernant leurs méthodes d'enseignement en classe et le bien-être des élèves, mais lorsqu'il s'agit de l'orientation des politiques et des décisions au niveau national, local ou même de l'école, ils-elles se montrent beaucoup plus évasif-e-s quant à leur influence. Autre indicateur qui montrerait clairement que

les systèmes d'éducation sont véritablement dirigés par les enseignant-e-s serait leur sentiment, ainsi que celui de leurs collègues, d'avoir leur mot à dire dans l'élaboration des politiques nationales. Dans les sept juridictions, relativement peu d'enseignant-e-s estiment pouvoir influencer de manière significative sur les politiques nationales, même s'ils-elles estiment avoir un degré élevé d'autonomie dans leurs classes. Exemples :

- ▶ Au **Chili**, les enseignant-e-s ne semblent pas du tout concerné-e-s par les politiques éducatives de leur pays, notamment en ce qui concerne leurs salaires et les modalités de leur évaluation. Au Kenya, il s'agit également de domaines où les enseignant-e-s estiment avoir moins de contrôle, en raison du système d'évaluation des performances récemment mis en place qui s'est heurté à la résistance des syndicats, le considérant comme un mécanisme « disciplinaire ».
- ▶ A **Berlin**, les enseignant-e-s ayant participé à l'enquête ne semblent pas vouloir occuper activement des fonctions de direction à l'échelon local ou national, car leur vision de l'autorité se limite en grande partie à leur enseignement direct.
- ▶ En **Ontario**, bon nombre d'enseignant-e-s se déclarent aussi en décalage par rapport à la prise de décision, estimant avoir très peu d'influence sur la situation au sein de l'éducation et sur les programmes d'études en particulier.

D'une manière générale, les points de vue des enseignant-e-s sur l'autonomie et leur participation à l'élaboration des politiques ne semblent pas totalement refléter les engagements nationaux en faveur d'un système dirigé par les enseignant-e-s. Ceci s'explique peut-être par le fait que les politiques nationales doivent encore s'ancrer dans l'expérience des enseignant-e-s. L'engagement en faveur d'un système dirigé par les enseignant-e-s est un changement de cap relativement récent dans la majorité des juridictions, mais pas toutes. Certains éléments de cette étude suggèrent que cette situation peut également être due au fait que les responsables politiques assimilent cet engagement en faveur d'un système dirigé par les enseignant-e-s à un processus d'élaboration des politiques décentralisé, dont la mise en œuvre est déléguée à la direction des établissements et/ou aux fiduciaires ou conseils locaux, qui peuvent alors impliquer ou non les enseignant-e-s dans l'élaboration des politiques locales.

Où se prennent les décisions concernant les actions des enseignant-e-s ?

Nous avons également analysé l'autonomie des enseignant-e-s sous l'angle des décisions qu'ils-elles peuvent prendre dans différents systèmes. Ceci varie considérablement entre les sept systèmes étudiés dans ce projet, en fonction de nombreux facteurs. Il s'agit notamment de la taille du système et de ses valeurs historiques et culturelles générales en ce qui concerne la démocratie et la centralisation/décentralisation. Il n'existe que peu de domaines où les tendances dans ces données ne sont pas corrélées à ces aspects de l'écologie politique éducative locale.

Les auteur-e-s se sont demandé s'il était pertinent de procéder à une analyse historique des questions telles que « dans quelle mesure la formation initiale des enseignant-e-s et leur développement professionnel peuvent-ils renforcer ou transcender les valeurs culturelles nationales existantes à propos du rôle que jouent les gouvernements élus et les démocraties dans les politiques éducatives ? » – une question qui dépasse le cadre de cette recherche. Mais nous avons pu relever deux grandes tendances en relation avec le degré de confiance accordé aux enseignant-e-s et à l'enseignement, en particulier, dans le cadre des possibilités de prise de décision qui leur sont offertes pour les programmes d'études.

Confiance dans les enseignant-e-s et l'enseignement

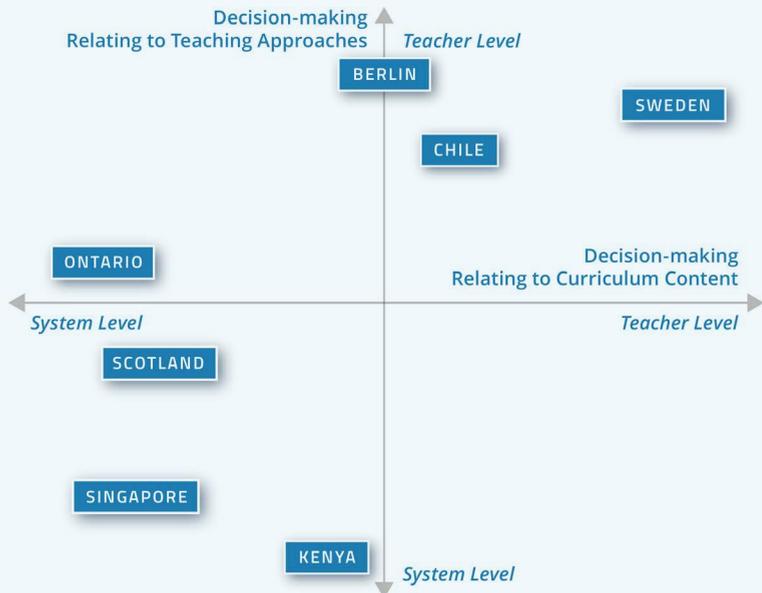
L'analyse de l'ensemble des juridictions a mis en évidence une tendance commune à déléguer des pouvoirs importants aux écoles et à la profession, afin de pouvoir s'appuyer sur des jugements locaux pour le type d'activités à créer pour les élèves et leur participation aux discussions entourant les prises de décision globales pour l'éducation.

S'il existe effectivement un noyau commun palpable concernant la confiance de principe accordée aux enseignant-e-s, celle-ci n'est toutefois pas universelle, les chercheur-euse-s ayant observé un certain nombre de variations dans les petits détails montrant comment cette confiance est mise en pratique, communiquée et intégrée au système, en particulier, lorsque celle-ci va au-delà de l'enceinte de l'école

et de la classe. Les systèmes analysés dans cette recherche couvrent donc un large spectre, depuis les personnes chargées d'exercer un contrôle sur le contenu des leçons avec les enseignant·e·s dans tous les domaines jusqu'à celles qui cherchent à articuler les décisions des enseignant·e·s autour d'un cadre ou d'un plan.

La figure 6 illustre l'alignement entre l'autonomie pour les approches pédagogiques et le contenu des programmes d'études, les hauts niveaux d'un côté correspondant aux hauts niveaux de l'autre. Cette relation n'est pas entièrement linéaire en comparaison des autres relations analysées. Dans le cas du Kenya, bien que l'autonomie pour les approches pédagogiques semble se situer au « niveau du système », le processus décisionnel lié au contenu des programmes d'études semble être moyen en comparaison des sept systèmes. En Ontario, il s'agit d'une tendance inverse qui, concernant l'autonomie liée au contenu des programmes d'études, semble être dirigée par le système.

Figure 6 : Prise de décision relative aux approches pédagogiques dans le contexte du processus décisionnel pour le contenu des programmes d'études



Comme le montre la figure 6 ci-dessus, les enseignant-e-s en Suède jouissent d'un degré élevé d'autonomie, le plus élevé sur l'ensemble des juridictions pour les programmes d'études. En **Suède**, les objectifs nationaux en matière d'éducation sont fixés et évalués par le ministère de l'Éducation et de la Recherche, mais les décisions concernant les meilleurs moyens de les atteindre sont prises au niveau municipal et de l'école. Ceci s'appuie sur l'engagement explicite des responsables politiques à « faire confiance aux enseignant-e-s ». Les enseignant-e-s suédois-es qui ont participé à l'enquête estiment avoir le plus de contrôle par rapport à ceux-elles des autres systèmes, pour leur méthode d'enseignement, les modèles d'apprentissage utilisés en classe, le contenu des matières enseignées et les modalités d'évaluation des élèves.

Singapour représente, à certains égards du moins, l'autre extrême. Il s'agit d'un petit système centralisé où la prise de décision est stratégique, s'étend sur le long terme et englobe l'ensemble des éléments constitutifs du système d'éducation, notamment le recrutement des enseignant-e-s, la formation, les perspectives de carrière, les programmes d'études et les objectifs à long terme pour la contribution du système d'éducation à la prospérité et au bien-être nationaux. Aussi la prise de décision individuelle des enseignant-e-s est-elle centrée sur les modalités de mise en œuvre des politiques centralisées. Toutefois, la structure des carrières suppose une progression dans trois voies complémentaires : l'enseignement en classe, le leadership organisationnel et les spécialisations techniques dans des domaines tels que l'évaluation de l'apprentissage et la conception des programmes d'études. Les responsables de chaque filière sont des spécialistes à la fois aptes et appelé-e-s à contribuer aux politiques au fur et à mesure de leur élaboration. A cet égard, la profession est une voix respectée dans l'élaboration des politiques.

L'Ontario est une autre juridiction où la planification du système d'éducation s'inscrit dans une perspective à long terme et où l'ensemble des intervenant-e-s politiques estiment que leur pouvoir d'influence sur la prise de décision s'affaiblit au fil du temps, quand il n'a pas complètement disparu. Les enseignant-e-s de l'Ontario estiment ne pas avoir beaucoup d'autonomie en général. Mais l'enquête laisse supposer qu'ils-elles sont convaincu-e-s d'avoir suffisamment de libertés

au sein de l'école, en particulier pour les méthodes d'enseignement qu'ils-elles souhaitent appliquer. 50 % des enseignant-e-s sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur école leur permet de prendre des décisions en tant qu'éducateur-ric-e-s pour définir le contenu des leçons qu'ils-elles enseignent. Les enseignant-e-s estiment également avoir l'occasion de diriger et ont été encouragé-e-s à le faire dans le cadre d'une série de projets de développement nationaux, mais ont moins de certitudes quant à leur contrôle sur la direction de l'école et leurs relations avec les conseils scolaires locaux.

A **Berlin**, la situation est plus complexe. Les participant-e-s à l'enquête sont nombreux-euses à penser qu'ils-elles jouissent d'une grande autonomie en ce qui concerne leurs méthodes d'enseignement et l'évaluation de leurs élèves, et qu'ils-elles peuvent contrôler l'organisation de leur développement et de leur formation professionnels. Cependant, l'engagement accru du gouvernement auprès des écoles à la suite des mauvaises performances à l'enquête PISA en 2000 a conduit à la création de la Conférence nationale des ministres de l'Éducation (KMK), dont l'objectif est de fournir un soutien et une orientation coordonnés pour l'amélioration des écoles en Allemagne. Cette initiative a été bien accueillie par les enseignant-e-s, dans la mesure où 50 % d'entre eux-elles estiment n'avoir que peu ou pas de contrôle sur les programmes de formation nationaux et en classe, sur leur propre évaluation ou sur la gestion de leurs conditions de travail.

Les réformes politiques à grande échelle, en particulier celles qui répondent aux données de l'enquête PISA de l'OCDE, ont engendré d'importants changements politiques dans les autres juridictions étudiées, rendant complexe et transitoire la situation concernant le lieu de prise de décision. Dans le cadre de sa réponse aux préoccupations concernant les résultats des tests PISA, le gouvernement écossais aspire désormais à créer un « système véritablement dirigé par les écoles et les enseignant-e-s, centré sur l'enfant » et s'engage à transférer davantage les responsabilités des autorités locales vers les écoles. Aussi les décisions concernant les enseignant-e-s sont-elles prises de plus en plus souvent dans les écoles, généralement par des dirigeant-e-s ayant (ou ayant déjà eu) des responsabilités en matière d'enseignement. Ceci crée certainement davantage

d'occasions d'intégrer un certain degré de respect à l'égard de l'expertise en matière d'enseignement lors de la prise de décision. Mais comme nous l'avons vu, le fait qu'il appartienne à l'école de prendre des décisions ne signifie pas encore pour autant que les enseignant-e-s associent cela à une plus grande autonomie ou à une plus grande participation à la prise de décision.

Au **Kenya**, la majorité des enseignant-e-s qui ont répondu à notre enquête estiment avoir la possibilité de participer à l'élaboration des politiques et à l'orientation de leur école : 94 % déclarent s'être vu confier des responsabilités au sein de leur école, 77 % estiment avoir une influence palpable sur l'orientation de leur école et 91 % déclarent avoir pris l'initiative d'introduire de nouvelles activités et pratiques au sein de leur école. Cependant, seulement 39 % participant-e-s estiment avoir la possibilité de contribuer aux décisions concernant l'éducation au Kenya.

Au **Chili**, l'éducation est très décentralisée et de nombreuses décisions concernant l'éducation sont prises au niveau de la municipalité ou par le propriétaire de l'école. Les nombreuses écoles privées du système jouissent d'une autonomie totale. 69 % des enseignant-e-s estiment pouvoir décider avant tout de leur méthode d'enseignement. Un nouveau cadre national est en cours d'élaboration afin d'essayer d'intégrer le contrôle des autorités locales et de permettre au ministère de l'Éducation de créer davantage de partenariats entre les écoles. Si les enseignant-e-s font état d'une relative autonomie dans le cadre de leurs pratiques et de leurs activités pédagogiques au sein de leur école, ils-elles déclarent ne pas avoir l'occasion de participer aux prises de décision concernant les orientations de l'école et ses objectifs éducatifs.

Liberté décisionnelle concernant les programmes d'études

Le programme d'études est un domaine particulièrement important pour la prise de décision des enseignant-e-s. Il s'agit du domaine où ils-elles peuvent s'exprimer et mettre en pratique leur amour de l'apprentissage et des matières qu'ils-elles enseignent. Peu de participant-e-s ont des difficultés avec les programmes d'études. Leur intérêt est plutôt de pouvoir prendre des décisions pour lui donner vie aux

yeux des élèves. Une plus grande participation des enseignant·e·s à la prise de décision, amenant à leur sentiment d'avoir une plus grande autonomie, ne semble pas influencer, en tous cas pas selon un schéma linéaire, sur la nature plus ou moins prescriptive du programme d'études national.

En Suède, les enseignant·e·s sont tenu·e·s de travailler dans les limites du programme d'études national pour l'enseignement obligatoire. La planification locale vise à exprimer concrètement les objectifs nationaux et, grâce au modèle suédois des écoles décentralisées, le choix des outils et des méthodes utilisés pour y parvenir est laissé à la discrétion des écoles.

A Singapour, le programme national mis en place doit être suivi par toutes les écoles mais, lui aussi, offre une certaine flexibilité permettant aux écoles et au personnel enseignant d'en définir les modalités d'utilisation, les encourageant ainsi à prendre des initiatives et à rester maîtres de leur enseignement.

Le programme écossais pour l'excellence vise également à être moins prescriptif que les programmes précédents et est conçu pour laisser au personnel enseignant la possibilité de contrôler la conception et l'application du programme d'études, apportant à la fois structure et soutien, tout en offrant la flexibilité nécessaire pour l'élaboration des programmes d'études locaux. Et pour certain·e·s enseignant·e·s, cela s'avère efficace. Mais pour près de la moitié du personnel enseignant ayant participé à nos enquêtes, la mesure dans laquelle cette élaboration se traduit par des effets concrets demeure une question ouverte. A peine 47 % du personnel enseignant écossais déclare avoir la possibilité de prendre des décisions pour les méthodes d'apprentissage utilisées en classe. Au Chili, l'éducation est fortement décentralisée. Le programme des écoles publiques est défini par le ministère de l'Éducation, mais les décisions concernant l'organisation de l'enseignement, les programmes d'études et les ressources pédagogiques sont prises par les écoles ou leurs propriétaires (dans le cadre de base fixé par le ministère).

Dans notre enquête par exemple, 84 % du personnel enseignant estime pouvoir contrôler les modèles d'apprentissage utilisés en classe.

En revanche, le ministère de l'Éducation de l'Ontario supervise tous les aspects du système d'éducation public de la province et le personnel enseignant reçoit un programme de l'Ontario, normalisé. Les enseignant-e-s de l'Ontario ayant participé à cette enquête estiment ne pas avoir beaucoup d'autonomie lorsqu'il s'agit de leur propre évaluation et du programme d'études.

Dans quelle mesure les enseignant-e-s exercent-ils-elles un contrôle sur leurs carrières et la progression de leur carrière

S'agissant du degré d'autonomie des enseignant-e-s pour la progression de leur carrière, la situation est quelque peu polarisée. Les systèmes se divisent en deux grandes catégories : une première, où les enseignant-e-s estiment avoir un contrôle important et une seconde, où le tableau est plus complexe mais où, généralement, ils-elles ont moins d'occasions de contrôler leurs perspectives de carrière.

Point positif, le Kenya enregistre la plus grande proportion de participant-e-s estimant pouvoir exercer un contrôle sur la progression de leur carrière, 68 % d'entre eux-elles déclarant avoir un contrôle substantiel ou total dans ce cadre. Les enseignant-e-s anglophones de l'Ontario forment le deuxième groupe à avoir davantage tendance à déclarer pouvoir contrôler la progression de leur carrière (55 % déclarant avoir un contrôle important ou total). En revanche, les enseignant-e-s francophones de l'Ontario ont nettement moins tendance à déclarer pouvoir exercer un contrôle substantiel sur la progression de leur carrière (34 % déclarant avoir un contrôle important ou total), quoique cette proportion reste relativement élevée par rapport à certains autres systèmes analysés.

En Écosse également, une proportion relativement élevée de participant-e-s déclarent pouvoir contrôler la progression de leur carrière (45 %), mais ce pourcentage laisse néanmoins supposer que la majorité d'entre eux-elles pensent le contraire. La situation est similaire au Chili, où environ un tiers des participant-e-s reconnaissent avoir un pouvoir très important dans ce domaine.

Dans le cadre de cette recherche, cela positionne le Chili au centre, mais, dans l'absolu, cela indique que la plupart des enseignant-e-s estiment ne pas avoir la possibilité de contrôler le développement et la progression de leur carrière. S'agissant des autres systèmes, la situation reste complexe, mais, en général, les enseignant-e-s estiment pouvoir contrôler la progression de leur carrière, malgré un certain nombre de cas où leur pouvoir demeure limité. Exemples :



En Suède, la tendance à maintenir des structures organisationnelles horizontales ternit quelque peu le tableau, étant donné que seulement 14 % des participant-e-s déclarent pouvoir exercer un grand contrôle sur la progression de leur carrière. A Berlin, les participant-e-s déclarent avoir de nombreuses opportunités au sein de leur école, mais seulement 36 % d'entre eux-elles estiment pouvoir accéder à des programmes de formation aux fonctions de direction pour améliorer leur profil de carrière, seulement 13 % estiment avoir une large part de contrôle sur la progression de leur carrière et 81 % estiment que l'action collective au travers des syndicats ne leur a pas offert de nouvelles possibilités en ce qui concerne leurs perspectives de carrière.

L'image la plus distinctive dans ce domaine est sans doute celle de Singapour – il s'agit probablement du système le mieux conçu pour donner aux enseignant-e-s les moyens de prendre en charge leur propre développement. L'existence d'une structure de progression à trois voies, permettant aux enseignant-e-s de se centrer, plus ou moins à leur convenance, sur l'enseignement, les fonctions de direction ou une spécialisation supérieure (avec la possibilité de choisir une sous-spécialisation comme la conception des programmes d'études ou les évaluations) et le fait que chaque étape dans chacune de ces voies est parallèle aux autres et équivalente en termes de rémunération et d'image, serait un puissant levier pour conférer aux enseignant-e-s un contrôle sur la progression de leur carrière. Mais, dans le cadre de notre recherche, les enseignant-e-s de Singapour constituent le groupe le moins susceptible de déclarer avoir un contrôle substantiel sur son développement : à peine 10 % des participant-e-s à notre enquête déclarent avoir beaucoup de contrôle sur ce dernier. Par exemple, il se pourrait que, plus les enseignant-e-s ont le contrôle de leur propre développement, plus ils peuvent entrevoir l'utilité d'une telle autonomie. Mais nos recherches ne nous aident pas à comprendre pourquoi. Des recherches plus détaillées et plus ciblées sont nécessaires pour nous permettre de comprendre les raisons pour lesquelles cela

pourrait se produire. Une piste qui pourrait éclairer cette intrigante dichotomie se dessine lorsque l'on considère les distinctions pouvant exister dans l'esprit des enseignant·e·s entre le choix des responsabilités acquises et le choix des tâches quotidiennes à effectuer.

Comment les enseignant·e·s sont-ils perçu·e·s et représenté·e·s aux yeux du public ?

Si l'orientation au niveau du système concernant le rôle des syndicats dans la construction de l'identité des enseignant·e·s a un impact significatif sur leur autonomie, les modèles au sein de nos sept systèmes de recherche sont radicalement différents et il est donc difficile de les discerner. En outre, dans certaines juridictions, le rôle des syndicats est fortement centré sur les aspects fondamentaux de l'identité des enseignant·e·s, tels que la rémunération, les conditions de travail, la stabilité d'emploi et les relations professionnelles. Aussi cette section ne peut-elle fournir qu'un aperçu général ou une description des contours, système par système.

A Berlin, le personnel enseignant exprime des points de vue partagés à propos de l'importance de la collaboration par l'entremise des syndicats de l'éducation pour soutenir le développement professionnel et la formation aux fonctions de direction. Si 86 % des enseignant·e·s estiment que les syndicats sont importants pour leur permettre d'exprimer leur point de vue collectif dans ce domaine, 81% affirment néanmoins qu'une telle collaboration et un tel engagement ne leur ont offert, dans les faits, aucune possibilité supplémentaire, par exemple en termes d'avancement dans leur carrière.

En Ontario, les points de vue sont partagés quant à l'importance d'acquérir une expérience pertinente au travers de la collaboration syndicale, 30 % des participant·e·s contestant le fait que cela offre des opportunités et 31 % estimant que cela en offre. Au Chili, la situation actuelle est potentiellement reflétée dans l'enquête, où un tiers des enseignant·e·s participant·e·s (un nombre très peu élevé) déclarent ne faire partie d'aucun réseau professionnel.

En Suède, on observe un certain nombre d'éléments intéressants concernant la représentation et le profil professionnels des enseignant·e·s. Primo, 66 % des enseignant·e·s et 71 % des directeur·rice·s interrogé·e·s estiment que les syndicats de l'éducation jouent un rôle important en tant qu'intermédiaires leur permettant d'exprimer leurs points de vue. Toutefois, seulement 27 % des enseignant·e·s déclarent que leur affiliation à un syndicat leur avait offert des opportunités d'avoir des responsabilités et 26 % de participer à des programmes de FDPC. Il convient également de noter que le personnel enseignant suédois ne jouit pas d'un degré élevé de respect ou de prestige aux yeux du grand public. Une des explications avancées par quelques participant·e·s est le nombre limité d'opportunités d'évaluation et de retour d'information qui, selon eux·elles, risque de catégoriser le personnel enseignant dans une profession non organisée structurellement autour de performances de haute qualité, dans le contexte suédois. Le manque de clarté entourant les relations entre le personnel enseignant et la direction, en raison d'une structure organisationnelle relativement horizontale, a également été identifié comme étant un obstacle potentiel limitant les possibilités d'exercer des fonctions de direction.

Au Kenya, plusieurs indicateurs montrent que l'affiliation à un syndicat de l'éducation joue un rôle important dans le développement du sentiment d'autonomie. Par exemple, 58 % des enseignant·e·s ayant participé à notre enquête déclarent avoir pris part à des activités en tant que membres d'un syndicat de l'éducation, comme le KNUT, et 52 % à des activités organisées par le biais d'organisations non professionnelles. 77 % des participant·e·s à l'enquête estiment également que les syndicats jouent un rôle important en tant qu'intermédiaires leur permettant d'exprimer leurs points de vue, tandis que 58 % déclarent que leur affiliation à un syndicat leur avait donné des possibilités qui ne leur auraient pas été offertes en d'autres circonstances.

En quoi le leadership des enseignant-e-s est-il efficace et comment est-il organisé ?

Les facteurs qui influent sur les opportunités d'exercer des fonctions de direction se répartissent en trois grands groupes : l'organisation du système prévoit des programmes de formation spécifiques et/ou des options de carrière offrant la possibilité aux enseignant-e-s d'accéder à des fonctions de direction ; les problèmes systémiques constituent des obstacles, tels que le poids des tâches administratives, la surcharge de travail et l'évaluation des enseignant-e-s ; et le rôle des projets de développement spécifiques, offrant aux enseignant-e-s des opportunités de progression vers les fonctions de direction.

Point de vue des enseignant-e-s concernant leurs opportunités de leadership

L'analyse de l'offre et de la visibilité des opportunités de leadership pour les enseignant-e-s dans les sept systèmes nous a permis d'observer un large éventail de systèmes, allant d'un degré d'organisation élevé à un degré d'organisation faible. Dans cette section, les systèmes sont organisés en commençant par le plus haut degré de systématisation du développement du leadership, pour finir par le degré le plus bas. Le classement est présenté à la figure 7 :

Figure 7 : Leadership des enseignant-e-s et mesure dans laquelle il s'inscrit dans leurs attributions.

Dans quelle mesure les fonctions de direction font-elles partie des attributions du personnel enseignant ? (1 = pas du tout d'accord et 5 = tout à fait d'accord)

Leadership des enseignant-e-s	Ontario (anglais)	Ontario (français)	Singapour	Berlin	Suède	Ecosse	Kenya	Chili
On me confie des responsabilités au sein de mon école	3.53	3.91	3.75	3.38	3.77	3.6	4.25	3.69
J'ai une influence considérable sur l'orientation de l'école	2.58	3.19	3.05	2.86	2.97	2.8	4.11	2.67
J'ai pris l'initiative d'introduire de nouvelles activités et pratiques pédagogiques au sein de notre école	3.4	3.48	3.6	3.11	3.6	3.54	4.19	3.72
J'ai pris l'initiative d'introduire de nouvelles activités et pratiques pédagogiques au niveau local	2.68	2.53	2.84	1.95	2.81	2.61	3.95	2.77
J'ai pris l'initiative d'introduire de nouvelles activités et pratiques pédagogiques au niveau national/international	.	.	2.36	1.61	2.08	1.85	3.66	1.95
La plupart de mes responsabilités s'inscrivent dans le cadre de mes attributions officielles en tant qu'enseignant-e (exemple, coordination des matières)	3.21	3.14	3.84	2.71	3.26	3.31	4	3.08
La plupart de mes fonctions de leadership en tant qu'enseignant-e-s sont exercées en dehors de mes attributions officielles	.	.	2.8	2.82	2.77	2.86	3.33	3.14

En Suède, 69 % des enseignant-e-s déclarent se voir confier des responsabilités dans leur école et 60 % déclarent avoir pris l'initiative d'introduire de nouvelles pratiques dans leur école, contre respectivement 77% et 89% des directeur-ric-e-s d'établissement. Près de la moitié des enseignant-e-s qui ont répondu à l'enquête s'accordent à dire que leurs responsabilités s'inscrivent dans le cadre de leurs attributions officielles, tandis que seulement 22 % d'entre eux-elles déclarent que ces responsabilités n'en font pas partie.

A Singapour, les directeur-ric-e-s qui ont répondu à l'enquête estiment avoir plus de contrôle sur la façon dont ils-elle et leurs collègues sont évalué-e-s que les enseignant-e-s. 58 % des enseignant-e-s et 80 % des directeur-ric-e-s déclarent avoir pris l'initiative d'introduire de nouvelles activités et pratiques dans leurs écoles, 28 et 57 % ont pris ces initiatives au niveau local, 17 et 24 % au niveau national. Toutefois, seulement 26 % des enseignant-e-s estiment avoir une influence considérable sur l'orientation de leur école, contre plus de trois quarts des directeur-ric-e-s.

S'agissant du Chili, en l'état actuel des choses, notre enquête illustrative, plutôt modeste, laisse supposer que les enseignant-e-s estiment avoir un pouvoir considérable au sein de leur école, mais pas aux niveaux plus élevés, 28 % d'entre eux-elles déclarant avoir leur mot à dire dans la direction générale de leur école et seulement 10,5 % déclarant pouvoir exprimer leurs points de vue concernant les pratiques aux niveaux national et international, laissant supposer une rupture entre le personnel enseignant et les autorités éducatives. En effet, en 2013, plus de 20 % des postes de direction étaient vacants.

En Ecosse, 54 % des enseignant-e-s et 89 % des directeur-ric-e-s (enseignant-e-s principaux-ales non inclus-es) interrogé-e-s déclarent s'être vu confier des responsabilités au sein de leur école, et 59 % des directeur-ric-e-s estiment avoir une influence substantielle sur l'orientation de leur école. Toutefois, seulement 21 % des enseignant-e-s déclarent avoir pris l'initiative d'introduire de nouvelles activités et pratiques pédagogiques au niveau local, bien que ce pourcentage soit légèrement plus élevé pour les directeur-ric-e-s (52 %) et seulement 7 % des enseignant-e-s et 17 % des directeur-ric-e-s déclarent avoir pris ces initiatives

au niveau national. Dans l'ensemble, les enseignant-e-s et les directeur-ric-e-s estiment que la majorité de leurs responsabilités entrent dans le cadre de leurs attributions officielles, en particulier les enseignant-e-s principaux-ales qui, à hauteur de 92 %, sont d'accord avec cette affirmation, tandis que 24 % estiment que ces responsabilités n'entrent pas dans leurs attributions.

En Ontario, les enseignant-e-s s'accordent à dire que c'est à eux-elles de chercher à détenir des responsabilités, 68 % estimant être responsables de leur propre cheminement dans leur carrière. Ce point de vue est plus ou moins identique parmi le personnel enseignant francophone (62,5 %) et anglophone (69 %).

Les facteurs qui entravent la possibilité pour le personnel enseignant d'accéder à des responsabilités varient considérablement. Les problèmes mis en relief dans notre recherche sont notamment le risque de voir l'administration mettre un frein à cette démarche, le contrôle relatif des évaluations et la structuration des carrières. Par exemple, en Suède, les directeur.ric.e.s expliquent avoir tellement de travail qu'ils.elles ne peuvent se consacrer pleinement à leurs responsabilités pédagogiques. Cette charge de travail couvre de gros volumes de tâches administratives et de gestion de l'école (surtout par rapport aux réponses des enseignant-e-s suédois.es), 78 % des directeur.ric.e.s déclarant que les tâches administratives générales forment une part importante ou majoritaire de leurs fonctions, contre 60 % du personnel enseignant.

Les systèmes sont-ils organisés pour permettre au personnel enseignant d'avoir des responsabilités au travers des structures de carrière et/ou des programmes de formation spécifiques ?

En Suède, le personnel enseignant s'est vu offrir plusieurs opportunités de détenir des responsabilités au cours de ces dernières années. Face à la chute des résultats PISA au cours de la période 2000-2012, une approche consensuelle pour l'amélioration des écoles a été adoptée par une commission scolaire formée d'enseignant-e-s, de chercheur.euse.s et de représentant-e-s de syndicats et d'organisations, chargée de faire des propositions en vue d'une approche systématique de l'amélioration du système.

A Singapour, grâce à trois filières de carrière, le personnel enseignant a plus de possibilités d'accéder à des postes de direction que dans d'autres juridictions. Par exemple, via la filière « spécialiste principal.e », le personnel enseignant a la possibilité de participer à l'élaboration des programmes d'études, à temps partiel ou à temps plein, au niveau de l'école ou à des niveaux allant jusqu'aux programmes nationaux. Par ailleurs, via la filière « leadership », le personnel enseignant peut accéder à des fonctions telles que la direction scolaire, départementale, régionale ou nationale au sein du système éducatif. En outre, les responsables à tous les niveaux ont tous fait partie du personnel enseignant.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario cherche à offrir des possibilités de formation en collaboration et à améliorer le leadership en matière d'enseignement. En 2007 a été lancé le Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant (PALPE) pour soutenir les enseignant-e-s souhaitant avancer dans leur développement professionnel et améliorer leurs compétences en matière de direction, en vue de faciliter l'échange de connaissances.

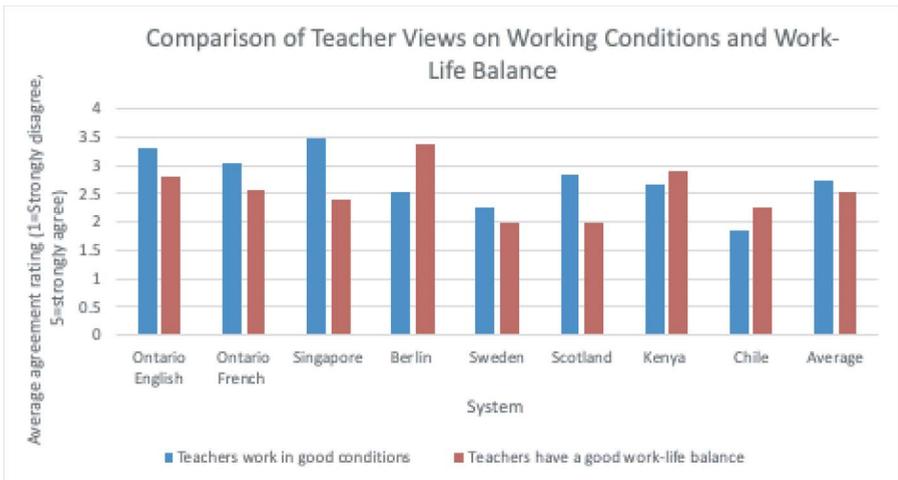
Au Chili, où l'éducation est largement décentralisée, les responsabilités de la direction d'une école sont traditionnellement de nature plus administrative que pédagogique dans la pratique, et ne jouent qu'un rôle limité dans l'évaluation du personnel enseignant. Autre conséquence de la décentralisation, le leadership a surtout été développé au travers de formations à l'école (apprentissage par l'expérience), plutôt qu'au travers du développement professionnel. Un Cadre des bonnes pratiques de leadership scolaire a été introduit en 2005 afin d'améliorer les aptitudes et les compétences en matière de leadership, de gestion des programmes d'études et de gestion de l'environnement scolaire et des ressources. Par ailleurs, la Ley de calidad y equidad de la educación, introduite en 2011, implique que les directeur-riche-s sont désormais sélectionné-e-s après un examen, mieux payé-e-s, plus autonomes dans le cadre de la prise de décision se rapportant à l'enseignement et mieux informé-e-s des possibilités de développement financier.

Au Kenya, les directeur-riche-s signalent qu'il leur est difficile de dépasser le rôle qui leur a été attribué et qu'ils/elles n'ont accès à la formation que depuis récemment, de sorte que le leadership des enseignant-e-s existe, mais entouré d'un vide relatif.

Existent-ils des obstacles qui entravent systématiquement l'autonomie du personnel enseignant ?

En Ontario, à Singapour et en Ecosse, les enseignant-e-s sont plus nombreux-euses à penser que leurs conditions de travail sont meilleures que leur équilibre entre vie professionnelle et vie privée. A Berlin, et dans une moindre mesure au Chili, un plus grand nombre d'enseignant-e-s estiment que leur équilibre entre vie professionnelle et vie privée est meilleur que leurs conditions de travail. En Suède et au Kenya, les différences entre les deux sont marginales. C'est en Suède et au Royaume-Uni que l'on obtient la note combinée la plus faible pour ces résultats positifs.

Figure 8 : Comparaison des conditions de travail et de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée dans les différentes juridictions



Il existe quelques exemples précis d'interférence dans le développement du leadership du personnel enseignant, en raison de facteurs tels que le poids des tâches administratives, la surcharge de travail et la nécessité de superviser l'évaluation du personnel enseignant dans les juridictions participantes.

En Suède, les directeur.rice.s signalent que le surcroît de travail limite leur capacité à accorder la priorité à leurs responsabilités pédagogiques, provoque du stress et crée un déséquilibre entre vie professionnelle et vie privée. Les directeur.rice.s doivent également consacrer une grande partie de leur temps aux tâches administratives. Parmi le petit nombre de directeur.rice.s d'établissement scolaire qui ont répondu à notre enquête, 78 % et 44 %, respectivement, décrivent les tâches administratives générales et la participation à la gestion scolaire comme une partie importante ou majeure de leur fonction, comparativement à 60 % et 22 % parmi le personnel enseignant. Aucun.e des directeur.rice ayant participé à notre enquête estime travailler dans de bonnes conditions ou parvenir à un équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Le pourcentage est faible également pour le personnel enseignant (12 et 7 %).

Au Kenya, l'absence de formation systématique aux fonctions de direction jusqu'à il y a peu, et la nécessité de veiller au maintien de l'emploi et à agir en conformité avec les attributions, ont eu un impact similaire.

Rôle des projets de développement spécifiques dans la création d'opportunités de leadership pour le personnel enseignant

Nous avons observé un certain nombre d'exemples de développement du leadership du personnel enseignant dans le cadre de projets ou d'initiatives spécifiques et délibérés.

En Ecosse, cette initiative s'est appuyée sur les structures et initiatives mises en place pour le personnel enseignant telles que le programme Tapestry « Excellence de l'enseignement - Excellence de l'apprentissage », lequel met l'accent sur la formation des « leaders de l'apprentissage » au travers de programmes de Master, de séances d'encadrement et de la création de communautés d'apprentissage scolaires et de leur soutien. A Berlin, la croyance selon laquelle l'enseignement ne se déroule que dans la classe transparait dans les points de vue sur le leadership du personnel enseignant. Les directeur.rice.s (peu ou pas d'engagement, 92 %) et les enseignant-e.s (peu ou pas d'engagement, 95,75 %) laissent entendre qu'ils-elles n'ont introduit aucune nouvelle activité pédagogique, ni au niveau local ni au niveau international.

Dans certains systèmes, les directeur·rice·s ont répondu à notre enquête qu'ils-elles se voyaient souvent offrir des opportunités importantes de jouer un rôle de premier plan dans les activités de développement (52 % des directeur·rice·s en Ecosse, 80 % à Singapour et 89 % en Suède). Toutefois, les informations concernant les autres systèmes demeurent limitées, si bien qu'il est difficile d'évaluer si cela fait partie d'une tendance générale systématique ou d'un ensemble de valeurs aberrantes.

Rôle et valeurs des enseignant·e·s

Présentation générale

Dans cette section, nous nous concentrons sur les rôles quotidiens des enseignant·e·s dans les sept juridictions, sur les valeurs qu'ils-elles mettent en pratique dans l'exercice de leurs fonctions et sur la contribution cruciale des valeurs à la conception de leur identité professionnelle. Nous examinons cette question par rapport à ce qui suit :

- ▶ Le statut comparatif du personnel enseignant et de l'éducation dans les sept juridictions étudiées
- ▶ Les principales caractéristiques et définitions générales des rôles du personnel enseignant
- ▶ L'adéquation entre les normes professionnelles au niveau du système (lorsqu'elles existent), ainsi que les caractéristiques de la performance mises en valeur par les enseignant·e·s, et la manière dont ils-elles réalisent leur rôle.

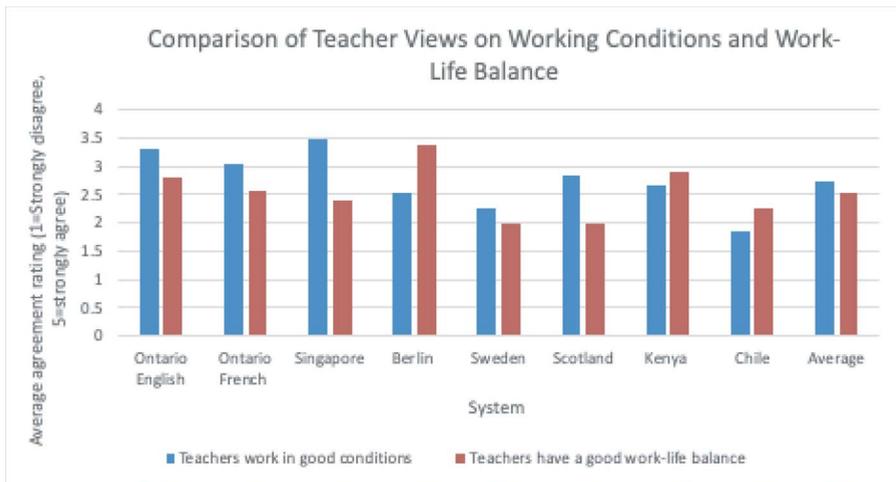
Statut de l'éducation et du personnel enseignant

Les sept systèmes étudiés offrent un tableau diversifié du statut relatif de l'éducation. L'éventail s'étend de 60 % des enseignant·e·s interrogé·e·s à Singapour qui estiment que « l'éducation est valorisée dans leur pays » à seulement 4 % des enseignant·e·s en Suède. Au Chili, seulement 5 % des enseignant·e·s interrogé·e·s estiment que « l'éducation est valorisée dans leur pays ». Le degré de respect des enseignant·e·s varie, lui aussi, de manière considérable, allant de 50 % des enseignant·e·s qui, à Singapour, sont d'accord avec cette affirmation, à seulement 9 % des enseignant·e·s au Chili.

Statut par rapport aux conditions de travail

Nous avons notamment cherché à comprendre l'impact du statut sur le travail quotidien des enseignant-e-s en comparant les indicateurs de leur statut (réponses aux questions de l'enquête visant à déterminer si les enseignant-e-s estiment que l'éducation est valorisée et que l'enseignement est respecté dans leur juridiction) et leurs points de vue sur leurs conditions de travail (notamment leur équilibre entre vie professionnelle et vie privée et le salaire perçu pour le travail accompli).

La comparaison de ces deux mesures composites, comme le montre la figure 9, révèle que dans six des huit systèmes (où les systèmes francophones et anglophones de l'Ontario sont séparés), les enseignant-e-s sont plus nombreux-euses à estimer que l'éducation est respectée et valorisée dans leur juridiction que ceux-elles qui estiment travailler dans de bonnes conditions, ce qui démontre que des niveaux élevés de respect ne sont pas suffisants pour garantir de bonnes conditions de travail.

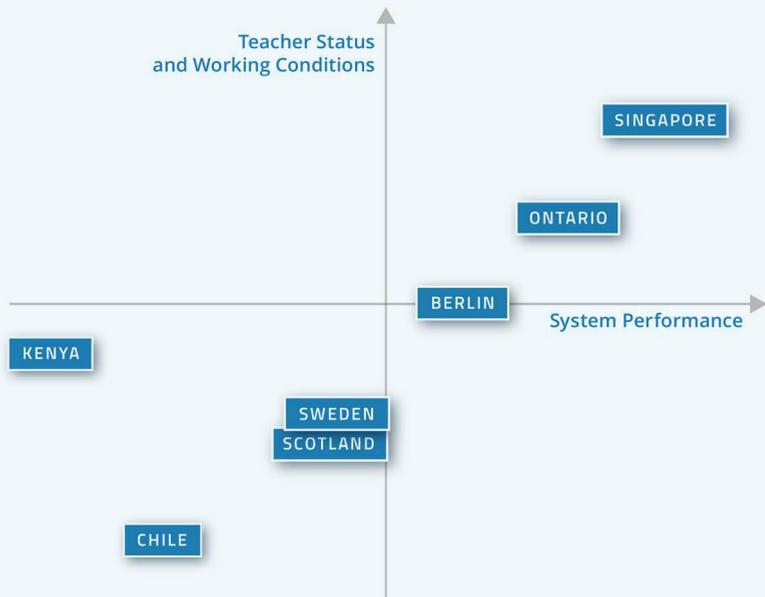


Statut par rapport à la performance du système

La figure 10, d'un autre côté, montre une corrélation étroite entre l'offre d'enseignant-e-s et leur perception de leur statut professionnel et de leurs conditions de travail, les niveaux les plus élevés allant de pair, de part et d'autre. Les concepts tels que le statut sont spécifiques à la culture et sont liés à la façon dont la profession est perçue en général et à la valeur accordée historiquement à l'éducation. Mais la cohérence générale des réponses est néanmoins frappante.

L'exception est le Kenya, où la performance du système est jugée la plus faible parmi les sept systèmes, mais où davantage d'enseignant-e-s se sentent respecté-e-s et travaillent dans de meilleures conditions qu'au Chili, en Ecosse ou en Suède². Cela peut probablement être attribué aux niveaux élevés de décentralisation et de variance (par exemple, entre les écoles urbaines et rurales) observés au Kenya, en comparaison de systèmes relativement plus homogènes, comme en Ecosse et en Suède.

Figure 10 : Statut et conditions de travail du personnel enseignant par rapport à la performance du système



2

Stromquist, N. P. (2018). Statut mondial du personnel enseignant et de la profession enseignante. http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf

Caractéristiques de la mission quotidienne du personnel enseignant

Dans le cadre de l'enquête internationale du CUREE sur l'identité professionnelle des enseignant-e-s, les enseignant-e-s des sept systèmes étudiés ont été invité-e-s à réfléchir aux activités et aux tâches accomplies dans le cadre de leur travail qui représentent la partie la plus importante de leur rôle. Les résultats ont révélé ce qui suit :

- ▶ Sans surprise, dans quatre des sept systèmes, l'enseignement indépendant (par opposition à l'enseignement coopératif ou en équipe) est considéré comme la composante la plus importante du métier d'enseignant-e, plus de 70 % des enseignant-e-s en Ontario, à Berlin, en Suède et en Écosse le considérant comme une part importante de leurs attributions.
- ▶ Plus surprenant, dans les trois autres systèmes, on observe des variations significatives, les enseignant-e-s du Chili considérant le bien-être des élèves comme étant la composante majeure de leur fonction, par rapport à l'évaluation quotidienne du travail des élèves à Singapour et à la planification des leçons au Kenya.
- ▶ En revanche, dans tous les systèmes sauf un, l'activité jugée la moins importante par les enseignant-e-s dans le cadre de leur fonction est la contribution à l'élaboration des programmes d'études ou le partage du matériel d'apprentissage aux niveaux local et national (cette question n'a pas été posée au personnel enseignant de l'Ontario). Ce point de vue est particulièrement répandu à Berlin, où 89% d'entre eux-elles estiment que cela ne fait pas partie de leurs attributions (ce qui diffère pour le développement scolaire³). Exception, le personnel enseignant au Kenya estime que la contribution au programme d'études est, grosso modo, aussi importante que la contribution à toute autre forme d'activité. Les enseignant-e-s considèrent les interactions et les activités syndicales comme étant l'élément le moins important de leur fonction, mais la différence entre les catégories demeure marginale. Il est également important de noter que l'échantillon est beaucoup plus petit au Kenya et que le personnel enseignant a participé à l'enquête dans le contexte des réformes gouvernementales.

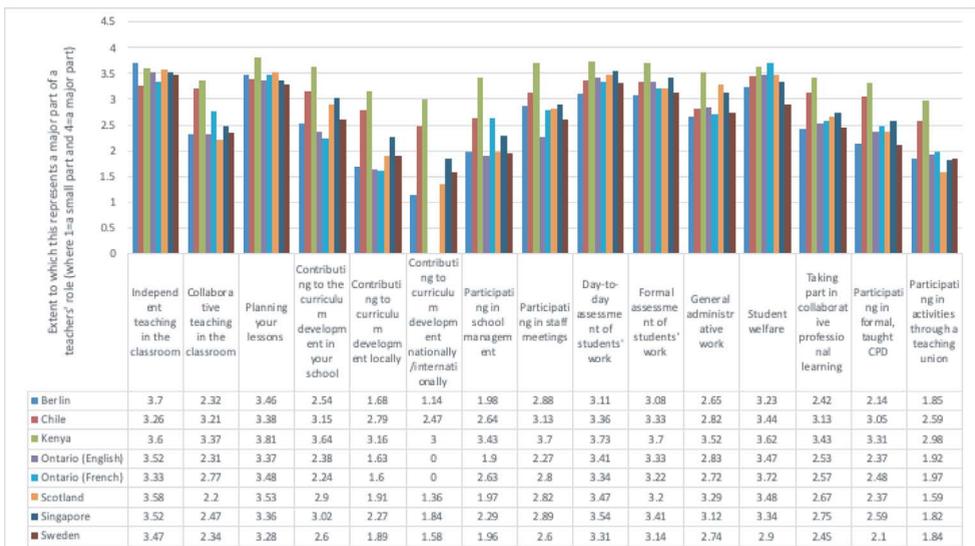
La figure 11 ci-dessous présente les activités que le personnel enseignant a été invité à évaluer, ainsi que la moyenne pondérée des notes attribuées pour exprimer la mesure dans laquelle il estime que cela représente une part importante de son rôle (1 pour une part peu importante, 4 pour une part importante). À partir de cela, nous pouvons observer ce qui suit :

3 Voir Stromquist, N. P. (2018). Statut mondial du personnel enseignant et de la profession enseignante. http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf



- ▶ Une tendance générale peut être observée dans les sept juridictions en ce qui concerne l'enseignement indépendant en classe, la planification des leçons, l'évaluation du travail des élèves et leur bien-être, étant considérés comme des aspects plus importants du rôle quotidien du personnel enseignant – la contribution à l'élaboration du programme d'études, aux niveaux scolaire, local et national, étant jugée moins importante.
- ▶ L'évaluation quotidienne du travail des élèves a été jugée comme plus importante que les évaluations plus formelles, bien que très légèrement dans la plupart des systèmes – à l'exception de l'Écosse, de Singapour et de la Suède, où cette différence était un peu plus importante.
- ▶ Le personnel enseignant estime également que la participation à l'apprentissage collaboratif constitue une part plus importante de son rôle que la participation à un programme formel de DPC, la différence entre les deux étant la plus importante en Suède.
- ▶ Dans tous les systèmes, la participation à des activités par l'intermédiaire d'un syndicat de l'éducation est jugée d'importance moyenne à faible, le résultat le plus faible étant enregistré en Écosse, avec une moyenne pondérée de seulement 1,59.
- ▶ Alors que le développement des programmes d'études est jugé moins important dans l'ensemble des systèmes, dans celui beaucoup moins centralisé du Kenya, le personnel enseignant estime jouer un rôle beaucoup plus important dans les activités quotidiennes que dans d'autres systèmes (par exemple, une moyenne pondérée de 3 pour le développement du programme national et international, contre 1,14 en moyenne pour Berlin, situé à l'autre extrémité de l'échelle).

Figure 11 : Activités réalisées par le personnel enseignant et mesure dans laquelle elles sont considérées comme une part importante de ses attributions

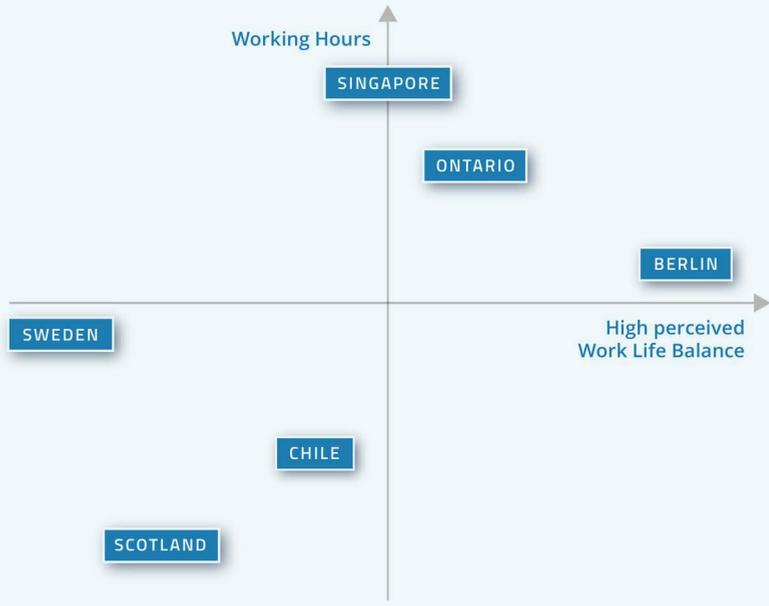


Modèles et charge de travail du personnel enseignant

Selon TALIS, le nombre moyen d'heures de travail du personnel enseignant est de 47 heures par semaine, réparties entre le temps de travail en classe (19 heures en moyenne) et le temps de travail en dehors de la classe (28 heures en moyenne). Sur les sept systèmes étudiés, trois enregistrent des heures de travail supérieures à la moyenne générale, cinq des heures de travail en classe supérieures à la moyenne. Le système de Singapour est celui qui se distingue le plus de la norme TALIS, étant la seule juridiction où le personnel enseignant consacre moins de temps que la moyenne à l'enseignement en classe (17 heures) mais bien plus que la moyenne (39 heures) à des activités en dehors de la classe, ce qui se traduit par le plus grand nombre d'heures de travail au total sur les sept systèmes, avec 56 heures par semaine, dont 5 heures consacrées aux tâches administratives (plus que la moyenne TALIS). En revanche, l'ensemble du personnel enseignant des autres systèmes déclare consacrer moins de temps que la moyenne aux activités organisées en dehors de la classe (à l'exception du Kenya, où aucune plage horaire n'est officiellement réservée au travail en dehors des cours), et l'ensemble du personnel enseignant, sauf en Suède (qui correspond à la moyenne TALIS), consacre plus de temps que la moyenne à l'enseignement en classe.

La figure 12 ci-dessous montre les heures de travail du personnel enseignant dans les sept systèmes par rapport à la perception de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée atteint. Il est difficile d'identifier une tendance précise entre les deux, ce qui suppose une influence incontournable du contexte dans lequel évolue le personnel enseignant (par exemple, en comparaison de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée dans d'autres professions), ce qui limite la possibilité d'établir des comparaisons claires.

Figure 12 : Heures de travail du personnel enseignant par rapport à leur perception de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée



Normes et influences professionnelles

Invité·e·s à évaluer les influences les plus importantes sur leur identité professionnelle, les enseignant·e·s de six des sept systèmes (où les systèmes anglais et français de l'Ontario sont définis séparément) répondent que leur développement personnel continu et leur formation professionnelle sont les influences les plus importantes. Ce point de vue résulte essentiellement du bon ancrage des normes professionnelles et de leur acceptation dans un certain nombre de systèmes⁴, comme le Cadre national d'amélioration en Ecosse (NIF), qui met l'accent sur la constitution d'une « main-d'œuvre hautement professionnelle et qualifiée capable d'exploiter les potentiels du nouveau programme ».

Pour le personnel enseignant de Berlin et de l'Ontario francophone, la collaboration avec les collègues de l'école ou d'une école voisine est considérée comme un facteur d'influence plus important. En Ontario il est probable que cela soit lié à la priorité accordée à la collaboration prévue dans le PALPE et les normes professionnelles de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO).

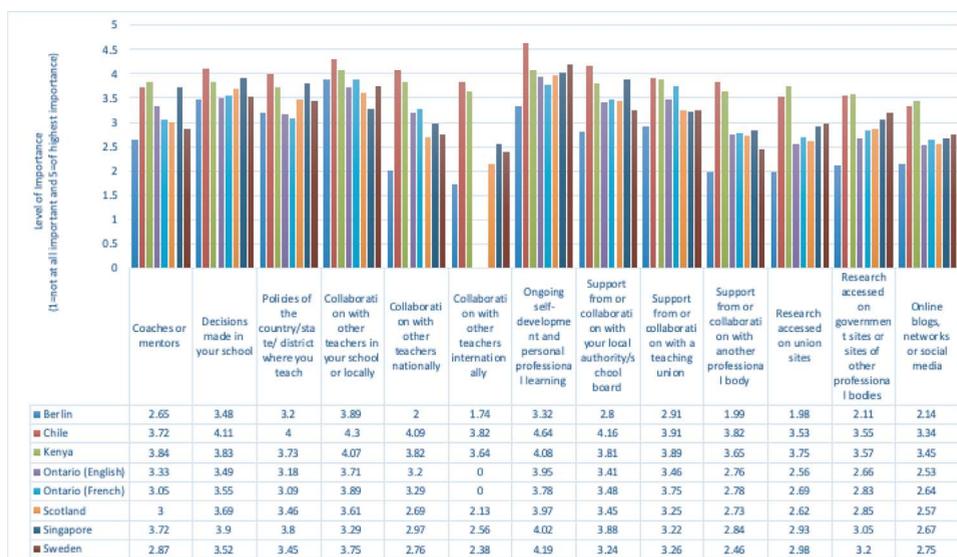
A Berlin, cela semble être en adéquation avec les différentes formes d'organisation du DPC (conférences régionales, ateliers scolaires et groupes de travail) et avec la priorité accordée à la collaboration entre pairs par le Sénat de Berlin, l'Education Association et l'Education and Science Union.

En ce qui concerne le point de vue du personnel enseignant à propos des facteurs ayant l'influence la moins importante, l'éventail des réponses est plus large :

- ▶ En Ontario, au Kenya et au Chili, les enseignant-e-s estiment que les blogs et les réseaux et médias sociaux en ligne jouent le rôle le moins important dans le conditionnement de leurs compétences et de leurs attitudes.
- ▶ A Singapour, en Suède et en Ecosse, les enseignant-e-s estiment que la collaboration avec d'autres enseignant-e-s à l'échelle internationale est la moins importante, ce qui signifie que, au niveau du système, celle-ci est moins recherchée en raison des priorités dans d'autres domaines
- ▶ A Berlin, les enseignant-e-s estiment que les recherches consultées sur le site web du syndicat de l'éducation ont l'influence la moins importante, 37% des enseignant-e-s interrogé-e-s déclarant que ce n'était « pas du tout important ».

La figure 13 ci-dessous montre l'éventail complet des systèmes.

Figure 13 : Influences sur les enseignant-e-s et leur importance pour la construction de leur identité professionnelle



Parmi leurs propres caractéristiques, quelles sont celles que les enseignant-e-s apprécient le plus ?

Invité-e-s à préciser leur objectif le plus important, les enseignant-e-s répondent le plus souvent :

- ▶ En Ontario, en Ecosse et au Chili, promouvoir l'intérêt des élèves pour l'éducation et le plaisir qu'ils-elles peuvent en tirer.
- ▶ A Singapour, à Berlin et au Kenya, apprendre aux élèves à devenir de bon-ne-s citoyen-ne-s. S'agissant du Kenya en particulier, cet objectif s'inscrit dans le cadre des réformes politiques actuelles, lesquelles visent à ce que les élèves quittent l'école en ayant acquis les compétences dont ils-elles ont besoin pour vivre et travailler au 21^e siècle et en étant capables de coexister en tant que citoyen-ne-s responsables dans leur pays.
- ▶ En Suède, la transmission des connaissances et du contenu des matières aux élèves est signalée comme étant l'objectif pédagogique le plus important, ce qui correspond à la priorité accordée par le système à la promotion des connaissances.

Dans l'ensemble des sept systèmes, la réussite des élèves aux examens formels est considérée comme l'objectif pédagogique le moins important, à l'exception du Kenya où, dans le contexte des vastes réformes visant à encourager l'amélioration du système, 25 % des enseignant-e-s estiment que cet objectif est « de la plus haute importance ».

Une variation similaire apparaît lorsque les enseignant-e-s sont invité-e-s à préciser ce qu'ils-elles considèrent comme la caractéristique la plus importante d'un-e bon-ne enseignant-e :

- ▶ En Ontario, à Singapour et en Ecosse, les enseignant-e-s accordent le plus de valeur à leur capacité d'établir des relations de travail positives avec leurs élèves et leurs collègues
- ▶ En Suède et au Kenya, les enseignant-e-s estiment que leur caractéristique la plus importante est d'avoir une bonne connaissance des matières enseignées.
- ▶ A Berlin, les enseignant-e-s attribuent la note la plus élevée aux compétences en matière de gestion des comportements
- ▶ Au Chili, les enseignant-e-s valorisent le plus la capacité de se montrer critiques vis-à-vis de leurs propres méthodes d'enseignement.

A l'autre extrémité de l'échelle, les caractéristiques jugées les moins importantes pour être un-e bon-ne enseignant-e sont la contribution au développement continu plus large de la communauté enseignante (Ontario, Berlin, Ecosse et Kenya), les qualifications professionnelles (Singapour et Chili) et les compétences organisationnelles et administratives (Suède).

d. Développement et formation professionnels

Définition

Dans le cadre de ce rapport, nous avons défini, d'une part, le développement professionnel continu (DPC) comme étant le soutien continu offert aux enseignant-e-s pour développer leurs compétences, leurs connaissances et leurs expériences, au-delà de leur formation initiale, et, d'autre part, la formation et le développement professionnels continus (FDPC) comme étant l'ensemble des processus et activités entrepris par les enseignant-e-s lors de leur participation au DPC. Dans cette section, nous comparons les expériences des enseignant-e-s des sept juridictions concernant les programmes de FDPC et leur impact sur leur identité professionnelle, en regard de ce qui suit

- ▶ La mesure dans laquelle le DPC est un domaine prioritaire pour les responsables politiques et l'incidence sur la participation du personnel enseignant.
- ▶ Les priorités de la FDPC pour chacune des juridictions
- ▶ Les liens entre l'évaluation de la performance, l'avancement dans les carrières et la FDPC
- ▶ Les caractéristiques communes de l'offre et des processus en matière de FDPC.

Dans quelle mesure la FDPC est-elle un domaine d'intérêt spécifique pour les responsables politiques

Dans les sept juridictions étudiées, la mesure dans laquelle la FDPC du personnel enseignant est organisée et financée de façon centralisée va de la pratique intégrée bénéficiant d'un financement adéquat (Singapour, Ontario et Berlin) à des niveaux de centralisation et de financement moindres (Ecosse et en Suède). Au Chili et au Kenya, la situation est plus complexe, les deux systèmes procédant actuellement à l'instauration de réformes nationales pour les politiques éducatives entourant la FDPC, bien que, de toute évidence, le point de vue du personnel enseignant dans ces juridictions ne reflète pas toujours l'environnement politique.

L'Enquête internationale du CUREE sur l'identité professionnelle des enseignant-e-s montre que seule une moyenne de 14 % d'entre eux-elles dans les deux juridictions déclarent pouvoir participer à des programmes de FDPC autant qu'ils-elles le souhaitent⁵. Ceci laisse supposer que, si la demande de développement est élevée, l'offre demeure encore insuffisante.

L'accent explicite mis par les responsables politiques sur le développement du personnel enseignant est particulièrement ressenti à Singapour, où celui-ci se voit offrir un nombre substantiel d'opportunités de FDPC tout au long de sa carrière. A l'origine de cet élan, une politique gouvernementale, assortie de directives ministérielles stipulant que les enseignant-e-s devaient suivre 100 heures de FDPC par an, dont 60 % consacrées au perfectionnement de leur enseignement et de leur apprentissage. Cette situation contraste considérablement avec le Kenya, où tous les programmes de FDPC doivent être organisés pendant le temps libre du personnel enseignant. L'Ontario possède, lui aussi, un système dont la stratégie d'éducation met fortement l'accent sur l'importance du DPC.

Le Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant (PALPE) illustre parfaitement cet exemple.

5

Voir Stromquist, N. P. (2018). Statut mondial du personnel enseignant et de la profession enseignante. http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteach-ers_eng_final.pdf

Il s'agit d'une opportunité de formation professionnelle offerte chaque année, axée sur des projets et conçue pour aider les enseignant-e-s qui cherchent à occuper des postes à responsabilités, auprès de leurs pairs, dans le cadre des programmes d'études, de la pratique pédagogique ou du soutien à leurs collègues. Berlin offre également un accès centralisé aux ressources pour le DPC, par l'intermédiaire des institutions publiques telles que l'Institut pour l'école et les médias, le Sénat de Berlin, l'Education Association et l'Education and Science Union. Grâce à ces organisations, le personnel enseignant peut participer à des conférences régionales, des ateliers en milieu scolaire, des groupes de travail et accéder à des ressources en ligne.

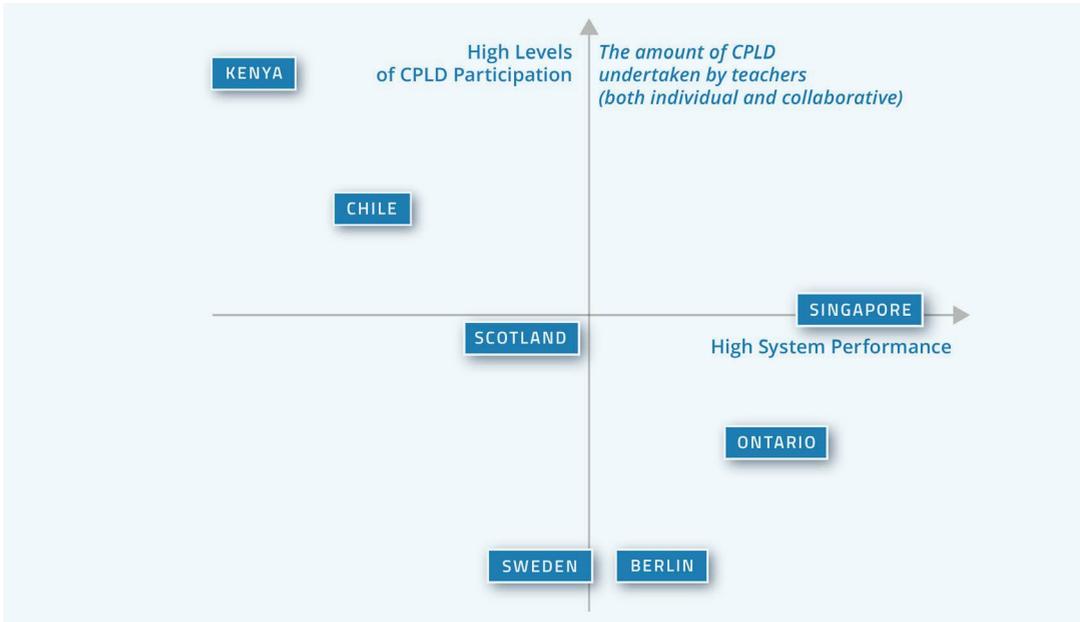
Contrairement à Singapour et à l'Ontario, plus de la moitié des enseignant-e-s interrogé-e-s à Berlin estiment ne pas se voir accorder suffisamment de temps ou d'incitants pour participer aux programmes de DPC ; en conséquence, seulement 39 % d'entre eux-elles déclarent y avoir participé à long terme. Cela suggère que l'accès aux ressources seules ne suffit pour assurer la participation au DPC. Aussi, comme à Singapour, est-il nécessaire de prévoir à la fois suffisamment de temps et de moyens financiers pour permettre aux enseignant-e-s de profiter des opportunités de développement qui leur sont offertes. Ce problème du temps et des ressources apparaît également en Suède. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une obligation légale, les enseignant-e-s ont actuellement le droit de se réserver 104 heures de travail par an pour participer à la FDPC. La responsabilité de la FDPC est partagée entre le gouvernement et les municipalités. Le premier est chargé de veiller à ce que la formation en cours de service soit disponible dans l'ensemble de la juridiction, tandis que les responsables de l'organisation scolaire sont tenus de veiller à ce que leur personnel reçoive une formation adéquate. Malgré cela, seulement 20 % des enseignant-e-s interrogé-e-s déclarent s'être vu allouer du temps et des moyens financiers pour la FDPC, et seulement 17 % estiment avoir reçu des incitants pour y participer. En Ecosse, où le système et les initiatives de DPC sont peut-être les moins centralisés, les données laissent supposer qu'une grande partie des efforts déployés pour multiplier les opportunités de DPC provient du personnel enseignant lui-même et que les moyens financiers ne sont pas toujours libérés de manière systématique pour soutenir et encourager cette démarche.

En quoi cela affecte-t-il la participation du personnel enseignant ?

La façon dont le personnel enseignant expérimente les initiatives politiques centralisées en matière de FDPC et y participe varie considérablement entre les sept systèmes. Il est possible d'établir une certaine corrélation entre ces initiatives politiques centralisées en matière de FDPC et les niveaux de participation du personnel enseignant aux extrémités de l'échelle, depuis Singapour, où la grande majorité déclare pouvoir y participer autant qu'elle le souhaite, à la Suède, où ce chiffre est inférieur à un tiers. Au milieu de l'échelle, cependant, il est nettement plus difficile d'affirmer que ce lien existe. Par exemple, au Kenya, 74 % des enseignant-e-s interrogé-e-s déclarent pouvoir participer à des programmes de FDPC autant qu'ils-elles le souhaitent (bien que ce soit largement lié à l'obtention de qualifications ou de certifications spécifiques), par rapport à 44 % en Ontario, et ce, malgré un engagement politique beaucoup plus soutenu en faveur de la FDPC. De même, en Ecosse, en dépit du manque de systématisme des ressources centralisées pour la FDPC, la quasi-totalité des enseignant-e-s interrogé-e-s déclarent chercher activement à perfectionner leur enseignement, et plus de trois quarts d'entre eux-elles déclarent participer à des activités de développement de façon continue. Il est également important de noter que cet engagement soutenu en faveur de la FDPC à Singapour pose certains problèmes, donnant lieu à une forme de « lassitude vis-à-vis du développement professionnel » au sein du système. Les autres facteurs jouant un rôle dans la façon dont les enseignant-e-s participent à la FDPC, et dans quelle mesure ils-elles le font, sont examinés plus loin dans cette section.

La figure 14 ci-dessous montre la participation du personnel enseignant à la FDPC dans les sept juridictions par rapport à la performance du système. Il est difficile d'identifier une tendance précise entre les deux, mais la situation dans plusieurs des juridictions est interpellante. Bien que les enseignant-e-s du Kenya et du Chili déclarent avoir participé aux niveaux les plus élevés de la FDPC, ils-elles enregistrent néanmoins les plus faibles performances du système. Alors que les deux juridictions les plus performantes, Singapour et l'Ontario, signalent des niveaux moyens de participation à la FDPC par rapport aux autres.

Figure 14 : Performance du système et nombre de programmes de FDPC entrepris par le personnel enseignant dans chacune des juridictions



Quelles sont les priorités pour la FDPC et comment le personnel enseignant les expérimente-t-il ?

Dans les sept systèmes étudiés, la pédagogie et les progrès des élèves sont au premier plan des initiatives en matière de FDPC, dans une mesure plus ou moins importante et plus ou moins explicitement par rapport aux directives politiques.

Exemples :



A Singapour, la FDPC se concentre au niveau politique sur cinq domaines clés : l'éthique professionnelle, les compétences, la collaboration, le leadership transformationnel et le développement de la communauté. Cependant, une grande partie des programmes de FDPC organisés à l'école sont centrés plus directement sur les stratégies pédagogiques et l'aide à la progression des élèves. Par exemple, les objectifs de progression des enseignant-e-s sont enracinés à la fois dans les attentes du processus et dans l'évaluation des résultats, ceux obtenus par les élèves aux examens étant également pris en compte.

- ▶ Pour Berlin, en revanche, la politique se concentre plus spécifiquement sur la pédagogie et est imprégnée de la tradition allemande de « Bildung », qui conçoit le rôle de l'éducation comme étant basé sur le principe d'encourager les efforts de compréhension des élèves au travers d'activités de réflexion et d'expérimentation, au cœur du développement de l'école et de la conception des programmes d'études, à côté des programmes de FDPC.
- ▶ Au Kenya, la pédagogie est une priorité relativement récente des programmes de FDPC. Jusqu'à récemment, la FDPC se concentrait davantage sur le développement des compétences, notamment dans le domaine financier et numérique. En Écosse également la transformation et la réforme en profondeur du système éducatif exigent du personnel enseignant de se tenir à jour et de participer à des programmes de formation professionnelle. Résultat, les enseignant-e-s estiment que la FDPC est plus adaptée à leurs besoins et, par conséquent, celle-ci met davantage en avant l'impact sur les élèves.

L'évaluation de la performance et la progression dans la carrière sont-elles liées aux programmes de FDPC ?

La mesure dans laquelle l'évaluation de la performance et la progression dans la carrière sont officiellement liées aux possibilités de FDPC, y compris le coaching, varie selon les sept systèmes. A Singapour et en Ontario, les systèmes où la FDPC est probablement la plus centralisée et la plus prioritaire pour les responsables politiques en charge de l'éducation, la FDPC est liée à l'évaluation de la performance en termes de soutien continu pour les besoins identifiés dans le cadre du processus d'évaluation, mais n'est pas une condition formelle pour la progression professionnelle (et la progression salariale ultérieure). Dans les deux cas, le processus d'évaluation de la performance vise à contribuer au perfectionnement du personnel enseignant et à cerner les possibilités de soutien supplémentaire, au besoin. En revanche, à Berlin, autre système où le financement des programmes de FDPC est centralisé, il n'existe que peu ou pas d'éléments probants montrant des structures d'évaluation de la performance liées à la participation aux programmes de FDPC ou aux certifications associées. Cette situation est peut-être liée au nombre relativement élevé d'enseignant-e-s qui estiment que leurs employeur-euse-s ne les incitent pas suffisamment à suivre une formation continue.

En Suède et au Kenya, les réformes récentes du système ont tenté de créer des liens entre le DPC et la progression dans la carrière. En Suède, ce lien a été formalisé par la création de deux nouveaux postes dans le cheminement professionnel des enseignant-e-s auquel-le-s on attribue un « enseignement de haute qualité ». Malgré cela, comme l'a signalé l'OCDE en 2015, les enseignant-e-s estiment encore n'avoir que peu de possibilités de rétroaction concernant leur pratique. Au Kenya, en dépit du soutien et des ressources limités pour la FDPC, les enseignant-e-s sont susceptibles de devoir suivre une formation particulière, la plupart du temps dans le but d'acquérir des qualifications spécifiques, avant de pouvoir accéder à une fonction plus élevée, ce qui explique probablement que 79 % des enseignant-e-s kényan-e-s déclarent avoir obtenu des qualifications supplémentaires dans le cadre du développement professionnel.

Quelles sont les caractéristiques de l'offre et des processus en matière de FDPC ?

Collaboration et réseaux

La collaboration et les échanges en réseau font partie des caractéristiques de la FDPC dans six des sept juridictions, à l'exception du Chili, où la nouveauté des initiatives actuelles en faveur de la FDPC implique que, pour l'heure, nous ne pouvons pas encore déterminer clairement dans quelle mesure cette collaboration jouera un rôle. A Singapour, où la FDPC est institutionnalisée au niveau national, la collaboration fait partie intégrante du DPC, y compris dans le cadre du système d'évaluation, et par le biais d'activités de développement telles que les leçons centrées sur recherche et la participation aux communautés d'apprentissage professionnelles. A Berlin et au Kenya, il a été signalé que les syndicats jouent un rôle spécifique dans le développement de la collaboration entre pairs dans le cadre du DPC. En ce qui concerne Berlin, où les formes les plus courantes de FDPC sont les conférences régionales, les ateliers scolaires, les groupes de travail et les ressources en ligne, l'Education and Science Union a également fourni des ressources en ligne et organisé des réseaux de collaboration entre pairs.

Au Kenya, 68 % des enseignant-e-s estiment que le travail en réseau, généralement organisé par les employeur-euse-s ou les syndicats, constitue une part importante de leur fonction. C'est également le cas en Suède. En revanche, alors que 71 % des enseignant-e-s en Ecosse déclarent avoir pris part à des activités en face à face proposées par des réseaux de collaboration, la majorité estime qu'il s'agit d'un aspect relativement insignifiant de leur développement professionnel. Dans l'ensemble, le personnel enseignant écossais déclare participer davantage à des programmes de FDPC individuels plutôt que collaboratifs, bien qu'il existe certaines activités collaboratives comme, par exemple, celles organisées par le Centre national d'amélioration en ligne ou le soutien apporté aux partenariats d'amélioration inter-autorités.

Priorité aux pratiques fondées sur des données probantes

Dans trois des sept systèmes, en Ecosse, à Berlin et au Chili, le personnel enseignant insiste fortement sur la pratique fondée sur des données probantes. En Ecosse en particulier, ce principe s'inscrit dans le cadre d'une politique accordant une importance cruciale à l'utilisation de données probantes pour étayer la pratique. Près de deux tiers des enseignant-e-s écossais-es déclarent consulter des recherches provenant de sources universitaires, telles que des revues, pour améliorer leur pratique, tandis qu'un tiers d'entre eux-elles précisent que la recherche individuelle portant sur un sujet d'intérêt personnel constitue une part majeure ou substantielle de leur rôle.

Une conception durable

Peu de modèles de FDPC et de structures politiques au sein des sept systèmes ont démontré qu'ils avaient été conçus pour durer dans le temps, afin de pouvoir contribuer (par le coaching et le mentorat) à introduire des changements significatifs dans la pratique, bien que cela ne signifie pas pour autant que cela n'a pas lieu au niveau des pratiques individuelles des enseignant-e-s, des écoles ou des organisations. A Berlin, au Kenya et en Suède, les programmes de FDPC

prennent actuellement la forme d'ateliers, de séminaires ou de conférences par le biais desquels le personnel enseignant acquiert une spécialisation et où les programmes n'incluent pas explicitement un coaching ou un encadrement de suivi pour intégrer des changements dans la pratique. Au Kenya, il s'agit de l'une des innovations les plus importantes introduites dans le cadre des réformes actuelles de la TSC, exigeant que les enseignant-e-s cumulent leurs structures d'apprentissage et de développement afin que les prestataires de DPC les suivent, les mesurent et assurent leur durabilité. En Ontario, cependant, la nature et la conception du PALPE assurent la pérennité des structures de FDPC à long terme, comme en témoignent les 70 % d'enseignant-e-s interrogé-e-s qui déclarent avoir participé à une forme ou une autre de programme à long terme visant à développer leurs compétences professionnelles.

Comparaison avec le développement d'un enseignement d'excellence

Nous n'avons pas pu trouver beaucoup de preuves démontrant que les structures de FDPC étaient organisées de manière à créer des opportunités durables dans ce cadre. Il se peut simplement que la recherche n'ait pas été suffisamment affinée ou que la logistique et les dépenses importantes nécessaires à l'organisation régulière et au maintien des programmes de FDPC à long terme soient difficiles à gérer au niveau du système et généralement déterminées au niveau de la direction des établissements scolaires. Les systèmes locaux devraient toutefois en tenir compte lors de l'élaboration des politiques nationales en matière de DPC et de FDPC.

Nous avons relevé un nombre important de données attestant la décision d'accorder la priorité au DPC de façon centralisée, plus particulièrement dans les juridictions les plus performantes. Cependant le soutien centralisé des programmes de FDPC entraîne un risque de centralisation excessive de l'offre en la matière. Le problème particulier que cela peut poser au développement de l'identité professionnelle individuelle et collective du personnel enseignant est le risque de proposer une offre unique ne convenant plus à personne.

Une structure de FDPC est efficace, selon une évaluation systématique, lorsque les enseignant-e-s et les facilitateur-ric-e-s s'impliquent en tenant compte des aspirations spécifiques des élèves et d'une manière différenciée pour les points de départ individuels des enseignant-e-s. Il est intéressant de noter que les approches du soutien centralisé des programmes de FDPC à Singapour et en Ontario semblent s'articuler autour d'un modèle solide où les enseignant-e-s ont la responsabilité professionnelle du développement de leurs compétences et de la gestion de leur propre apprentissage professionnel. De même, ces deux systèmes étant très performants, il existe peu de risques d'associer le DPC à un modèle déficitaire conçu pour « corriger les mauvaises pratiques ».

Enfin, il convient de rappeler qu'une FDPC efficace prend du temps. Comme le montre l'expérience des enseignant-e-s à Berlin, proposer des programmes et des moyens financiers ne suffit pas si les enseignant-e-s n'ont pas assez de temps pour y participer. Comme à Singapour, la participation aux programmes de FDPC exige du temps et des moyens financiers.

2. Profil des juridictions

a. Ontario

Contexte et priorités du système

Chaque province du Canada a son propre ministère de l'Éducation, dirigé par un ministre de l'Éducation nommé par un premier ministre élu. Ce ministère fixe des normes, détermine les programmes d'études et alloue des fonds aux écoles publiques de sa province (NCEE, 2018).

Contrairement à d'autres juridictions étudiées, l'Ontario connaît actuellement une offre excédentaire d'enseignant-e-s qualifié-e-s : une enquête menée en 2015 indique que seulement un cinquième d'entre eux-elles ont décroché un poste permanent au cours de leur première année d'enseignement. La rémunération du personnel enseignant est plus élevée que la moyenne, allant de 48.000 à 96.000 \$ par an, selon l'expérience et les qualifications.

L'Ontario a également un système très diversifié, plus du quart des élèves inscrit-e-s dans les écoles de la province provenant de l'extérieur du Canada. De ce fait, l'anglais, le français, le pendjabi, l'ourdou, l'espagnol et l'arabe sont les langues les plus parlées dans la province par les élèves âgé-e-s de 15 à 19 ans. Malgré les problèmes que cela peut poser, l'Ontario, dans le cadre de la performance scolaire au Canada, obtient des résultats supérieurs à la moyenne nationale dans l'évaluation PISA. La profession enseignante jouit d'une grande reconnaissance en Ontario, où le taux de satisfaction des parents est d'environ 80 %, ce qui laisse supposer que l'Ontario est l'une des juridictions étudiées où la performance est la plus élevée. Les priorités du système éducatif au Canada sont

les suivantes : atteindre l'excellence, assurer l'équité, promouvoir le bien-être et accroître la confiance du public, autant d'éléments qui influencent la construction de l'identité des enseignant-e-s.

Rôle et valeurs des enseignant-e-s

On estime que le personnel enseignant de l'Ontario consacre 25 heures par semaine à l'enseignement et 25 heures par semaine à des activités non pédagogiques, un nombre supérieur à la moyenne TALIS. A peine 24 % du personnel enseignant estime atteindre un bon équilibre entre vie professionnelle et vie privée, 42 % estime travailler dans de bonnes conditions et 40 % estime percevoir un salaire correct pour le travail accompli. Bien que le personnel enseignant consacre un temps identique à l'enseignement et aux activités hors enseignement, dans l'enquête du CUREE, l'enseignement indépendant en classe est considéré comme la partie essentielle du rôle de l'enseignant-e, à côté des activités quotidiennes en classe, du bien-être des élèves, de la planification des leçons et de l'administration générale. La contribution aux programmes d'études est perçue comme un aspect moins important du rôle de l'enseignant-e.

En 1997, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) a défini des normes en matière de pratiques professionnelles des enseignant-e-s, qui, pour la plupart, correspondent aux priorités du système. Il s'agit notamment de l'engagement envers les élèves et leur apprentissage, des connaissances et de la pratique professionnelles et du leadership dans les communautés d'apprentissage. A cet égard, il existe un large consensus autour des valeurs essentielles jugées importantes par les enseignant-e-s de l'Ontario et qui sont conformes aux normes d'enseignement professionnel et aux priorités des juridictions en matière de promotion de l'apprentissage et du bien-être des élèves.

Dans l'enquête du CUREE, l'objectif de l'enseignement considéré comme le plus important est la promotion de l'intérêt et du plaisir des élèves pour l'éducation, 54 % du personnel enseignant interrogé qualifiant cet objectif « de la plus haute importance » et 36 % de « très important ». Comme pour la plupart des juridictions

étudiées dans cette étude, assurer la réussite des examens officiels est jugé de moindre importance. Les enseignant-e-s semblent également accorder de l'importance à l'auto-perfectionnement continu, à l'apprentissage professionnel personnel et à la collaboration avec leurs collègues au sein de leur école, ce qui est préconisé par les normes professionnelles établies par l'OEEQ.

Autonomie, leadership et collaboration des enseignant-e-s

S'agissant du système d'éducation en Ontario, le ministère de l'Éducation supervise tous les aspects du système d'éducation public de la province et les enseignant-e-s reçoivent un programme de l'Ontario, normalisé. Les enseignant-e-s estiment avoir un certain degré d'autonomie et avoir certaines occasions d'exercer des responsabilités au sein de leur école, mais demeurent moins convaincu-e-s de pouvoir exercer un contrôle sur la direction de l'école ou d'avoir une influence en dehors de l'école. Il en va de même pour la perception de l'autonomie dans le cadre de l'évaluation des enseignant-e-s et du programme d'études, bien que, en ce qui concerne ce dernier, ils-elles estiment se voir accorder suffisamment de liberté pour leurs méthodes d'enseignement, 50 % d'entre eux-elles reconnaissant que cela leur permet de progresser vers les objectifs qu'ils-elles se sont fixés dans le cadre de leur profession.

Outre l'initiative d'encourager l'autonomie de l'enseignement en classe, le ministère de l'Éducation vise à offrir des possibilités de formation collaborative et à améliorer le leadership en matière d'enseignement. En 2007, le Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant (PALPE) a été lancé pour soutenir les enseignant-e-s souhaitant avancer dans leur développement professionnel, améliorer leurs compétences en matière de leadership et faciliter l'échange de connaissances. Dans ce qui semble être une entreprise réussie, les enseignant-e-s croient fermement qu'ils-elles jouissent d'une grande autonomie et d'une grande marge de manœuvre en ce qui concerne leur formation et leur développement professionnels, même s'ils-elles sont moins précis-es quant à l'efficacité des outils et des possibilités de leadership offerts dans la formation.

Les réponses sont plus partagées en ce qui concerne l'idée selon laquelle les enseignant-e-s peuvent facilement atteindre des niveaux de rémunération plus élevés grâce au développement professionnel, un peu moins de la moitié d'entre eux-elles reconnaissant avoir la possibilité de le faire. Un consensus suggère que la volonté d'accéder à des postes à responsabilités relève en grande partie des enseignant-e-s eux-mêmes, 68 % déclarant être responsables de leur propre cheminement en termes de promotion, plutôt que recevoir un soutien pertinent.

En lien avec l'objectif de promouvoir la collaboration entre les écoles, les syndicats sont considérés comme un outil de coopération important en Ontario, où 68 % des enseignant-e-s estiment qu'ils constituent un moyen important leur permettant d'exprimer leurs opinions au ministère de l'Éducation. Les enseignant-e-s estiment ne pas avoir la possibilité de contribuer collaborativement aux décisions en matière d'éducation.

Développement et formation professionnels

La stratégie pour l'éducation mise en place en Ontario est fortement axée sur l'importance du développement professionnel continu, grâce à l'introduction du programme PALPE. Ce dernier est conçu pour favoriser l'échange de connaissances et soutenir les enseignant-e-s en créant un environnement motivant et accueillant pour ceux-elles qui recherchent un développement professionnel. Pour ce faire, une centaine d'heures de projets PALPE sont financées chaque année par le ministère de l'Éducation. De même, le ministère finance actuellement le programme d'insertion professionnelle des nouveaux-elles enseignant-e-s, afin de permettre aux ENQ de poursuivre leur développement professionnel via le mentorat des enseignant-e-s expérimenté-e-s.

L'importance accordée au développement professionnel dans les politiques et les cadres de référence est à la hauteur de la participation des enseignant-e-s. 88 % des enseignant-e-s interrogé-e-s déclarent chercher activement à perfectionner leur pratique de l'enseignement, 87 % participent à des cours en ligne à cette fin et 70 % déclarent participer à une forme ou l'autre de programme de perfectionnement

à long terme destiné aux enseignant-e-s. Malgré cela, seulement 44 % des enseignant-e-s interrogé-e-s déclarent avoir la possibilité de participer à autant de programmes de FDPC qu'ils-elles le souhaitaient et 36 % insistent sur le fait qu'ils-elles souhaiteraient y participer davantage. On observe également un écart entre les phases d'enseignement et la participation aux programmes de FDPC, 60 % des enseignant-e-s participant à des programmes à long terme dans le primaire pour seulement 49 % dans le secondaire.

Analyse

Dans l'ensemble, le système éducatif de l'Ontario semble accorder la priorité à la promotion du développement de l'identité des enseignant-e-s au travers du perfectionnement professionnel, tout en favorisant la participation des élèves. Les éléments mis en avant par les enseignant-e-s le confirment : ils-elles semblent très motivé-e-s et engagé-e-s vis-à-vis des programmes de FDPC, 80 % les jugeant suffisamment complets ou souhaitant y participer davantage. Par ailleurs, cela s'aligne sur les priorités du système et des nouveaux programmes introduits. Malgré cela, les enseignant-e-s ne semblent pas être en mesure d'accéder aux ressources de la FDPC autant que certain-e-s le souhaiteraient.

Les enseignant-e-s demeurent convaincu-e-s de l'importance de récompenser et d'entretenir les connaissances des élèves et déclarent jouir d'une autonomie suffisante pour progresser vers les objectifs qu'ils-elles se sont fixés dans le cadre de leur profession. Comme dans un certain nombre de juridictions étudiées dans ce rapport, les enseignant-e-s estiment souvent être tenu-e-s à l'écart de la prise de décision en Ontario, considérant avoir très peu de prise sur la situation de l'éducation en dehors de leur classe, et plus précisément sur les programmes d'études.

En résumé, nos données indiquent que les enseignant-e-s participent positivement aux initiatives de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour améliorer leur développement professionnel, les deux parties reconnaissant l'importance de la collaboration et du développement pour s'améliorer.

b. Ecosse

Contexte et priorités du système

Les politiques éducatives et les cadres nationaux pour l'amélioration sont définis au niveau national par le gouvernement écossais et un certain nombre d'autres instances nationales. Cependant, à la suite de nouvelles réformes, une certaine autonomie est désormais conférée aux autorités locales (gouvernement écossais, 2017).

Le système d'enseignement en Ecosse est en pleine mutation, se heurtant actuellement à une série de problèmes en matière de recrutement et de rétention du personnel enseignant. En 2017, 730 postes étaient vacants dans 27 des régions administrées par les autorités locales écossaises. Cette situation semble imputable à une mauvaise image de l'enseignement en Ecosse, et dans le monde entier⁶. Dans l'enquête du CUREE, seulement 34 % des enseignant-e-s interrogé-e-s estiment travailler dans de bonnes conditions et à peine 22 % se sentent respecté-e-s. Le gouvernement écossais axe ses objectifs sur l'apprentissage professionnel tout au long de la carrière et la charge de travail du personnel enseignant, ces deux domaines étant signalés comme devant être améliorés. Parallèlement, les priorités majeures du Cadre national d'amélioration (NIF) comprennent l'amélioration des résultats, particulièrement en littératie et en numératie, ainsi que la réduction des écarts de performances, l'amélioration de la santé et du bien-être des élèves et l'amélioration des compétences en matière d'employabilité.

Malgré ces priorités, on observe actuellement d'importantes réductions budgétaires à l'échelle du Royaume-Uni, ce qui signifie que l'Ecosse évolue dans un climat de financement difficile. Cette situation a entraîné toute une série de problèmes liés à la rémunération du personnel enseignant, laquelle est déterminée au niveau national. Alors que 87 % des enseignant-e-s interrogé-e-s reconnaissent que le montant des rémunérations est important pour le statut de la profession, seulement 11 % estiment percevoir un salaire correct par rapport au volume de travail qui leur est confié.

6

Stromquist, N. P. (2018). Statut mondial du personnel enseignant et de la profession enseignante. http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf

Rôle et valeurs des enseignant-e-s

En Ecosse, le personnel enseignant consacre un maximum de 22,5 heures par semaine au travail effectif dans les classes, un nombre légèrement supérieur à la moyenne TALIS. Toutefois, il ne doit consacrer que 13,5 heures au travail en dehors de la classe. Par conséquent, le total des heures de travail est le moins élevé parmi les sept juridictions étudiées. 77 % des enseignant-e-s signalent que « l'enseignement autonome en classe » est l'activité occupant la place la plus importante dans le cadre de leur fonction. Cependant, le temps d'enseignement en classe ne comprend pas les activités telles que la planification des leçons et l'évaluation quotidienne du travail des élèves, la moitié des enseignant-e-s décrivant ces activités comme formant une part importante de leur fonction. En conséquence, 77 % des enseignant-e-s déclarent ne pas être en mesure d'atteindre un bon équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée.

Le NIF est un cadre d'évaluation et d'amélioration axé sur les réformes. Il vise à faire en sorte que l'Ecosse dispose d'une « main-d'œuvre hautement professionnelle et qualifiée, capable d'exploiter pleinement le potentiel du nouveau programme d'études ». En Ecosse, les enseignant-e-s ont des valeurs professionnelles solides et leurs points de vue en matière d'éducation s'articulent autour d'une série de principes. Ils-Elles considèrent la promotion de l'intérêt et du plaisir des élèves pour l'éducation comme étant l'objectif le plus important de l'enseignement, suivie de la formation des élèves à devenir de bon-ne-s citoyen-ne-s. Comme dans les autres juridictions étudiées, les enseignant-e-s considèrent la réussite des élèves aux examens comme étant l'objectif le moins important. Les enseignant-e-s et les responsables politiques en Ecosse sont parvenu-e-s à un consensus visant à garantir le bien-être des élèves, ce que confirme un-e enseignant-e du primaire : « Mon identité en tant qu'enseignant-e repose en grande partie sur ma certitude de donner le meilleur de moi-même à chaque élève ». Outre assurer le bien-être des élèves, les enseignant-e-s en Ecosse considèrent leur apprentissage personnel et professionnel continu comme ayant l'influence la plus importante sur leur identité professionnelle et laissent entendre qu'ils-elles sont fortement influencé-e-s par le contexte plus large et l'identité collective et collaborative du lieu où ils-elles enseignent.

Autonomie, leadership et collaboration des enseignant-e-s

Le gouvernement écossais précédent aspirait à créer un « système véritablement dirigé par les écoles et les enseignant-e-s, centré sur l'enfant » et s'était engagé à transférer davantage les responsabilités des autorités locales vers les écoles. A cet égard, ce dernier a introduit le Programme écossais pour l'excellence (CfE), considéré comme moins prescriptif que les programmes précédents et conçu pour laisser aux enseignant-e-s la possibilité de contrôler la conception et l'application des programmes d'études, apportant à la fois structure et soutien, tout en offrant la flexibilité nécessaire pour concevoir des programmes locaux. Cette initiative se révèle particulièrement importante pour tenter de répondre aux défis auxquels sont confrontées les régions rurales éloignées, comptant de petites écoles et des classes mixtes accueillant des élèves d'âges différents. En dépit de ces aspirations, la réalité montre qu'il y a encore du chemin à parcourir pour atteindre ces objectifs. Dans l'enquête du CUREE, les enseignant-e-s déclarent avoir le sentiment de jouir de plus d'autonomie en matière d'enseignement et de développement professionnel, mais estiment participer beaucoup moins aux décisions concernant leur rémunération, les modalités de leur évaluation et les programmes nationaux d'apprentissage. Par ailleurs, 61 % des enseignant-e-s interrogé-e-s estiment ne pas avoir la possibilité de contribuer aux décisions concernant l'éducation dans son ensemble en Ecosse.

Grâce aux politiques du gouvernement écossais telles que le NIF, il existe de fortes pressions en faveur du leadership « à tous les niveaux », identifié comme un moteur essentiel de l'amélioration. Dans ce cadre, le gouvernement encourage actuellement un renforcement de la collaboration et du leadership « à partir du milieu ». Pour ce faire, il s'appuie sur les structures et initiatives mises en place pour les enseignant-e-s telles que le programme Tapestry « Excellence de l'enseignement - Excellence de l'apprentissage », lequel met l'accent sur la formation de « leaders de l'apprentissage » au travers de programmes de Master, de séances d'encadrement et de la création de communautés d'apprentissage scolaires. Cet élan en faveur du leadership au sein des écoles se reflète dans l'expérience des enseignant-e-s : plus de la moitié d'entre eux-elles et 89 % des directeur-riche-s d'établissement interrogé-e-s reconnaissent

s'être vu confier des responsabilités dans leur école, tandis 59 % des directeur-riche-s affirment avoir une influence importante sur l'orientation prise par leur école. Il semble toutefois y avoir un décalage entre le leadership au niveau de l'école et au niveau local. A peine 21 % des enseignant-e-s interrogé-e-s déclarent prendre l'initiative d'introduire de nouvelles activités et pratiques au niveau local, un pourcentage légèrement plus élevé pour les directeur-riche-s (52 %). A peine 7 % des enseignant-e-s et 17 % des directeur-riche-s déclarent prendre des initiatives au niveau national. Dans l'ensemble, les enseignant-e-s et directeur-riche-s d'établissement estiment que leurs activités de leadership relèvent davantage de leur fonction officielle. C'est le cas, en particulier, pour les directeur-riche-s d'établissement, 92 % étant d'accord avec ce point de vue.

Développement et formation professionnels

L'Écosse dispose actuellement de nombreuses structures pour la formation professionnelle, par exemple les normes du Conseil général écossais des enseignant-e-s (GTCS) pour l'apprentissage professionnel tout au long de la carrière, qui suscitent un vif intérêt auprès des enseignant-e-s souhaitant améliorer leur pratique. Dans l'évaluation de la mise en œuvre du programme Teaching Scotland's Future, les enseignant-e-s font état d'une plus grande participation aux programmes de FDPC, d'une plus grande appropriation de ces derniers et d'une conscience accrue de l'éventail des possibilités. Dans le cadre de l'introduction de nouveaux documents politiques tels que le CfE et le NIF, il existe actuellement un certain nombre de priorités pour le développement professionnel au niveau du système, dont les suivantes :

- ▶ Apprentissage collaboratif, leadership et mobilisation des connaissances.
- ▶ Maintien à jour grâce à de vastes réformes du système.
- ▶ Utilisation de données probantes pour étayer la pratique et partager l'innovation.
- ▶ Professionnalisme des enseignant-e-s – lié aux principaux facteurs d'amélioration de l'école identifiés par le NIF, comme l'augmentation des formations professionnelles au niveau Master.

Plusieurs éléments démontrent que les enseignant·e·s se concentrent sur ces priorités dans le cadre de leur développement professionnel, par exemple, dans l'enquête du CUREE, 72 % jugent importante la pratique fondée sur des données probantes. A cet égard, 60 % des enseignant·e·s déclarent consulter des recherches provenant de sources universitaires pour améliorer leur pratique, tandis que 34 % précisent que la recherche individuelle portant sur un sujet d'intérêt personnel constitue une part « majeure » ou « substantielle » de leur rôle. 92 % des enseignant·e·s déclarent chercher activement à perfectionner leur enseignement et 76 % déclarent participer régulièrement à des activités de développement professionnel.

Malgré l'importance accordée à l'intégration de la formation professionnelle au niveau du système et à la création d'une « culture d'ouverture et d'évaluation », dans l'ensemble, les enseignant·e·s déclarent s'engager davantage dans la FDPC individuelle que dans la FDPC collaborative. D'autres éléments démontrent qu'il existe une activité collaborative au sein du système, par exemple, la Plateforme nationale en ligne pour l'amélioration, mise en place pour mobiliser les connaissances dans le système. Par ailleurs, la plate-forme d'apprentissage numérique Glow offre également un soutien aux partenariats inter-autorités pour l'amélioration. Toutefois, lorsqu'on leur pose la question, à peine un tiers des enseignant·e·s estiment que les réseaux en ligne sont une source importante d'apprentissage et seulement 40 % d'entre eux·elles participent à un réseau en ligne dans le cadre de leur fonction. Alors que les programmes de FDPC en ligne ne semblent pas représenter une part importante de leur fonction, 71 % déclarent avoir participé à un réseau en face à face, formel ou informel, bien que pour la majorité, il ne s'agisse là que d'une petite partie de leur fonction. Plusieurs données probantes suggèrent également que, bien qu'il y ait une forte pression de la part du gouvernement, la volonté de participer davantage aux programmes de FDPC provient essentiellement des enseignant·e·s eux·elles-mêmes, les moyens financiers n'étant pas toujours fournis pour soutenir et encourager cette initiative. Ceci est confirmé par l'enquête du CUREE, où moins de la moitié des enseignant·e·s se voient offrir autant d'opportunités de FDPC

qu'ils-elles le souhaiteraient et où moins d'un quart d'entre eux-elles se voient allouer le temps, les moyens financiers et les incitants dans ce cadre. Bien que les politiques soient axées sur l'amélioration de la qualité et l'augmentation du nombre de programmes de développement professionnel pour les enseignant-e-s, ce n'est pas ce que ressentent les enseignant-e-s.

Analyse

Le système d'éducation écossais apparaît fort soucieux d'améliorer l'image de la profession enseignante, en raison des difficultés liées au recrutement et à la rétention du personnel enseignant. L'accent est mis sur l'amélioration de l'environnement de travail du personnel enseignant, notamment au travers de l'augmentation des opportunités de développement professionnel, à la fois de façon indépendante et en collaboration. Les enseignant-e-s font état d'un niveau élevé de participation et de la possibilité de participer à des programmes de formation professionnelle et considèrent leur apprentissage personnel et professionnel continu comme ayant l'influence la plus importante sur leur identité professionnelle. Les enseignant-e-s accordent également de l'importance à l'utilisation de données probantes dans le cadre de leur formation professionnelle, mettant notamment en avant l'impact sur l'apprentissage des élèves et leurs recherches individuelles pour améliorer leur pratique, ce qui correspond aux priorités du NIF. Les enseignant-e-s ont également des idées de principe concernant leur rôle, qui consiste à s'assurer que les élèves s'intéressent à l'éducation et en tirent du plaisir. Ils-Elles accordent de l'importance à leur capacité d'établir des relations positives avec les élèves et leurs pairs, y compris, dans certains cas, dans le cadre d'un apprentissage professionnel en collaboration. Malgré l'importance accordée à l'intégration de la formation professionnelle au niveau du système, les enseignant-e-s signalent que la volonté de participer davantage aux programmes de FDPC est avant tout une initiative personnelle, considérant qu'il n'est pas toujours facile d'obtenir les ressources nécessaires.

Le gouvernement écossais aspire à créer « un système véritablement dirigé par les écoles et les enseignant·e·s, centré sur l'enfant », permettant aux enseignant·e·s d'avoir un sentiment d'autonomie dans le cadre de leur 'identité professionnelle. Il s'agit d'atteindre cet objectif par le biais de structures telles que le CfE, conçu pour apporter un soutien et une structure aux enseignant·e·s, tout en leur offrant la flexibilité nécessaire pour concevoir des programmes locaux. Les études suggèrent cependant que le système doit encore être amélioré pour pouvoir atteindre cet objectif, de nombreux enseignant·e·s ayant le sentiment de n'avoir que peu ou pas de contrôle sur les domaines ayant impact significatif sur leur identité professionnelle, y compris leur rémunération, la manière dont ils-elles sont évalué·e·s et les systèmes nationaux de formation.

En résumé, les données probantes suggèrent que les enseignant·e·s écossais·es sont très attaché·e·s au professionnalisme et en ont la capacité, et que l'établissement d'un consensus est un élément clé de l'approche adoptée pour concevoir une politique centrale. Tant les responsables politiques que les enseignant·e·s reconnaissent le rôle que jouent les syndicats de l'éducation en tant qu'intermédiaires leur permettant d'exprimer leurs opinions.

En dépit de ces intentions et de ces canaux permettant aux enseignant·e·s de s'exprimer, nos données soulèvent également la question de savoir si leur voix est toujours entendue et s'ils-elles ont le sentiment de pouvoir influencer l'éducation, que ce soit au niveau de l'école ou au niveau national. Les enseignant·e·s signalent des niveaux de contrôle élevés concernant leurs méthodes d'enseignement et le bien-être des élèves, mais lorsqu'il s'agit de l'orientation que prennent les politiques nationales et, dans une certaine mesure, celles de l'école, ils-elles se montrent beaucoup plus évasif·e·s quant à leur influence.

C. Singapour

Contexte et priorités du système

A Singapour, l'autorité est centralisée au ministère de l'Éducation (pour l'ensemble du territoire), responsable de l'éducation de la maternelle à l'enseignement supérieur. Ce ministère est responsable des résultats du système devant le gouvernement et contrôle tous les aspects de la politique (NCEE, 2018).

Le système d'éducation singapourien a fait l'objet d'investissements importants au cours des 30-40 dernières années. La méthodologie de l'enseignement est, en effet, passée d'un système reposant auparavant sur les manuels scolaires et l'enseignement en classe à un système s'appuyant fortement sur le développement professionnel et la reconnaissance de l'importance de disposer d'un personnel enseignant bien traité et bien formé. Le pays consacre à l'éducation une plus grande part de son budget que les autres pays développés (20 % contre 11 % au Royaume-Uni).

Confirmant l'importance du budget consacré à l'éducation, un grand nombre d'enseignant-e-s interrogé-e-s précisent que l'éducation est respectée dans le pays, bien que seulement environ la moitié d'entre eux-elles estiment que ce respect s'étend aux enseignant-e-s eux-mêmes. Singapour est célèbre pour sa réussite dans le domaine de l'éducation et se situait en 2015 au-dessus de la moyenne des résultats PISA en mathématiques, en lecture et en sciences.

Sur le plan financier, l'enseignement est une profession attrayante, les enseignant-e-s gagnant en moyenne 56.699 dollars par an, contre une moyenne nationale de 45.240 dollars par an pour l'ensemble de Singapour.

L'enquête du CUREE montre clairement que les enseignant-e-s considèrent la rémunération comme étant liée au statut de la profession, mais seulement environ un tiers d'entre eux-elles estiment que la rémunération est appropriée en regard du volume de travail accompli.

Rôle et valeurs des enseignant-e-s

La vision du ministère de l'Éducation pour les enseignant-e-s de Singapour est celle de professionnel-le-s hautement compétent-e-s, capables de travailler à la fois de manière indépendante et interdépendante, afin de pouvoir apporter à la fois des ressources et une expertise en classe. La métaphore utilisée par le ministère suggère que chaque enseignant-e devrait être une pierre précieuse à multiples facettes, où il-elle serait à la fois un-e éducateur-riche en éthique, un-e professionnel-le compétent-e, un-e apprenant-e collaboratif-ive, un-e leader transformateur-riche et un-e bâtisseur-euse de la communauté.

Cela correspond directement à ce que les enseignant-e-s ayant répondu à l'enquête du CUREE considèrent comme des éléments importants de la profession, accordant, à l'instar des directeur-riche-s d'établissement, une grande importance à l'apprentissage réflexif et au développement professionnel. Ils-Elles accordent également une grande importance à la bonne connaissance du sujet, à la capacité d'établir des relations efficaces et à leur aptitude à collaborer, autant de facteurs pouvant être directement liés à la métaphore de la pierre précieuse.

Les programmes de FDPC constituent une priorité importante à Singapour, bien qu'ils soient perçus comme devant être largement autogérés et étayés par l'intérêt que l'on porte à la pratique. En effet, plus de la moitié des personnes interrogées par le CUREE suggèrent d'utiliser des pratiques fondées sur des preuves pour améliorer leur enseignement.

En ce qui concerne les attentes officielles, TALIS montre que les enseignant-e-s consacrent en moyenne 17 heures par semaine à l'enseignement, soit un peu moins que la moyenne TALIS de 19 heures par semaine. Ils-Elles sont également censé-e-s consacrer 39 heures par semaine à des activités hors enseignement, une durée beaucoup plus élevée que la moyenne TALIS de 28 heures. Les enseignant-e-s de Singapour interrogé-e-s dans le cadre de l'enquête du CUREE laissent entendre que la planification des cours et l'évaluation des élèves constituent une part importante de leur fonction.

L'objectif du système est de produire des élèves qui possèdent une connaissance approfondie des matières académiques, mais aussi un ensemble d'aptitudes dans le domaine de la pensée critique, de la persévérance, de l'adaptabilité et de l'honnêteté. Plus que la simple réussite scolaire, il vise également à encourager la créativité, en reconnaissant la valeur importante qu'elle représente.

Autonomie, leadership et collaboration des enseignant-e-s

En ce qui concerne le contrôle et la nomination du personnel, toutes les écoles, à moins qu'elles ne soient indépendantes, relèvent directement du ministère de l'Éducation. En regard des normes internationales, les enseignant-e-s de Singapour jouissent apparemment d'un degré élevé d'autonomie dans l'orientation de leur carrière, grâce à un système à trois filières. La première option est la filière de l'enseignement, pour les enseignant-e-s souhaitant continuer à travailler dans une classe, où ils-elles peuvent progresser dans leur carrière et devenir enseignant-e-s seniors, enseignant-e-s principaux-ales, maître-sse-s enseignant-e-s et maître-sse-s enseignant-e-s principaux-ales, et avoir, au-delà de l'enseignement, des possibilités de développer les pratiques pédagogiques dans leurs écoles. La filière « leadership » permet d'acquérir des compétences en matière de direction pour occuper des postes au sein de l'école et du ministère. La troisième filière, celle des spécialistes principaux-ales, permet d'acquérir des compétences dans l'un des quatre domaines suivants : conception des programmes d'études, psychologie de l'éducation, évaluation et recherche en éducation et statistiques pour le travail au sein de l'administration centrale du ministère. Malgré cela, très peu d'enseignant-e-s interrogé-e-s dans le cadre de l'enquête du CUREE estiment pouvoir contrôler leurs parcours professionnels dans les cadres nationaux. Cette absence de contrôle a également été signalée dans le cadre de l'enquête sur le montant des rémunérations.

L'évaluation des enseignant-e-s est contrôlée par le système EPMS (Enhanced Performance Management System), lequel est un ensemble de directives distribuées par le ministère et destinées à être interprétées par les écoles, leur

conférant ainsi une certaine autonomie dans le processus d'évaluation. L'objectif est de souligner l'importance de la collaboration tant au niveau général qu'au niveau de l'évaluation, même si les enseignant-e-s ne se déclarent pas vraiment en mesure de contrôler substantiellement le processus.

Un mécanisme d'interprétation similaire est utilisé dans le programme d'études national – bien qu'il soit prescrit de manière centralisée, il est destiné à être façonné par les écoles qui le composent. Chaque école possède généralement un modèle de pratiques scolaires pouvant être suivi par le personnel enseignant. La vision est la suivante : le personnel enseignant et la direction doivent travailler ensemble pour définir la structure de l'approche adoptée pour les élèves. En conséquence, les enseignant-e-s interrogé-e-s dans le cadre de l'enquête estiment disposer d'un bon degré d'autonomie en ce qui concerne leur façon d'enseigner. Leur confiance en l'autonomie pour les programmes nationaux d'apprentissage ne correspond pas à l'objectif recherché par le gouvernement, à savoir que celle-ci n'est prescrite que de manière approximative.

En raison de la petite taille de la juridiction, la structure des autorités éducatives nationales et locales est conçue pour être dirigée par des enseignant-e-s, notamment au travers du système à trois filières leur permettant d'accéder aux postes à responsabilités du ministère. Plus de la moitié des enseignant-e-s et un grand nombre de directeur-ric-e-s seniors déclarent pouvoir contrôler les structures de direction de leurs propres écoles, bien qu'un plus petit nombre ait été impliqué dans des projets locaux ou nationaux à une plus grande échelle.

La collaboration, sous la forme d'activités syndicales, porte en grande partie sur le bien-être des enseignant-e-s (par exemple, la lassitude vis-à-vis du DP, due au niveau élevé de participation attendu au sein de la profession, soulève des inquiétudes), les niveaux de stress, l'épanouissement professionnel et leur autonomie. Cependant, par rapport à la majorité des autres pays, les enseignant-e-s sont moins nombreux-euses à considérer que les syndicats sont importants pour leur permettre d'exprimer leurs avis professionnels, tandis qu'un petit nombre d'entre eux-elles les considèrent comme des mécanismes importants pour le développement de leur carrière ou utiles pour la FDPC.

Développement et formation professionnels

Comme décrit ci-dessus, le système singapourien accorde une grande importance à la FDPC, le ministère attendant que le personnel enseignant suive une certaine d'heures de FDPC par an, dont 60 % consacrées à leur développement et à leur formation. L'école prend en charge 40 heures de formation et délègue au personnel enseignant le pouvoir de décider de leur répartition, tandis que 20 heures supplémentaires sont prises en charge par le responsable du département. Les programmes de FDPC se présentent sous diverses formes, depuis les communautés et réseaux d'apprentissage professionnels jusqu'aux essais dirigés par la recherche. A Singapour, ces mécanismes de collaboration sont structurés dans le cadre de la FDPC, étant considérés comme essentiels au développement des compétences des pairs et à l'auto-évaluation. Le « Potentiel actuel estimé » des enseignant·e·s est évalué par un comité de supervision, composé du·de la directeur·rice, du·de la directeur·rice adjoint·e et des responsables de département qui, ensemble, attribuent une note à un groupe d'enseignant·e·s. Cette évaluation est effectuée chaque année, et les enseignant·e·s sont tenu·e·s de participer à trois réunions d'évaluation avec leur superviseur·euse dans ce cadre. Les enseignant·e·s sont également encouragé·e·s à rencontrer régulièrement leurs superviseur·euse·s pour examiner leurs progrès et leurs objectifs, et bénéficier d'un soutien et d'un encadrement de leur part.

Singapour s'inquiète actuellement du phénomène de « lassitude vis-à-vis du DP », le niveau élevé de participation attendu au sein de la profession dans ce cadre ayant amené certain·e·s enseignant·e·s à perdre leur motivation à poursuivre leur apprentissage. Dans le cadre de l'enquête du CUREE, cela semble se refléter dans le fait que seulement 16 % des enseignant·e·s et 21 % des directeur·rice·s seniors estiment pouvoir atteindre un bon équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Il s'agit d'une question à laquelle les syndicats tentent de répondre.

Analyse

Le système a évolué en vue de soutenir l'élan significatif en faveur du développement professionnel et de la reconnaissance de ses enseignant-e-s, comme le montre clairement la priorité accordée à la FDPC dans le système éducatif. De même, le système d'éducation est conçu pour être centralisé, bien que dirigé et organisé par les enseignant-e-s. C'est ce que confirment les possibilités offertes aux enseignant-e-s de concevoir les programmes d'études dans leurs écoles et la priorité accordée à la collaboration pour l'évaluation de ces dernière-s.

Singapour est largement considéré comme ayant un système d'éducation très performant et respecté, disposant d'un personnel enseignant hautement compétent, professionnel et correctement formé pour travailler de manière indépendante et en collaboration. De plus, la FDPC bénéficie d'un investissement systématique, permettant le bon ancrage d'une culture du développement professionnel. En outre, par rapport à d'autres pays, Singapour offre clairement des possibilités d'accéder à des postes à responsabilités au sein des écoles et du ministère de l'Éducation.

Plusieurs facteurs probants indiquent que le haut niveau des programmes de FDPC du système est potentiellement à l'origine du phénomène de « lassitude vis-à-vis de la FDPC », risquant de rendre quelque peu improductifs les lourds investissements réalisés pour l'enraciner dans la culture éducative singapourienne. On observe également un décalage entre les intentions du ministère et la perception du personnel enseignant. Les possibilités de leadership et d'autonomie dans la carrière des enseignant-e-s sont conçues pour être de leur ressort, mais les données de l'enquête suggèrent que de bon nombre d'entre eux-elles estiment ne pas avoir un degré significatif de contrôle dans ces domaines.

d. Suède

Contexte et priorités du système

Le système d'éducation suédois est assez décentralisé, mais reste piloté au niveau national. Le ministère de l'Éducation et de la Recherche est responsable des politiques du gouvernement dans le domaine de l'éducation, de la recherche et de la politique de la jeunesse (OCDE, 2017). Le système d'éducation suédois est un système actuellement confronté à toute une série de problématiques, telles que la performance du système, le recrutement du personnel enseignant et la diversité de la population.

On observe en ce moment des problèmes de recrutement au sein du système suédois en raison du faible taux de participation aux programmes de formation des enseignant-e-s et du grand nombre d'entre eux-elles qui envisagent de prendre leur retraite ou de changer de carrière. Les données de l'OCDE de 2015 laissent également entrevoir que l'enseignement est considéré comme une profession peu attrayante, caractérisée par une lourde charge de travail et des salaires peu élevés. L'OCDE recommande de renforcer l'attrait de la profession en améliorant la rémunération des enseignant-e-s.

On perçoit également au sein du système une incapacité à faire face à l'absentéisme et aux problèmes comportementaux des élèves, à leur manque d'ambition et à un sentiment général d'auto-satisfaction. Dans le même rapport, l'OCDE recommande d'améliorer le processus d'admission à l'ITE afin d'élever les normes et d'augmenter le niveau de l'offre de FDPC pour pouvoir répondre aux problèmes actuels de l'enseignement.

À la suite de la baisse des résultats PISA entre 2000 et 2012, un plan a été élaboré pour s'attaquer au problème, comprenant trois grandes priorités : améliorer l'attrait de la profession enseignante, intervenir rapidement pour remédier aux faibles résultats en lecture, en écriture et en calcul, et réduire les écarts importants entre les résultats scolaires des élèves. Un autre problème qui se pose actuellement en Suède est celui de l'inclusion d'une population de plus en

plus diversifiée, 15 % de la population suédoise étant née à l'étranger, selon les données du recensement de 2013. Il est démontré que le personnel enseignant doit jouer un rôle de « mentor » ou comparable à celui des parents, en apportant un soutien dans le cadre de situations pour lesquelles il n'a pas été formé, ou considérées, jusqu'à présent, comme faisant partie de ses attributions.

Rôle et valeurs des enseignant-e-s

Les principaux objectifs du système éducatif suédois consistent à enseigner aux élèves un ensemble de valeurs sociétales fondamentales pour favoriser le développement des connaissances et des valeurs, les préparer à vivre et à travailler dans la société et à les former à devenir des citoyen-ne-s créatif-ive-s, actif-ive-s, responsables et compétent-e-s. Le personnel enseignant interrogé dans le cadre de l'enquête du CUREE estime que la transmission de la connaissance de la matière et la formation de bon-ne-s citoyen-ne-s sont essentielles à leur fonction. Une grande importance est également accordée à la capacité des enseignant-e-s à collaborer avec les membres du personnel, à établir des relations positives et à faire preuve de réflexion dans leur pratique d'apprentissage. Ils-Elles déclarent également accorder une grande importance à la pratique fondée sur des données probantes.

Comme le mentionne le rapport de l'OCDE mentionné plus haut, il semble que l'enseignement ne soit pas une profession mise en valeur au sein de la société, à l'instar d'un rapport de la NAE de 2015 qui laisse, lui aussi, supposer que le personnel enseignant ne travaille pas dans les conditions appropriées pour dispenser un enseignement de haute qualité.

Les données TALIS montrent que le temps moyen passé en classe est de 19 heures en Suède, ce qui correspond à la moyenne TALIS. Il est également attendu du personnel enseignant qu'il consacre 27 heures aux activités hors enseignement, une durée légèrement inférieure à la moyenne TALIS. L'enseignement indépendant est considéré comme l'aspect le plus important de leur rôle, mais les enseignant-e-s

accordent également une grande importance à l'évaluation du travail des élèves. Malgré l'importance accordée à l'évaluation par les enseignant·e·s dans l'enquête, l'inspection des écoles suédoises affirme que les compétences de bon nombre d'entre eux·elles ne sont pas suffisamment développées dans ce domaine. Les fonctions de direction constituent un domaine perçu négativement en raison de la charge de travail trop importante, le personnel enseignant et la direction des établissements laissant entendre que la charge de travail limite les possibilités de développer les responsabilités pédagogiques.

Autonomie, leadership et collaboration des enseignant·e·s

En Suède, les objectifs nationaux en matière d'éducation sont fixés et évalués par le ministère de l'Éducation et de la Recherche, mais les décisions concernant les moyens de les atteindre sont prises au niveau municipal et de l'école. Une approche collaborative et pluri-scolaire a été encouragée comme l'un des moyens d'améliorer les résultats scolaires après les mauvais résultats à l'enquête PISA entre 2000 et 2012. Il existe une longue tradition de travail d'équipe dans les écoles suédoises, où le personnel enseignant organise généralement le travail en petits groupes et est tenu de contribuer aux stratégies locales dans le cadre d'une stratégie de collaboration plus large. Environ la moitié des enseignant·e·s ayant répondu à l'enquête s'accordent à dire que la plupart de leurs responsabilités au sein de l'école s'inscrivent dans le cadre de leurs attributions, contre seulement 22 % déclarant que ces responsabilités n'entrent pas dans les spécifications de leur fonction. En d'autres termes, le travail en équipe est considéré comme un volet essentiel de leur fonction et non comme une forme de travail supplémentaire.

Près de 70 % des enseignant·e·s interrogé·e·s déclarent s'être vu déléguer des responsabilités au sein de leur école. Très peu se sentent impliqué·e·s dans le processus national de prise de décision malgré le fait que les syndicats soient considérés comme des interlocuteurs importants pour représenter la voix du personnel enseignant au sein du système.

Le personnel déclare jouir d'une grande autonomie, associée à une longue tradition de travail d'équipe, pour décider des méthodes d'enseignement. 82 % des enseignant-e-s prennent généralement eux-elles-mêmes, et/ou avec l'aide de collègues, les décisions concernant les programmes d'apprentissage appliqués en classe, 44 % pour les modèles d'apprentissage utilisés localement et 27 % pour les modèles d'apprentissage utilisés au niveau national. Cela semble confirmer que le personnel enseignant collabore dans le cadre des questions scolaires, mais moins pour les programmes d'enseignement régionaux et nationaux, laissant supposer que le travail en équipe reste relativement localisé.

Parmi les domaines dans lesquels ce dernier estime ne pas avoir suffisamment de contrôle figurent la rémunération, les systèmes de gestion de l'école et les modalités des évaluations. Le personnel enseignant négocie les rémunérations avec la direction de l'école, si bien que les salaires de base sont légèrement supérieurs à la moyenne de l'OCDE, mais légèrement inférieurs à la moyenne au sommet de l'échelle. L'absence systématique d'évaluation et de rétroaction au sujet de l'évaluation du personnel enseignant est attribuée au statut de la profession, considéré comme inférieur au sein de la juridiction. La structure organisationnelle horizontale entre le personnel enseignant et la direction des établissements est également citée comme un problème, dans la mesure où elle est à l'origine d'un manque de clarté dans leurs relations.

Le personnel enseignant estime ne pas travailler dans des conditions suffisamment bonnes pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité. Le leadership a été identifié comme l'un des principaux moyens d'y remédier, en apprenant aux directeur-ric-e-s à être mieux informé-e-s de la façon d'aider les membres du personnel et en leur offrant des conditions et un soutien leur permettant d'enseigner au mieux de leurs capacités.

Développement et formation professionnels

En Suède, cela fait de nombreuses années que la FDPC ne bénéficie pas de moyens financiers suffisants et manque de perspectives de carrière structurées. A cet égard, selon l'OCDE (2015), les possibilités de rétroaction pour les enseignant-e-s

concernant leur pratique et leur évaluation sont également limitées. C'est ce qu'illustre une étude réalisée en 2013, où un tiers des enseignant-e-s du premier cycle du secondaire déclarent n'avoir reçu aucune rétroaction, tandis que ceux-elles qui l'ont reçue, généralement de leur direction, jugent cette dernière peu efficace dans ce domaine. Deux lois ont récemment été ajoutées pour développer les perspectives de carrière du personnel enseignant. Il s'agit notamment des « Première-e-s enseignant-e-s », ayant des responsabilités supplémentaires et un salaire plus élevé, et des « Enseignant-e-s seniors spécialisé-e-s dans leur matière » devant démontrer au moins quatre années d'enseignement de haute qualité.

La responsabilité de la FDPC en Suède incombe au gouvernement et aux municipalités. Les autorités gouvernementales doivent veiller à ce que la formation en cours de service soit disponible dans l'ensemble du pays, tandis que les responsables de l'organisation scolaire doivent veiller à ce que tout le personnel soit correctement formé. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une obligation légale, le personnel enseignant suédois a actuellement le droit de réserver 104 heures de travail par an à la FDPC. Les programmes de FDPC récemment mis en place comprennent : plusieurs programmes de formation soutenus par l'Etat pour améliorer les compétences du personnel enseignant dans des domaines spécifiques ; des projets pilotes pour améliorer le développement professionnel du personnel enseignant en lecture et en écriture ; et une « collaboration pour de meilleures écoles ». Malgré cette disposition, seulement 32 % des enseignant-e-s estiment pouvoir participer à des programmes de FDPC autant qu'ils-elles le souhaitent et 91 % déclarent chercher activement à développer leur pratique. En 2013, le personnel enseignant suédois déclarait avoir besoin d'un développement professionnel davantage axé sur l'évaluation des élèves et les pratiques d'évaluation, les compétences en matière de TIC pour l'enseignement et la connaissance du programme d'études. Cependant, seulement 17 % des enseignant-e-s estiment que leur employeur-euse leur offrait des incitants pour participer à la FDPC, et seulement 20 % déclarent s'être vu allouer le temps et les ressources dans ce cadre, malgré que ce droit ait été établi par le gouvernement.

Confirmant la priorité politique accordée à la collaboration, les enseignant-e-s de Suède considèrent le travail en réseau en face à face, tel que les réunions

avec d'autres enseignant-e-s ou expert-e-s, comme un élément majeur de leur développement professionnel. Le travail en réseau en ligne est considéré comme une partie moins importante de leur FDPC.

Analyse

Les enseignant-e-s de Suède s'engagent à développer leurs connaissances, collectivement et individuellement, afin d'améliorer leur pratique. Ils·Elles considèrent que la pratique fondée sur des données probantes et leur propre connaissance de la matière sont des éléments importants pour être un·e bon·ne enseignant·e. Il existe également une longue tradition de travail d'équipe en Suède, où l'administration décentralisée des systèmes scolaires offre au personnel enseignant la possibilité de prendre des initiatives et d'introduire des pratiques au sein de l'école, notamment en ce qui concerne les évaluations et les programmes d'études.

L'enseignement reste cependant considéré comme une profession peu attrayante et de statut inférieur, en raison de la lourde charge de travail, des salaires relativement bas, des possibilités limitées en matière d'évaluation et de rétroaction et du manque de clarté des relations entre la direction et le personnel enseignant. A peine 12 % des enseignant-e-s qui ont répondu à notre enquête estiment être respecté-e-s en Suède. En outre, de nombreux enseignant-e-s estiment ne pas travailler dans les conditions qui leur sont nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité. L'amélioration du leadership a été identifiée comme un élément essentiel pour y remédier, mais la direction des établissements scolaires signale que le surcroît de travail limite la capacité à prioriser les responsabilités pédagogiques, provoque du stress et crée un déséquilibre entre vie professionnelle et vie privée.

En résumé, la Suède souffre actuellement d'une grave pénurie de personnel enseignant et le système accorde la priorité à renforcer l'attrait de la profession enseignante, par exemple en structurant le développement professionnel par des parcours professionnels plus structurés. Le renforcement de l'attrait de la profession et le financement adéquat de la FDPC font également partie des priorités du gouvernement en réponse à la baisse des résultats PISA et à d'autres défis.

e.

Berlin

Contexte et priorités du système

En Allemagne, la responsabilité du système éducatif incombe en premier lieu aux Etats (Länder), tandis que le gouvernement fédéral joue un rôle mineur. L'enseignement maternel facultatif est dispensé à tous les enfants âgés de 1 à 6 ans, après quoi la fréquentation scolaire est obligatoire (OCDE, 2013).

A Berlin, l'enseignement est une profession nécessitant un diplôme de Master, autrement dit, une formation de cinq ans, accompagnée d'une préparation de dix-huit mois, ce qui a posé un certain nombre de défis au système d'éducation. La ville de Berlin est actuellement confrontée à une pénurie de personnel enseignant, comme en témoigne une étude récente, révélant que près de la moitié des étudiant·e·s qui réussissent leur maîtrise choisissent de ne pas devenir des ENQ en raison d'un stress élevé et d'une charge de travail trop importante au sein de cette profession. C'est ce qu'illustre l'enquête 2017 du CUREE sur l'identité des enseignant·e·s, où seulement un quart d'entre eux·elles et des directeur·rice·s d'établissement estiment que les enseignant·e·s travaillent dans de bonnes conditions. L'une des principales priorités du système est donc d'attirer de nouveaux enseignant·e·s dans la profession, en veillant notamment à augmenter les salaires dans l'enseignement primaire et à offrir de nouvelles voies d'accès à l'enseignement aux personnes employées dans d'autres professions.

Outre les faibles niveaux de recrutement et de rétention du personnel enseignant, on note également un grand nombre de communautés de réfugié·e·s à Berlin. Les écoles berlinoises se sont heurtées à d'importants problèmes d'intégration, amenant à l'instauration de réformes structurelles destinées à accueillir un grand nombre de populations non germanophones. Outre la nécessité d'embaucher davantage d'enseignant·e·s en général, des mesures importantes ont été prises pour inciter les personnes issues de l'immigration à enseigner, dans le cadre d'une stratégie plus large visant à recruter des enseignant·e·s capables d'enseigner

dans des « classes d'accueil » ou à des élèves bilingues pour faire face à l'afflux de ressortissant·e·s non nationaux·ales. De même, des mesures incitatives ont été mises en place, comme le « statut d'école inclusive » et l'allocation d'un financement aux écoles qui s'efforcent d'accueillir des élèves handicapé·e·s ou ayant des besoins éducatifs spéciaux et des élèves bilingues.

Rôle et valeurs des enseignant·e·s

Le système éducatif allemand s'articule autour du concept de l'« auto-formation » (Selbstbildung). Les objectifs de l'éducation au sein du système sont centrés sur l'acquisition des connaissances culturelles, l'épanouissement individuel et le développement personnel. C'est pourquoi les enseignant·e·s de Berlin se valorisent largement sur la base de ce concept, estimant que former les élèves à devenir de bon·ne·s citoyen·ne·s et promouvoir leur plaisir et leur intérêt pour l'éducation sont les aspects les plus importants de leur mission pédagogique. Assurer la réussite des élèves aux évaluations formelles est perçu comme l'aspect le moins important de l'enseignement.

Dans le système éducatif berlinois actuel, le personnel enseignant est censé enseigner entre 26 et 28 heures par semaine et consacrer 20,5 heures au travail en dehors de la classe (notation et planification des leçons). Par rapport à la moyenne de TALIS, les enseignant·e·s de Berlin se situent, dans l'ensemble, légèrement au-dessus de la moyenne, si bien que l'on attend d'eux·elles de consacrer beaucoup plus de temps en classe que les enseignant·e·s des cinq autres juridictions étudiées. Le syndicat de l'éducation GEW/Berlin mène une campagne pour réduire ces heures. De plus, moins de 50 % des enseignant·e·s estiment percevoir un salaire correct par rapport au volume de travail qui leur est confié. Ils·Elles considèrent également que leur rôle est fortement centré sur la classe, estimant que le pivot central est l'enseignement indépendant en classe et le bien-être des élèves. Ils·Elles considèrent que les tâches en dehors de la classe jouent un rôle beaucoup moins important. Les directeur·rice·s d'établissement ayant participé à l'enquête estiment que les activités en dehors de la classe sont légèrement plus importantes, par exemple, 10 % considèrent la collaboration au niveau national comme une initiative importante.

Ils-Elles affirment que l'aspect le plus important de leur fonction concerne leur propre école et d'autres écoles locales, 73 % estimant que la collaboration locale est au moins une partie « très importante » de leur rôle.

En ce qui concerne leur identité professionnelle, les enseignant-e-s laissent entendre que les facteurs les plus importants qui façonnent leurs compétences et leurs attitudes en matière d'enseignement sont la collaboration avec d'autres enseignant-e-s dans leur propre école ou dans des écoles locales. Ils-Elles croient également à l'importance des décisions prises à l'école pour façonner cette attitude, plutôt qu'au niveau du système dans son ensemble. Dans cette optique, les enseignant-e-s estiment que la collaboration avec des organismes internationaux, syndicaux ou professionnels n'est pas importante pour leur perfectionnement et ne sont pas convaincu-e-s de l'importance des données probantes issues de la recherche ou des activités en ligne visant à améliorer l'éducation.

Autonomie, leadership et collaboration des enseignant-e-s

A Berlin, la plupart des enseignant-e-s sont nombreux-euses à penser qu'ils-elles jouissent d'une grande autonomie pour leurs méthodes d'enseignement et l'évaluation de leurs élèves, et qu'ils-elles peuvent contrôler l'organisation de leur développement professionnel. L'engagement du gouvernement à l'égard des écoles s'est considérablement renforcé à la suite des résultats médiocres de la juridiction à l'enquête PISA en 2000, lesquels se sont améliorés ensuite aux tests ultérieurs, après la création de la Conférence nationale du ministère de l'Éducation (KMK). L'objectif était de fournir un soutien et une orientation coordonnés pour l'amélioration des écoles à travers l'ensemble de l'Allemagne mais, depuis lors, le niveau d'autonomie des enseignant-e-s berlinois-es s'est considérablement étioilé. Dans l'enquête du CUREE, plus de la moitié des enseignant-e-s estiment n'avoir que peu ou pas de contrôle sur les programmes d'études au niveau national et de la classe, sur leur propre évaluation et sur la gestion de leurs conditions de travail – 96 % des enseignant-e-s estiment n'avoir que peu ou pas de contrôle sur leur rémunération et 12 % estiment n'avoir que peu contribué à leur progression professionnelle.

La quasi-totalité des directeur-riche-s d'établissement et des enseignant-e-s interrogé-e-s dans le cadre de l'enquête du CUREE déclarent ne participer que peu ou pas aux activités d'enseignement, que ce soit au niveau local ou international. Les enseignant-e-s pensent avoir certaines responsabilités au sein de leur propre école, 55 % d'entre eux-elles et 82 % des directeur-riche-s d'établissement étant d'accord pour dire qu'ils-elles contribuent aux initiatives en matière de leadership dans leur école. Malgré cela, les enseignant-e-s estiment qu'il n'est pas facile de progresser vers un poste à responsabilités, puisque seulement 36 % d'entre eux-elles déclarent pouvoir accéder à des programmes de leadership leur permettant d'augmenter leurs salaires. Ceci laisse supposer que, s'il existe effectivement un sentiment d'autonomie au niveau de l'école, les possibilités de l'institutionnaliser sont rares, ce qui peut entraîner des écarts de rémunération.

A Berlin, la collaboration au sein de l'école est considérée comme une priorité importante du système (voir le contexte et les priorités du système), mais les enseignant-e-s semblent avoir des points de vue partagés à cet égard, en particulier en ce qui concerne l'importance de la collaboration pour contribuer au développement professionnel et au leadership. Alors que 86 % des enseignant-e-s estiment que les syndicats jouent un rôle important en tant qu'intermédiaires leur permettant d'exprimer leur voix à l'échelon nationale, 81 % d'entre eux-elles affirment également qu'une telle collaboration ne leur avait offert aucune possibilité supplémentaire de progresser dans leur carrière.

Développement et formation professionnels

A Berlin, le développement professionnel est centralisé, l'accès aux ressources étant contrôlé par l'Institut d'Etat pour l'école et les médias Berlin-Brandebourg (LISUM). Les enseignant-e-s participent aux programmes de FDPC par le biais de conférences régionales, d'ateliers en milieu scolaire, de groupes de travail et de ressources en ligne. Le Sénat de Berlin, l'Education Association et l'Education and Science Union, fournissent également des ressources en ligne pour le développement professionnel et l'organisation de réseaux qui encouragent la collaboration entre pairs. Les conférences et les ateliers organisés par le LISUM,

visant à développer la pédagogie, sont décrits par les enseignant-e-s comme leurs activités en réseau les plus importantes, 48 % décrivant les activités en réseau comme une petite part de leur rôle et 29,5 % comme une part importante. Le rôle des activités en réseau semble varier, 24 % des enseignant-e-s considérant que les activités en face à face pour l'amélioration forment une part essentielle du travail, contre seulement 6,5 % d'entre eux-elles pour les activités en ligne.

Bien que la FDPC soit contrôlée au niveau central, les enseignant-e-s de Berlin souhaitent clairement s'améliorer sur le plan professionnel : 91 % cherchent activement à perfectionner leur enseignement et 80 % reconnaissent l'importance du développement professionnel continu tout au long de leur carrière. Même si les ressources sont fournies officiellement, les enseignant-e-s estiment ne pas se voir accorder suffisamment de temps pour accéder aux moyens d'organiser leur propre développement professionnel, ce qui contribue à accroître le stress, venant s'ajouter à une charge de travail déjà élevée. Plus de la moitié des enseignant-e-s interrogé-e-s estiment que leur employeur-euse ne leur accorde pas suffisamment d'incitants ou de temps pour poursuivre leur développement professionnel. A peine 39 % des enseignant-e-s interrogé-e-s déclarent avoir participé à des programmes de développement professionnel à long terme. De plus, malgré le soutien syndical apporté à la FDPC par l'entremise de la Berlin Education Association et de l'Education and Science Union, seulement 22 % des enseignant-e-s estiment qu'être membre d'un syndicat leur offre des opportunités de développement professionnel et moins de 25 % ont eu accès à des ressources syndicales sur Internet.

Analyse

Un certain nombre de points forts ont été identifiés dans le système éducatif berlinois en ce qui concerne la construction de l'identité des enseignant-e-s. Les valeurs véhiculées par les enseignant-e-s s'alignent sur celles attendues de la politique éducative (ex. Selbstbildung). Tous deux soulignent l'importance d'apprendre aux élèves à devenir de bon-ne-s citoyen-ne-s et de promouvoir leur plaisir pour l'éducation, tout en considérant la réussite des examens comme

moins importante. Les enseignant-e-s estiment pouvoir exercer un certain nombre de fonctions dirigeantes au niveau de l'école, en précisant que leur fonction est influencée par les décisions prises au niveau de l'école. Les enseignant-e-s croient en l'importance du développement professionnel, bien que seul un faible pourcentage ait participé à un programme à long terme en raison du manque de temps et de ressources. L'opinion des enseignant-e-s concernant le leadership se limite en grande partie à leur école. Ils-Elles ne cherchent pas activement à exercer des fonctions dirigeantes à l'échelle locale ou nationale et estiment ne pas avoir l'occasion d'accéder à des postes à responsabilités dans leur profession. Le système de Berlin, et de l'Allemagne en général, traverse une période difficile. Il tente en effet de s'adapter aux nouvelles réalités sociales dans un contexte de pénurie de personnel enseignant, due aux niveaux de stress et à la charge de travail, jugés trop élevés.

En résumé, nos données laissent supposer que, même si les enseignant-e-s et les responsables politiques se sont engagé-e-s en faveur du développement professionnel, les exigences du système d'éducation sont telles que les enseignant-e-s ont le sentiment de ne pas avoir suffisamment de temps pour se perfectionner sur le plan professionnel. De même, bien que le point de vue des syndicats soit clairement intégré aux politiques, comme en témoigne l'engagement en faveur du financement du développement professionnel en ligne, de nombreux-euses enseignant-e-s estiment que leur voix n'a de poids qu'au sein de leur école, ne croyant ni en l'efficacité des initiatives syndicales pour stimuler le potentiel en matière de leadership, ni en leur propre pouvoir d'influence au niveau local ou national.

f.

Chili

Contexte et priorités du système

Au Chili, la gouvernance du système éducatif est partagée entre les autorités centrales et locales. Le ministère de l'Éducation fixe le cadre central et le programme d'action, donnant aux écoles un haut niveau d'autonomie (OCDE, 2015). Le système éducatif chilien est actuellement confronté à un certain nombre de problèmes en raison de la réforme du système et de la ségrégation socio-économique.

Les écoles privées subventionnées, habilitées à sélectionner leurs élèves en toute autonomie, privilégient les élèves issu-e-s de milieux socio-économiques plus favorisés, afin d'augmenter leur financement, d'attirer davantage d'élèves et d'améliorer les résultats. Cette situation a conduit à une concurrence « déloyale » avec les écoles publiques qui, en général, ne sélectionnent pas les élèves. Une loi portant sur l'inclusion a été adoptée en 2017, interdisant les pratiques sélectives dans le but de lutter contre la ségrégation socio-économique. De plus en plus d'écoles sont également placées sous contrôle centralisé, afin de s'assurer que le niveau de normalisation de l'éducation offerte aux Chiliens-ne-s soit plus élevé. Des mesures ont également été prises pour rationaliser la charge de travail des enseignant-e-s en vue de renforcer l'efficacité du système et améliorer la perception des enseignant-e-s, car seulement 34 % de ceux-elles interrogé-e-s dans une enquête TALIS disent se sentir valorisé-e-s par la société. Ces nouvelles réformes ont été accompagnées d'une augmentation salariale de 30 %.

Rôle et valeurs des enseignant-e-s

Le personnel enseignant du Chili consacre 27 heures par semaine à l'enseignement, une durée supérieure à la moyenne TALIS, se classant ainsi au deuxième rang parmi les juridictions étudiées dans ce rapport. En revanche, le temps consacré aux activités en dehors de la classe est nettement inférieur à la moyenne TALIS.

Cela concorde avec les réponses apportées par les enseignant·e·s à une enquête menée par le CUREE, les interrogeant sur leur rôle. Ceux·elles-ci indiquent que 73 % du temps d'enseignement est consacré à l'enseignement et à l'apprentissage. L'enquête TALIS indique également que le personnel enseignant consacre le moins de temps aux tâches administratives. Ceci se reflète dans l'enquête du CUREE, où le personnel enseignant indique que la participation à la gestion de l'école et aux activités organisées par l'intermédiaire des syndicats de l'éducation sont les activités les moins importantes.

Bien que, selon les données TALIS, 95 % des enseignant·e·s se déclarent globalement satisfait·e·s de leur travail, en raison de l'introduction des nouvelles méthodes d'évaluation, ces dernier·e·s, ainsi que leurs élèves, signalent que le stress atteint des niveaux élevés dans une culture qui accorde une grande importance à l'évaluation.

Au Chili, le ministère de l'Éducation est l'instance dirigeante de l'État chargée d'établir le cadre et d'orienter la politique nationale au sein du pays. La politique éducative est également déterminée par le Conseil national de l'éducation (CND) et les syndicats d'enseignant·e·s et d'étudiant·e·s, notamment la Superintendencia de Educacion Escolar. A titre d'exemple, le Cadre de référence pour le·la bon·ne enseignant·e décrit les composantes de la fonction de l'enseignant·e et se concentre principalement sur leur bonne préparation, la création d'un environnement d'apprentissage efficace et inclusif et la connaissance pertinente des responsabilités professionnelles.

L'enquête du CUREE montre que les enseignant·e·s sont convaincu·e·s que le bien-être des élèves est l'aspect le plus important de leur enseignement, leur priorité majeure étant les élèves. Les valeurs des enseignant·e·s semblent alignées sur les cadres du système éducatif chilien, ces dernier·e·s déclarant dans l'enquête du CUREE que le principal objectif que devrait avoir tout·e enseignant·e est de motiver les élèves à développer leurs centres d'intérêts et de les former à devenir de bon·ne·s citoyen·ne·s. La réussite aux examens formels est jugée de moindre importance, malgré la réforme actuelle des systèmes d'évaluation.

Autonomie, leadership et collaboration des enseignant-e-s

Dans les cadres nationaux, la prise de décision en matière d'éducation au Chili est généralement décentralisée. Les nombreuses décisions concernant l'éducation relèvent de la municipalité ou du propriétaire de l'école, tandis que les écoles privées du système sont totalement autonomes. Des mesures sont actuellement prises au niveau politique pour centraliser une partie du système afin de répondre au problème de la ségrégation socio-économique. Le programme est défini au niveau central par le ministère de l'Éducation. Les décisions concernant l'organisation de l'enseignement, les programmes d'études et les ressources pédagogiques sont prises au niveau de l'école, conformément aux cadres définis au niveau central. Les enseignant-e-s estiment avoir une relative autonomie dans le cadre des nouvelles activités pédagogiques au sein de l'école, mais déclarent n'avoir que peu ou pas de contrôle sur les décisions concernant l'ensemble de l'école et l'orientation générale de l'éducation. Dans l'enquête illustrative du CUREE, par exemple, les enseignant-e-s estiment n'avoir que très peu de contrôle sur leur salaire et leur évaluation, mais 84 % estiment exercer un contrôle sur les modèles d'apprentissage appliqués dans leur classe. À peine 28 % des enseignant-e-s estiment pouvoir intervenir au niveau de la direction générale de l'école et seulement 10,5 % déclarent avoir leur mot à dire pour la pratique de l'enseignement au niveau national. En 2013, plus de 20 % des postes de direction des écoles étaient vacants.

De même, au Chili, les directeur-ric-e-s d'établissement scolaire exercent traditionnellement des fonctions dont la nature est plus administrative que pédagogique dans la pratique. Le leadership se développe principalement par la formation en classe plutôt que par le perfectionnement professionnel externe. Le Cadre des bonnes pratiques de leadership scolaire a été introduit en 2005 afin d'améliorer les aptitudes et les compétences en matière de leadership, de gestion des programmes d'études et de gestion de l'environnement scolaire et des ressources. Par ailleurs, la Ley de calidad y equidad de la educación, introduite en 2011, implique que les directeur-ric-e-s sont désormais sélectionné-e-s après un examen, mieux payé-e-s, plus autonomes dans le cadre de la prise de

décision se rapportant à l'enseignement et mieux informé-e-s des possibilités de développement financier. En outre, le Plan de Formación de Directores de Excelencia (plan de formation des directeur-riche-s) a été conçu pour encourager davantage le leadership au sein du système, en favorisant le développement des connaissances, des compétences et des pratiques de gestion. Les programmes de formation sont entièrement financés par le ministère de l'Éducation. Outre la promotion du leadership, l'un des principaux objectifs du système éducatif chilien est d'encourager les réseaux de collaboration à lutter contre la nature cloisonnée du système actuel, empêchant la création de liens solides entre les écoles. C'est ce qu'illustre l'enquête du CUREE, qui laisse apparaître qu'un tiers des enseignant-e-s ne font partie d'aucun réseau professionnel.

Développement et formation professionnels

Au Chili, le développement professionnel fait actuellement l'objet d'une réforme en profondeur. Dans l'enquête TALIS 2013, 71,3 % des enseignant-e-s déclarent avoir participé à des programmes de développement professionnel au cours des 12 derniers mois, un pourcentage inférieur à la plupart des juridictions étudiées dans TALIS. Cependant, malgré le manque relatif d'engagement formel, 96 % des enseignant-e-s déclarent chercher activement à perfectionner leur enseignement. Les enseignant-e-s signalent en particulier la nécessité d'étoffer le développement professionnel afin de pouvoir acquérir les compétences pour enseigner aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, ainsi que dans un cadre multilingue et multiculturel. La recherche a en outre montré que l'évaluation des enseignant-e-s doit être utilisée de manière plus systématique pour mieux orienter leur développement professionnel.

Jusqu'à présent, le système éducatif n'a pas soutenu de manière conséquente le développement professionnel. 75 % des enseignant-e-s interrogé-e-s dans le cadre de l'enquête du CUREE déclarent contrôler presque entièrement leur développement professionnel, tandis que 25 % des enseignant-e-s du primaire

et 42 % des enseignant-e-s du secondaire indiquent n'avoir pris part à aucune forme de collaboration. Le Système de développement professionnel des enseignant-e-s a été lancé en 2007, dans le cadre d'un investissement de 1,7 million de pesos chiliens (environ à 1,9 million d'euros) destiné à réformer l'éducation et à améliorer l'enseignement. Un financement a été accordé pour la formation initiale du personnel enseignant, qui consiste en des périodes d'initiation de 38 heures par semaine (12 heures d'enseignement, 26 heures d'étude continue). Des fonds ont également été libérés pour offrir des programmes de FDPC gratuits, augmenter de 30 % les salaires des enseignant-e-s et allonger la durée de leur temps de préparation en dehors de la classe. Les réformes visent à améliorer le niveau du personnel enseignant et celui des résultats scolaires.

Analyse

Un certain nombre d'éléments du système éducatif chilien sont pertinents pour la construction de l'identité des enseignant-e-s. Les enseignant-e-s mettent clairement l'accent sur le bien-être et le développement des élèves, ce qui correspond aux valeurs énoncées dans les cadres mis en place pour l'éducation. Cette corrélation apparaît également dans les politiques en matière de développement professionnel. Les enseignant-e-s ayant participé à l'enquête illustrative du CUREE déclarent chercher activement à se perfectionner au sein de leur profession. Compte tenu des projets ambitieux du ministère pour la FDPC, ceci indique un désir d'amélioration qui correspond aux objectifs gouvernementaux. Bien que les enseignant-e-s estiment avoir un certain degré d'autonomie, il semble que celui-ci soit limité au niveau de la classe. D'autre part, si les enseignant-e-s estiment pouvoir exercer un contrôle sur les structures de travail, ils-elles ne se sentent pas impliqués dans les politiques éducatives et scolaires. Un autre domaine de développement identifié dans le système chilien concerne la mise en œuvre et les moyens d'accès au développement professionnel, lequel est inférieur à la moyenne TALIS. On note aussi un manque de collaboration entre les écoles et la direction des établissements, dû à la ségrégation socio-économique observée au Chili.

En résumé, le Chili accorde la priorité à un certain nombre de domaines en vue d'une refonte du système éducatif actuel, caractérisé par une ségrégation socio-économique. Il s'agit en particulier de créer un système scolaire plus inclusif au travers de l'amélioration de l'enseignement public et de la suppression des procédures de sélection, de renforcer le développement professionnel au travers de procédures de sélection et d'évaluation plus rigoureuses, d'offrir des programmes de FDPC gratuits, et de promouvoir davantage le développement du leadership.

g.

Kenya

Contexte et priorités du système

Au Kenya, l'éducation est régie de façon centralisée par le ministère de l'Éducation, au travers des dispositions politiques de la Constitution du Kenya (Ogutu, 2017). Le Kenya enregistre actuellement une augmentation vertigineuse du taux de scolarisation, à la suite de l'introduction de la gratuité de l'enseignement primaire universel en 2003 et de l'enseignement secondaire en 2008. Toutefois, le pays est aujourd'hui confronté à une pénurie de personnel enseignant en raison des contraintes financières qui pèsent sur le système éducatif, en particulier dans les matières où les enseignant-e-s sont en mesure de trouver un emploi mieux rémunéré ailleurs, comme la physique ou les sciences informatiques. L'enquête du CUREE révèle que très peu d'enseignant-e-s estiment être bien rémunéré-e-s pour le volume de travail qui leur est confié, bien que plus de la moitié d'entre eux-elles reconnaissent que le système leur offre la possibilité de progresser dans leur carrière. Un autre problème actuel est l'uniformisation de la qualité de l'éducation au sein du pays. Pour l'heure, l'enseignement primaire exige moins de qualifications que l'enseignement secondaire, ce qui signifie qu'il est plus difficile pour le système de garantir un bon niveau dans l'enseignement primaire. De même, un certain écart peut être observé entre la qualité de l'enseignement en milieu rural et en milieu urbain, d'où l'introduction d'une allocation de pénibilité destinée à encourager les enseignant-e-s à travailler dans les écoles difficiles à pourvoir en personnel.

Afin de répondre aux défis identifiés dans le système, le gouvernement kényan a mis en œuvre le projet Vision 2030, un ensemble de réformes visant à redynamiser divers secteurs du pays. L'un des aspects de cette initiative est l'importance accordée à la réforme de l'éducation. Le système se concentre en effet sur la modification des programmes scolaires, l'augmentation des niveaux de formation initiale du personnel enseignant et la poursuite de la mise en œuvre des programmes de FDPC. Plusieurs mesures ont également été prises au mois de juillet 2017 pour réformer le système salarial actuel afin de l'améliorer et de le rendre plus compétitif. Aucune mesure n'a encore été prise pour résoudre le problème du trop grand nombre de postes vacants dans des matières spécifiques.

Rôle et valeurs des enseignant-e-s

La stratégie Vision 2030 a également pour vocation de redéfinir clairement le rôle des enseignant-e-s, ainsi que les nouvelles valeurs à acquérir pour pouvoir enseigner à leurs élèves les « compétences pour le 21^e siècle ». La politique nationale de réforme des programmes d'études met l'accent sur le renforcement de l'individu, du patriotisme et de la capacité à coexister en tant que citoyen-ne responsable – des valeurs essentielles devant être acquises par les apprenant-e-s. Une grande majorité des enseignant-e-s interrogé-e-s dans l'enquête du CUREE se montrent très favorables à cette idée, soulignant l'importance d'apprendre aux élèves à « devenir des citoyen-ne-s responsables », tout en accordant une grande valeur à la maîtrise des matières enseignées et à la capacité d'établir des relations constructives avec le personnel et les élèves. Cette enquête révèle également que le développement professionnel individuel est considéré comme le volet le plus important du rôle de l'enseignant-e. Les directeur-riche-s d'établissement soulignent en particulier l'importance de la collaboration locale pour l'apprentissage professionnel. Les activités syndicales et la participation aux réseaux en ligne ne sont pas jugées importantes par les enseignant-e-s du Kenya dans le cadre de leurs fonctions.

En ce qui concerne la description officielle de leur rôle, le personnel enseignant du Kenya est censé enseigner 22 heures par semaine, mais selon SABER 2014, contrairement aux autres juridictions analysées dans cette étude, aucun temps ne lui est alloué pour les activités hors enseignement. Malgré cela, l'enquête CUREE montre que les enseignant-e-s considèrent les activités hors enseignement telles que la planification des leçons, les réunions du personnel et l'évaluation des élèves comme étant des composantes très importantes de leur rôle, impliquant une charge de travail élevée en dehors de la classe.

Autonomie, leadership et collaboration des enseignant-e-s

Auparavant, au Kenya, la pratique consistait souvent à propulser les enseignant-e-s d'une école à des postes à responsabilités, sans leur assurer une formation spécifique aux fonctions dirigeantes. La Commission des services des enseignant-e-s (TSC) a récemment lancé de nouvelles réformes, exigeant que les enseignant-e-s suivent au moins deux programmes de perfectionnement par an pour améliorer et acquérir les bonnes pratiques en matière de direction. La direction est censée apporter des améliorations sur le plan pédagogique aux enseignant-e-s afin de contribuer à leur développement professionnel. Une enquête menée en 2014 a révélé que les directeur-ice-s veillent essentiellement à maintenir leur emploi et à répondre aux attentes du ministère pour tout ce qui concerne les aspects managériaux de leur fonction, plutôt qu'à réellement prendre des initiatives. Malgré cela, les enseignant-e-s du Kenya font état d'une expérience considérable en matière de leadership, un grand nombre déclarant avoir eu l'occasion d'acquérir une telle expérience dans ce domaine au sein de leurs écoles. A un niveau plus général, cependant, les enseignant-e-s sont beaucoup moins nombreux-euses à penser pouvoir exercer une autorité similaire pour orienter l'éducation au sein de la juridiction.

En ce qui concerne les niveaux d'autonomie accordés aux enseignant-e-s par le système éducatif, ceux-elles-ci estiment pouvoir exercer un plus grand contrôle sur leur développement professionnel, les objectifs de ce dernier et leurs méthodes d'enseignement. Les enseignant-e-s estiment ne pas avoir beaucoup de contrôle

sur leur rémunération et leur évaluation et se sont opposé-e-s aux nouveaux systèmes d'évaluation récemment mis en place en janvier 2016, les considérant comme des mécanismes disciplinaires.

Plus de la moitié des enseignant-e-s interrogé-e-s par le CUREE déclarent avoir pris part à des activités de collaboration par l'intermédiaire de syndicats ou d'organismes non professionnels, reconnaissant généralement l'importance de la collaboration pour pouvoir exprimer un avis professionnel indispensable. Toujours majoritaires, mais dans une moindre mesure, les enseignant-e-s estiment que la collaboration offre également d'importantes opportunités en termes de leadership.

Développement et formation professionnels

La direction du département assurance qualité du ministère de l'Éducation est responsable du contrôle et de la gestion de la FDPC. En 2018, la TSC a publié sept normes pour la FDPC dans le but de tester et améliorer son efficacité. La FDPC n'est pas une condition requise pour continuer à exercer la profession, mais elle peut être exigée dans le cadre de l'évaluation de la performance ou certains types de formation, ou encore, pour accéder à des postes ou des fonctions spécifiques. 79 % des enseignant-e-s interrogé-e-s par le CUREE ont suivi des programmes de formation pour obtenir de nouvelles qualifications. En outre, les enseignant-e-s se montrent généralement très intéressé-e-s de parfaire leur pratique, 96 % des enseignant-e-s interrogés dans le cadre de l'enquête du CUREE déclarant chercher activement à perfectionner leur enseignement.

Auparavant, les enseignant-e-s étaient tenu-e-s de financer eux-elles-mêmes leur FDPC, mais le gouvernement envisage désormais de le faire. Actuellement, le développement professionnel se présente le plus souvent sous la forme de programmes de formation locaux ou régionaux, spécialisés et adaptés. Généralement, les programmes de formation sont axés sur l'acquisition de nouvelles compétences en matière de gestion financière, de compétences de base et de compétences numériques. Un changement a cependant pu être observé récemment, afin d'inclure de nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage dans l'offre de FDPC.

La mise en œuvre de ces nouveaux programmes entraîne un certain nombre de difficultés, dans la mesure où les formations prolongées entrent en conflit avec les réglementations gouvernementales strictes concernant les heures d'enseignement que peuvent manquer les enseignant-e-s, ceux-elles-ci étant censé-e-s participer aux programmes de FDPC en dehors de leurs heures de travail, le plus souvent durant les week-ends.

Analyse

La majorité des enseignant-e-s ayant répondu à l'enquête reconnaissent que, dans le cadre de la stratégie Vision 2030, ils-elles bénéficient d'une certaine autonomie en matière d'enseignement et de développement. Ils-Elles estiment avoir des opportunités de participer à l'élaboration des politiques, à l'orientation de leur école et à des programmes de développement professionnel. Malgré cela, les enseignant-e-s sont moins nombreux-euses à penser qu'il existe des possibilités de contribuer aux décisions relatives à l'éducation au Kenya, signalant une absence de contrôle en particulier pour leur rémunération et la façon dont ils-elles, ainsi que d'autres enseignant-e-s, sont évalué-e-s. Le système d'évaluation de la performance récemment mis en place s'est également heurté à la résistance des syndicats, qui le considèrent comme un mécanisme « disciplinaire ». Plusieurs éléments du plan gouvernemental d'amélioration de l'éducation ont certainement été repris par le personnel enseignant.

Un grand nombre d'enseignant-e-s ont déclaré chercher activement à perfectionner leur enseignement et accorder une grande importance au développement professionnel continu, laissant supposer un accueil favorable des projets du gouvernement visant à mettre en œuvre la FDPC à plus grande échelle. Il reste néanmoins encore un problème à résoudre, dans la mesure où, malgré le grand engouement que suscitent les programmes de FDPC, ceux-ci ne sont actuellement financés que par les enseignant-e-s, limitant ainsi le développement professionnel à ceux-elles pouvant se le permettre financièrement.

De plus, le contrat des enseignant-e-s ne prévoit aucune période pour la formation complémentaire ; en d'autres termes, ils-elles ne peuvent y participer que durant des périodes très courtes, le plus souvent le week-end. Les possibilités limitées de promotion et les contraintes budgétaires ont entraîné un affaiblissement du moral des effectifs, une dégradation de la qualité de l'enseignement et une augmentation du taux d'absentéisme (seulement 16 % des enseignant-e-s interrogé-e-s estiment percevoir un salaire correct par rapport au volume de travail qui leur est confié).

En raison de cette situation et de l'augmentation vertigineuse du nombre d'inscriptions et des contraintes financières, on constate actuellement une pénurie de personnel enseignant, ainsi que des difficultés de recrutement dans des matières particulières. Les réformes de l'éducation impliquent d'investir dans la formation, le recrutement et le développement continu du personnel enseignant. En résumé, le Kenya entreprend actuellement une vaste réforme à l'échelle du système – Kenya Vision 2030.

Le projet vise à remanier les programmes d'études afin de donner la priorité à l'acquisition par les élèves des compétences nécessaires pour le 21^e siècle et de mettre l'accent sur l'individu, le patriotisme et la citoyenneté. Les réformes ont également pour vocation d'améliorer la formation des enseignant-e-s, afin de pouvoir relever les défis identifiés précédemment, tels que le recrutement d'enseignant-e-s du primaire de haute qualité et l'amélioration de l'accès à une FDPC de qualité. Bien que le système kényan ait démontré sa capacité à soutenir les enseignant-e-s, ces dernière-e-s ne semblent pas encore en tirer les avantages.

3. Méthodologie

Méthodes de recherche et collecte des données

Présentation générale

L'étude sur les identités et le professionnalisme des enseignant-e-s est une étude se basant sur des méthodes mixtes, menée sur une période d'environ deux ans. Ainsi, l'étude a permis de recueillir et d'analyser une série de données complémentaires au fil du temps, afin de pouvoir présenter un portrait détaillé des juridictions faisant l'objet des études de cas et répondre aux nombreuses questions de la recherche en question.

Compte tenu de la nature de l'étude et de ses contraintes financières, les données probantes disponibles et la pertinence des conclusions pouvant être tirées comportent certaines limites. Ces limites sont abordées dans les sections respectives de chaque domaine d'activité de recherche ci-dessous.

Processus de sélection des juridictions étudiées

Une liste d'études de cas possibles sur chaque continent a été préparée et examinée avec le personnel de l'IE et les responsables de ses organisations affiliées. Le CUREE et l'Internationale de l'Education ont travaillé en étroite collaboration pour sélectionner un échantillon de pays aussi équilibré que possible, en tenant compte de la volonté et de la capacité des collègues des syndicats et des gouvernements des pays concernés de participer au projet, des exigences financières et linguistiques qui y sont liées et des nombreuses problématiques géographiques, culturelles et socio-économiques devant être examinées dans sept pays.

Pour parvenir à un équilibre, il a également fallu prendre en compte les considérations politiques et pragmatiques, notamment le souhait d'inclure des juridictions de différents continents, les liens préexistants dans les juridictions avec les syndicats (par exemple en Suède et au Canada) et/ou les agences de soutien aux enseignant-e-s, ainsi que les considérations pratiques, notamment pour déterminer si les juridictions possédaient des infrastructures électroniques suffisamment développées, de même que des systèmes de communication et un accès à Internet fiables. Le choix final des juridictions a permis d'établir des contrastes entre : l'adéquation du soutien continu pour le développement des connaissances, de la pédagogie et de l'identité des enseignant-e-s ; la maturité des pratiques par rapport à la FDPC et l'utilisation de la recherche et de données probantes ; les facteurs culturels ; les exemples des pays en développement par rapport aux pays développés ; les approches fédérales par rapport aux pays individuels ; les degrés de prescription centrale ; les approches en matière de responsabilité.

Planification et champ d'application

Le point de départ de l'étude est une première analyse documentaire axée sur l'identité des enseignant-e-s, ses composantes essentielles et son évolution. Cette analyse a permis d'examiner des études systématiques et d'autres recherches fondamentales en lien avec les conceptions nationales et internationales de l'identité des enseignant-e-s, notamment TALIS, PISA, Bangs & Frost (2012) et Burns & Darling-Hammond (2014). Il s'agissait avant tout de bien comprendre les données probantes concernant la formation et les structures de soutien qui sous-tendent l'identité des enseignant-e-s.

Entretiens et analyse de documents

A partir d'une recherche documentaire sur Internet et dans la littérature universitaire et à la suite des discussions avec les représentant-e-s syndicaux/ales des juridictions ciblées, nous avons pu identifier des documents pertinents, en lien avec les politiques éducatives et les systèmes d'éducation dans chaque juridiction. Nous avons également pris contact avec des représentant-e-s



syndicaux·ales en vue d'organiser des entretiens téléphoniques avec des responsables gouvernementaux·ales ou des expert·e·s politiques. Un calendrier d'entrevues semi-structurées a été préparé pour les entretiens avec les représentant·e·s du gouvernement, basé sur les questions de la recherche.

Les entrevues et les discussions combinées nous ont permis de vérifier la pertinence des principaux documents politiques et autres rapports que nous avons identifiés et de confirmer la nature exhaustive des ressources collectées. Ces entrevues nous ont également permis de garantir que notre analyse des aspects pertinents des politiques et des pratiques de chaque juridiction s'appuyait sur le point de vue des expert·e·s « sur le terrain ».

Les tableaux de la recherche résument les principales politiques, les éléments contextuels, ainsi que les principales caractéristiques de chaque système d'éducation, au travers d'un cadre d'analyse commun. Ce cadre a également permis d'intégrer les données probantes de chaque juridiction aux données probantes de l'ensemble du programme et de former la base d'une analyse comparative à une étape ultérieure de l'étude.

Enquête internationale sur l'identité professionnelle des enseignant·e·s

Juridiction	Nombre de réponses à l'enquête
Berlin	701
Chili	48
Kenya	109
Ontario (anglais)	1674
Ontario (français)	399
Ecosse	1361
Singapour	207
Suède	351

Les questions de l'enquête ont été systématiquement alignées sur les questions de la recherche et l'analyse documentaire précédente, tandis que la langue et le champ d'application ont été adaptés en fonction de chaque juridiction. Le questionnaire a donc été conçu pour fonctionner dans toutes les juridictions et dans toutes les langues (ex. la version pour l'Ontario devait être présentée à la fois en anglais et français). Notre syndicat et d'autres personnes ressources nous ont aidé·e·s à adapter la formulation pour la faire correspondre à chaque contexte, tout en demeurant comparable.

La distribution de l'enquête s'est faite, dans chaque juridiction, sur la base d'un examen pragmatique de la meilleure façon de maximiser la représentativité et le nombre de réponses. Les périodes d'enquête ont varié en raison des retards dans certaines juridictions et de la nécessité d'aligner la période de participation à l'enquête sur le calendrier de l'année scolaire. Les pourcentages de réponses à l'enquête varient considérablement. Pour certaines juridictions, enregistrant un pourcentage de réponses élevé, nous pouvons affirmer avec davantage de certitude que l'éventail des points de vue des enseignant-e-s est représenté. Lorsque les taux de réponse étaient faibles, nous avons pris soin d'éviter de surestimer ou de généraliser les résultats, lesquels ont été triangulés par rapport à d'autres sources de données d'analyse.

Pour les résultats de chaque juridiction, nous avons préparé un document reprenant les « faits saillants de l'enquête », mettant en avant les principaux chiffres et résultats propres à chaque juridiction. Les résultats de l'enquête ont également été comparés aux résultats de l'analyse documentaire et ont fait ressortir les principales tendances et incohérences.

Études de cas primaires et secondaires

Après avoir relevé les résultats par juridiction émanant des enquêtes et des tableaux de recherche, nous avons identifié, en consultation avec les représentant-e-s de l'IE, les principaux domaines de recherche pour deux études de cas primaires et trois études de cas secondaires. Ces études de cas avaient pour objectif d'analyser plus en profondeur les principales problématiques identifiées dans les juridictions préliminaires et les analyses comparatives, fournissant un tableau détaillé des pratiques correspondant aux principaux résultats. Les deux études de cas préliminaires étaient les suivantes :

- ▶ Ontario – Identité, formation professionnelle et leadership des enseignant-e-s
- ▶ Suède – Intégration des populations réfugiées et migrantes

Les données recueillies à cet égard sont présentées en détail dans les rapports des études de cas. Les études de cas secondaires étaient basées sur des documents politiques, des publications universitaires et des études de cas préexistantes identifiées en collaboration avec les interlocuteur-ric-e-s des juridictions. Ces dernières étaient centrées sur les juridictions et thématiques suivantes :

- ▶ Kenya – Formation et développement professionnels continus
- ▶ Singapour – Évaluation du personnel enseignant
- ▶ Écosse – La voix du personnel enseignant dans la prise de décision

Nous espérons que l'étude fournira des exemples contrastés illustrant la façon dont l'identité professionnelle de l'enseignant-e se construit par rapport aux systèmes étudiés. Il est important de souligner que l'identité de l'enseignant-e est un concept abstrait et que, pour cette raison, il s'est parfois avéré difficile d'établir des comparaisons entre les juridictions. L'étude a adopté une approche souple pour comprendre la construction de l'identité professionnelle des enseignant-e-s.

4. Recommandations

Il s'agit d'une étude relativement restreinte portant sur des questions très complexes et notre base de données probantes est à la fois vaste et superficielle. Sa force réside dans la vision d'ensemble de l'identité professionnelle des enseignant-e-s qu'elle propose. En outre, comme nous l'avons fait remarquer, les nombreuses divergences entre les juridictions sont liées à des différences économiques, historiques, culturelles et sociales nationales ainsi qu'à l'architecture spécifique de l'identité professionnelle des enseignant-e-s. Néanmoins, nous avons identifié un certain nombre de domaines que devraient examiner les systèmes d'éducation et les syndicats de l'éducation qui étudient ou préparent une réforme du système, s'ils souhaitent créer les conditions favorables à une réforme capable d'exploiter pleinement le pouvoir et le potentiel des identités professionnelles des enseignant-e-s.



Contexte du système

Liens positifs avec les perspectives de carrière et l'offre d'enseignant-e-s

L'offre d'enseignant-e-s dans l'ensemble des juridictions étudiées est associée à toute une série de facteurs. La relation entre ces facteurs et l'offre d'enseignant-e-s est complexe et il est probable que bon nombre des caractéristiques observées soient l'effet et non la cause d'une offre importante. Les facteurs les plus évidents associés à une offre abondante d'enseignant-e-s sont les indicateurs positifs de leur statut et de leurs conditions de travail. Ces facteurs semblent agir à la fois sur le recrutement et le maintien en service.

Les autres caractéristiques des systèmes où l'offre d'enseignant-e-s est importante sont les niveaux élevés de participation au DPC, ainsi que les modèles et les structures solides pour la progression dans la carrière et la promotion offrant de bonnes perspectives de carrière. Il n'est donc pas surprenant de constater que lorsque les enseignant-e-s sont valorisé-e-s par la société, jouissent de bonnes conditions de travail et ont des possibilités de progression, de promotion et de DPC, leur nombre devient plus important et leur qualité s'améliore au sein de la profession.

Ces avantages interagissent pour créer un cercle vertueux de développement et de réussite continus, ce qui permet de renforcer l'image et la réputation des enseignant-e-s et de l'enseignement au sein du système.

D'autres facteurs tels que l'évolution démographique (des enseignant-e-s et des élèves) et les variations de l'offre en fonction des matières sont également importants, mais leur impact est moins marqué. Selon les auteur-e-s, en ce qui concerne les facteurs sur lesquels les responsables politiques et les autres intervenants du système ont une influence, les données montrent que la présence d'étapes claires dans les carrières et la formation continue, en tant qu'éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignant-e-s, sont les domaines politiques les plus prompts à soutenir une offre suffisante et efficace d'enseignant-e-s.

Interaction entre l'amélioration au niveau du système et les identités professionnelles des enseignant-e-s

Nos données probantes confirment l'opinion selon laquelle les tests internationaux, tels que l'évaluation PISA, ont une influence prépondérante sur la perception de la performance du système, avec des conséquences profondes sur les politiques et les réformes de l'éducation, ainsi que sur l'identité professionnelle des enseignant-e-s.

Nombreuses sont les réponses politiques aux données PISA qui remettent en question les initiatives politiques précédentes et qui suppose des interventions très

spécifiques dans le domaine du recrutement, de la pratique et du développement professionnel des enseignant·e·s. Comme nous l'avons vu, le DPC est un facteur crucial. Mais il n'y a que peu à faire pour que de telles interventions soient génératrices de développement plutôt qu'inhibitrices. La différence réside dans la façon dont les enseignant·e·s se positionnent collectivement dans le cadre des réformes, soit comme des praticien·ne·s qui veulent et doivent apprendre de façon continue, soit comme des professionnel·le·s dont le travail doit être corrigé.

Nos données suggèrent que l'inverse est probablement vrai aussi. Là où la performance du système est moins préoccupante, les juridictions sont en mesure d'envisager la réforme de façon plus holistique et plus axée sur le DPC à long terme. Elles n'ont pas besoin de politiques à court terme axées sur des indicateurs de résultats, des intrants, des ressources spécifiques pour les élèves ou des défis opérationnels auxquels le système est confronté – des approches pouvant trop facilement être considérées comme des interventions visant à corriger les déficits. Lors de la planification des réformes et/ou de la préparation des contributions des syndicats de l'éducation à ces réformes, il est important de s'assurer que les plans de DPC positionnent les enseignant·e·s comme des professionnel·le·s qui veulent et doivent apprendre de façon continue et non comme des praticien·ne·s dont le travail doit être corrigé.

Politiques explicites pour améliorer le statut de la profession

Les liens entre le statut et les conditions de travail et l'offre d'enseignant·e·s s'étendent également à la performance du système. Les fortes associations entre ces trois facteurs donnent à penser que la perception du statut et des conditions de travail des enseignant·e·s sont des facteurs contribuant à la performance du système. Si les données montrent que les enseignant·e·s bénéficiant ouvertement d'une reconnaissance contribuent positivement à la haute performance du système, les auteure·s sont d'avis que les politiques visant à améliorer le statut et les conditions de travail de la profession enseignante, bien qu'elles ne soient pas suffisantes à elles seules, contribuent, elles aussi, à la haute performance du système.

Autonomie des enseignant·e·s

Systèmes d'éducation dirigés par les enseignant·e·s

Il est intéressant et encourageant d'observer une aspiration de plus en plus marquée en faveur d'un système éducatif dirigé par des enseignant·e·s dans toutes les juridictions étudiées. Il est important pour les juridictions qui cherchent à aller dans cette direction d'examiner dans quelle mesure les enseignant·e·s eux-mêmes ont conscience de cette orientation et dans quelle mesure leurs initiatives s'arrêtent aux portes de la direction de l'école. Une plus grande collaboration entre le personnel enseignant et la direction des établissements est évidemment importante pour pouvoir atteindre l'objectif qui consiste à mettre en place un système dirigé par les enseignant·e·s. Mais il est bien entendu important de commencer par comprendre comment les enseignant·e·s et les directeur·rice·s vivent cette délégation accrue des responsabilités. D'autres juridictions sont susceptibles de vouloir s'appuyer sur une recherche comme celle commanditée par l'IE, pour étudier ces questions, analyser la situation actuelle du pays et manifester leur intérêt pour une collaboration accrue entre l'enseignant·e et la direction d'une école.

Confiance

Le rôle de la confiance est clairement une question à double sens. Les enseignant·e·s ont besoin qu'on leur fasse confiance lorsqu'ils-elles prennent des initiatives professionnelles pour améliorer leurs compétences et permettre aux systèmes d'éducation d'en tirer les avantages qui en découlent. Mais s'ils-elles souhaitent gagner cette confiance, il importe de leur donner l'occasion de démontrer leur professionnalisme.

Un manque de confiance peut trop facilement créer un cercle vicieux où les attentes deviennent limitées, risquant de conduire à des orientations et des prescriptions trop importantes et, par conséquent à une restriction des opportunités.

Dans les juridictions participantes, les difficultés dans le domaine du recrutement ont parfois offert aux enseignant-e-s de précieuses occasions de démontrer leur fiabilité, en prenant l'initiative de combler les lacunes et en jouant un rôle stratégique dans le cadre de la réforme des programmes d'études, ou en y contribuant. Tous deux offrent d'importantes occasions de résoudre des problèmes pratiques tout en créant des opportunités d'améliorer et de faire progresser l'identité professionnelle des enseignant-e-s dans le cadre des réformes.

La capacité et la volonté des enseignant-e-s de s'engager à apprendre tout au long de la vie à répondre aux besoins de leurs élèves constituent à la fois une excellente raison de leur faire confiance et une excellente preuve démontrant qu'ils-elles la méritent. Ainsi, investir dans le DPC des enseignant-e-s, mais aussi dans le soutien et la reconnaissance de la manière dont ils-elles appliquent cet apprentissage dans leur pratique, représente un domaine important pour développer une confiance croissante entre les responsables politiques et le personnel enseignant.

Leadership des enseignant-e-s

Le leadership des enseignant-e-s est le troisième domaine important qui ressort de cette analyse du rôle de l'autonomie dans la construction de l'identité professionnelle des enseignant-e-s. Il existe un très large éventail d'approches à cet égard entre les juridictions, depuis celles pour lesquelles le leadership des enseignant-e-s n'est pas à l'ordre du jour à celles où il est considéré comme un élément moteur de l'amélioration du système. Il est à noter que c'est dans les juridictions très performantes que le leadership des enseignant-e-s est le plus important et que le développement des compétences en matière de leadership des enseignant-e-s est soutenu de façon substantielle. Il n'est pas non plus surprenant de constater que lorsque la direction de l'école se voit accorder peu d'importance ou de soutien, le leadership des enseignant-e-s est également à la traîne. Les auteure-s estiment avoir des éléments probants montrant que le fait de se concentrer sur le leadership des enseignant-e-s et de développer explicitement leurs compétences dans ce domaine peut s'avérer utile pour accroître la capacité en matière d'éducation et renforcer la vitalité du système, et que les syndicats et les responsables politiques seraient bien avisés d'envisager des moyens de promouvoir le leadership des enseignant-e-s.

Rôle et valeurs des enseignant·e·s

Respect de l'éducation, des enseignant·e·s et de l'enseignement

Les résultats de cette étude soulignent la relation dynamique entre l'image de l'éducation et l'élan en faveur de l'amélioration. Le manque de respect pour l'éducation, qui se traduit également par un manque de respect pour les enseignant·e·s et l'enseignement, a des répercussions sur le recrutement et la rétention, un cercle vicieux difficile à résoudre. Inversement, lorsque l'éducation est respectée et considérée comme un élément important pour l'avenir d'un pays, les enseignant·e·s et l'enseignement se voient accorder une plus grande priorité et davantage de respect, tandis que la profession attire des enseignant·e·s de talent, tout en assurant la poursuite de leur carrière dans l'enseignement. Même lorsque des progrès importants sont réalisés dans les juridictions qui font face à d'importants défis en matière d'éducation, la perception du public peut faire défaut, sapant l'énergie et la confiance censées être apportées par ces améliorations. Il faut du temps pour que les réformes rejaillissent sur la conscience publique, raison pour laquelle des mesures concrètes doivent être prises pour sensibiliser le public aux avancées positives des enseignant·e·s. Les données montrent de façon encourageante que certains systèmes, dont la performance et les attentes sont moins élevées, accordent désormais la priorité à améliorer l'image de l'enseignement aux yeux du public, en prenant des mesures pour améliorer les conditions de travail du personnel enseignant. Elles laissent également supposer que les résultats des élèves et la performance du système peuvent être améliorés au travers de toute une série d'initiatives. Il s'agit notamment de mesures explicites pour améliorer :

▶ L'image des enseignant·e·s et de l'enseignement auprès du public.

▶ L'image que les enseignant·e·s ont d'eux·elles-mêmes.

Le développement simultané de ces deux domaines et l'établissement de liens entre les stratégies pourraient également contribuer à améliorer l'estime de soi des enseignant-e-s.

Attentes concernant la durée du temps de travail et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée

Il importe de bien comprendre la relation qui existe entre les exigences liées au temps de travail, les attentes liées à la fonction des enseignant-e-s et l'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée. Dans les juridictions étudiées, il semble y avoir un lien entre les heures de travail officielles et la perception de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, si bien que les systèmes où le nombre d'heures de travail officielles est peu élevé semblent s'accompagner d'un déséquilibre entre vie professionnelle et vie privée. Les délais sont également importants : les juridictions où les enseignant-e-s déclarent avoir le meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée ont, dans l'ensemble, introduit leurs réformes de façon régulière et sur une longue période (15 ans). Le lien surprenant entre le faible nombre d'heures de travail officielles et le déséquilibre entre vie professionnelle et vie privée semble s'expliquer par un certain nombre d'autres facteurs. L'identité professionnelle est considérablement limitée par la charge de travail, mais elle est aussi une thématique beaucoup plus vaste et profonde.

Dans certaines juridictions, cette constatation surprenante s'explique par le fait que les heures réglementées officiellement ne concernent qu'une petite partie de ce qui est attendu en réalité des enseignant-e-s. Il existe également des liens, dans un certain nombre de juridictions, entre la nature restreinte et la qualité de la prise de décision à laquelle participent les enseignant-e-s, les conditions dans lesquelles les décisions se prennent et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Si les enseignant-e-s des juridictions où le nombre d'heures de travail est élevé signalent souvent un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée, cette corrélation n'est pas linéaire. L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée de l'enseignant-e est une dynamique complexe où interviennent de nombreuses variables, tandis que l'estime de soi et l'auto-efficacité, ainsi que leurs liens étroits avec l'auto-efficacité, jouent également un rôle important.

Les juridictions qui tiennent compte de l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée des enseignant-e-s, de leur bien-être et de la durée officielle de leur temps de travail doivent concevoir des réformes sur la base de données probantes démontrant les contraintes auxquelles ils-elles sont confronté-e-s, afin de leur donner le temps, par exemple, de pouvoir prendre en main leurs nouvelles responsabilités. Elles doivent également tenir compte des calendriers et du temps qu'il convient de consacrer à l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée des enseignant-e-s. Les exigences imposées aux enseignant-e-s, y compris celles qui les aident à développer ce qu'ils-elles valorisent, comme leur pratique et la confiance en leur capacité de faire la différence pour leurs élèves, doivent être proportionnelles aux ressources qui leur sont données. A long terme, les réformes qui laissent les enseignant-e-s livré-e-s à eux-mêmes pour tenter de combler l'écart entre le temps alloué et les nouvelles responsabilités, sans augmenter les ressources ou le soutien, ne changent pas grand-chose ; en d'autres termes, en l'absence de temps et de soutien, les enseignant-e-s se trouvent dans une situation où ils-elles doivent discuter de réformes sans pouvoir passer de la parole aux actes.

Dans le cadre des réformes, le professionnalisme et l'orientation des enseignant-e-s doivent cibler les élèves

Le besoin de formation et de développement professionnels continus dans la construction de l'identité professionnelle des enseignant-e-s est à la fois évident et se reflète dans de nombreux contextes de la présente étude. De même, les données (voir en particulier la figure 13) mettent en évidence que, pour les enseignant-e-s, le plaisir d'apprendre des élèves est un élément central, tandis que leurs valeurs et leur engagement à cet égard mettent l'accent sur leur préparation à remplir efficacement leurs rôles au sein de la société. Ces facteurs, plus que les performances aux examens, sont les éléments auxquels les enseignant-e-s accordent la priorité dans la plupart des juridictions et qui sont au cœur de leur identité. Il serait faux d'affirmer que les enseignant-e-s ne considèrent pas que leur rôle consiste à favoriser la réussite de leurs élèves, ils-elles considèrent simplement que la performance aux évaluations n'est que l'une des composantes de la réussite de l'élève. Ce que confirme le nombre d'enseignant-e-s exprimant le souhait de perfectionner leur pratique professionnelle, pour les aider, entre autres, à établir des relations positives avec leurs élèves et leurs collègues.

Il est important que les responsables politiques et les syndicats qui collaborent avec eux-elles dans le but d'avoir un impact positif à la fois sur les élèves et les enseignant-e-s, travaillent en tenant compte de la puissance de l'engagement des enseignant-e-s envers leurs élèves, en tant qu'individus d'abord et en regard de leur réussite aux examens ensuite, lorsqu'ils cherchent à soutenir le développement de leur identité professionnelle, et qu'ils évitent de considérer ces deux facteurs profondément interdépendants comme un jeu où il n'y aurait ni gagnant-e ni perdant-e.



DPC

Prioriser et soutenir le DPC

Bien que l'importance de l'écart varie d'un système à l'autre, notre recherche nous a permis de constater que, dans la majorité des systèmes d'éducation étudiés dans le cadre de cette recherche, les enseignant-e-s souhaiteraient se voir offrir plus de programmes de développement professionnel continu que ceux auxquels ils-elles participent actuellement (sauf à Singapour). Si les données ne sont pas incontestables, nous observons néanmoins une corrélation entre un degré élevé de centralisation des politiques en matière de DPC au sein d'un système et le nombre d'enseignant-e-s qui y participent.

Nous suggérons que les systèmes souhaitant accroître de façon significative la participation des enseignant-e-s au DPC examinent la possibilité de renforcer systématiquement la priorité et le soutien accordés à ce dernier. Toutefois, nous constatons également que la relation entre le niveau de priorisation et la participation ne semble pas linéaire.

il est donc important que les systèmes qui souhaitent apporter des changements dans ce domaine procèdent d'abord à un examen approfondi du fonctionnement de leur environnement politique actuel lorsqu'il s'agit de promouvoir la FDPC des enseignant-e-s – il est important d'éviter de tomber dans le piège de penser que plus ou moins, c'est nécessairement mieux. Ce qui importe, c'est que l'offre soit une perspective d'avenir réelle et de qualité dans ce contexte. Les syndicats peuvent jouer un rôle crucial en veillant à ce que les responsables politiques s'attellent tout d'abord à comprendre en profondeur le DPC et l'expérience qu'en ont les enseignant-e-s sur le terrain, ainsi que les conditions pour améliorer non seulement l'offre mais aussi sa qualité, son adéquation et le temps qui lui est alloué, afin que les enseignant-e-s aient le sentiment que la FDPC répond mieux à leurs besoins et se traduit par une prise en considération accrue de leurs aspirations pour leurs élèves, ainsi que du temps et des délais qui leur permettront de réaliser ces objectifs.

Approches en matière de DPC et alignement sur l'aspiration des enseignant-e-s à la réussite de leurs élèves

On observe un grand nombre de différences dans la manière dont les systèmes politiques conçoivent et hiérarchisent le DPC, autant que dans les résultats du DPC en termes d'identité des enseignant-e-s, de recrutement, de rétention et de performance globale du système. Les chercheur-euse-s notent que les priorités politiques au sein des systèmes d'éducation étudiés mettent l'accent à la fois sur la pédagogie et les progrès des élèves. Il est encourageant de constater à quel point des systèmes différents, avec des antécédents historiques et des cultures différents, convergent pour considérer que la formation professionnelle des enseignant-e-s est corrélée aux résultats des élèves. Mais cela suggère également que, si ces objectifs sont nécessaires, ils ne sont pas suffisants. Nous recommandons donc que les systèmes qui cherchent à améliorer leur réussite éducative par le biais du DPC s'assurent d'examiner en profondeur le lien qu'ils établissent entre l'apprentissage professionnel, la pédagogie et les progrès des élèves, et veillent, en particulier, à ce que les autres éléments du système éducatif (tels que l'évaluation des enseignant-e-s, les autres approches de la responsabilisation et leur formation initiale) viennent renforcer efficacement et de manière cohérente ces priorités. Les syndicats ont un rôle crucial à jouer pour aider les responsables politiques à comprendre comment ces intersections essentielles fonctionnent sur le terrain. A leur tour, ces responsables ont un rôle clé à jouer pour assurer une interaction cohérente de leurs politiques.

Soutenir le développement professionnel

Une analyse systématique de Timperley et coll. des études sur l'efficacité de la FDPC (c'est-à-dire ayant un impact positif sur l'apprentissage des élèves) a révélé l'importance d'en garantir la durabilité et la participation à long terme. Cependant, notre recherche n'a trouvé que peu de preuves démontrant que les systèmes d'éducation, les politiques qui les façonnent ou les attentes des enseignant-e-s insistent sur l'importance d'un engagement soutenu en faveur du développement professionnel. Il se peut simplement que la recherche n'ait pas été suffisamment affinée ou que la logistique et les dépenses importantes nécessaires à l'organisation régulière et au maintien des programmes de FDPC à long terme soient difficiles à gérer au niveau du système et généralement déterminées au niveau de la direction des établissements scolaires.

Le DPC à court terme n'étant pas efficace, nous recommandons que les syndicats et les responsables politiques étudient des mécanismes permettant de s'assurer que, dans la mesure du possible, le DPC auquel participent les enseignant-e-s dans leur système soit maintenu sur une longue période de temps. La meilleure façon d'y parvenir variera considérablement en fonction des facteurs contextuels locaux et des approches en matière de leadership scolaire en particulier, puisque l'engagement soutenu en faveur du DPC doit se faire dans le contexte du travail quotidien.

Annexes – Etudes de cas

Outre le profil général des juridictions et l'analyse thématique transnationale, l'équipe d'évaluation a développé des études de cas pour cinq des sept juridictions participant au projet, qui examinent l'identité professionnelle des enseignant-e-s. Les études de cas sélectionnées illustrent les thèmes qui se dégagent de l'analyse transnationale, ainsi que le profil des pays, réduit au minimum, dans toute la gamme d'âge des élèves, de la maternelle à la fin du primaire. Les ressources étant limitées, nous avons utilisé une combinaison d'études de cas primaires impliquant un travail sur le terrain et des études de cas secondaires basées sur des preuves existantes (décrites plus en détail ci-dessous). Les choix ont également été limités par la volonté et la capacité des collègues sur le terrain à participer dans les délais très serrés qui ont suivi la recherche primaire, laquelle a traversé de nombreux cycles scolaires différents. Nous sommes très reconnaissant-e-s à tous ceux-elles qui y ont contribué. La gamme et l'équilibre qui en résultent englobent :

- ▶ Une étude de cas reflétant les conclusions à propos de l'importance des relations avec les élèves dans le cycle et, à l'égard de certains des plus grands défis en matière d'équité, dans le contexte de l'éducation des réfugié-e-s (Suède).
- ▶ Une étude permettant d'illustrer les approches systémiques et efficaces pour le développement du leadership des enseignant-e-s (Ontario).
- ▶ Une étude permettant de comprendre et d'illustrer les tensions inévitables au sein des systèmes qui visent à réaliser des changements au niveau national dans les programmes d'études, tout en renforçant la délégation depuis le centre et l'autonomie des enseignant-e-s (Ecosse).
- ▶ Une étude illustrant certaines des questions liées à la conception de la formation et du développement professionnels continus lorsque ces derniers ne font pas partie intégrante de la construction de l'identité professionnelle des enseignant-e-s envisagée par un pays (Kenya).
- ▶ Une étude montrant les liens entre les modèles d'évaluation et de progression des enseignant-e-s et la façon dont ils façonnent – et sont façonnés par – les rôles des enseignantes, la formation professionnelle et le leadership (Singapour).

Ces études de cas s'appuient sur les résultats par juridiction découlant des enquêtes et des tableaux de la recherche. En consultation avec les représentant-e-s de l'IE, les principaux domaines de recherche pour deux études de cas principales et deux études de cas secondaires. Ces études de cas avaient pour objectif d'analyser plus en profondeur les principales problématiques identifiées dans les juridictions préliminaires et les analyses comparatives, fournissant un tableau détaillé des pratiques correspondant aux principaux résultats. Les deux études de cas préliminaires étaient les suivantes :

▶ Ontario – Identité, formation professionnelle et leadership des enseignant-e-s

▶ Suède – Intégration des populations réfugiées et migrantes

Le détail des données recueillies à cet égard est inclus dans les rapports des études de cas. Les études de cas secondaires étaient basées sur des documents politiques, des publications universitaires et des études de cas préexistantes identifiées en collaboration avec les interlocuteur-ice-s des juridictions. Ces dernières étaient centrées sur les pays et thématiques suivants :

▶ Kenya – Formation et développement professionnels continus

▶ Singapour – Évaluation du personnel enseignant

▶ Écosse – La voix du personnel enseignant dans la prise de décision

Références

- Akkerman, S.F. & Meijer, P.C., 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp.308–319. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Bangs, J. & Frost, D., 2012. Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International. Education International Research Institute, (September). Available at: [http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/Research/Documents/Research Institute/Teacher Self efficacy GB.pdf](http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/Research/Documents/Research%20Institute/Teacher%20Self%20efficacy%20GB.pdf)
- Beauchamp, C. & Thomas, L., 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), pp.175–189. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902902252>.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N., 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp.107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D., 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), pp.749–764. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000238>.
- Benton, T., 2014. A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009. Report, Cambridge Assessment.
- Boonen, T. et al., 2013. Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, pp.1–22. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>.
- Burns, D. & Darling-Hammond, L., 2014. Teaching Around the World: What Can TALIS tell us? Stanford Center for Opportunity Policy in Education, p.70.
- Bush, T., 2016. Autonomy, accountability and moral purpose. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), pp.711–712. Available at: <http://ema.sagepub.com/content/44/5/711.short>.
- Chapman, C. & Hadfield, M., 2010. Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), pp.309–323.
- Coldron, J. & Smith, R., 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(July 2015), pp.711–726.
- Cordingley, P. & Bell, M., 2012. Understanding what enables high quality professional learning: A report on the research evidence. London: CUREE and Pearson.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. and Coe, R. (2015). *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development*.
- Day, C., 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Bristol: Taylor & Francis.
- Dou, D., Devos, G. & Valcke, M., 2016. The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment (in press). *Educational Management Administration & Leadership*.
- Hanushek, E.A., Link, S. & Woessmann, L., 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, pp.212–232.

- Higham, R. & Earley, P., 2013. School Autonomy and Government Control: School Leaders' Views on a Changing Policy Landscape in England. *Educational Management Administration (&) Leadership*, 41(6), pp.701–717. Available at: <http://ema.sagepub.com/content/41/6/701.abstract>.
- Keddie, A., 2016. School autonomy as “the way of the future”: Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), pp.713–727. Available at: <http://ema.sagepub.com/content/44/5/713.abstract>.
- Keddie, A., 2015. School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), pp.1–17.
- Lasky, S., 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), pp.899–916.
- Luehmann, A.L. & Tinelli, L., 2008. Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), pp.323–333.
- Leithwood, K., 2006. *Teacher Working Conditions That Matter*, Available at: <http://www.etfo.ca/Resources/ForTeachers/Documents/TeacherWorkingConditionsThatMatter-EvidenceforChange.pdf>.
- Machin, S. & Silva, O., 2013. School structure, school autonomy and the tail.
- Margolis, J., Hodge, A. & Alexandrou, A., 2014. The teacher educator's role in promoting institutional versus individual teacher well-being. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), pp.391–408.
- National College for School Leadership (NCSL), 2006. *Leading continuing professional development in school networks: adding value, securing impact*. Available at: www.ncsl.org.uk.
- Opfer, V.D. & Pedder, D., 2011. Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), pp.376–407. Available at: <http://rer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0034654311413609>.
- Sachs, J., 2001. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), pp.149–161.
- Sachs, J., 2005. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher.
- Stromquist, N. P. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Accessed: http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf
- Timperley, H et al., 2007. *Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis*. Available at: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Verschelde, M. et al., 2015. *School Staff Autonomy and Educational Performance: Within-School-Type Evidence*. *Fiscal Studies*, p.n/a-n/a. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/1475-5890.12048>.



Education International
Internationale de l'Education
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Siège

5 bd du Roi Albert II
1210 Brussels, Belgium
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

L'Internationale de l'Education représente les organisations d'enseignant-e-s et d'employé-e-s de l'éducation à travers le monde. Plus grande fédération syndicale au monde, l'Internationale de l'Education représente 30 millions d'employé-e-s du secteur de l'éducation dans près de 400 organisations, réparties dans 170 pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Education réunit les enseignant-e-s et les employé-e-s de l'éducation.



Publication sous licence publique Creative Commons
Attribution – Utilisation non commerciale – Partage dans
les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)