

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT :
QUELLES ÉVOLUTIONS ?
À QUELLES CONDITIONS ?

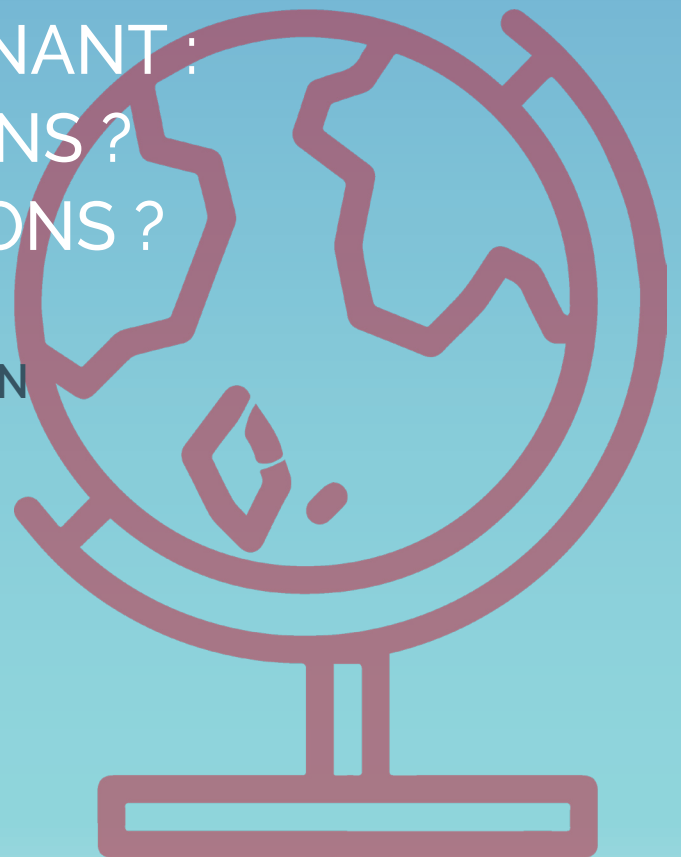


RAPPORT DE COMPARAISON
INTERNATIONALE

LE 8 OCTOBRE 2025

ET DU 3 AU 6 NOVEMBRE 2025

#CCI_métier_enseignant



En partenariat avec :

Transformations et permanences
dans les métiers de l'enseignement :
Éclairages issus de la comparaison internationale

Géraldine FARGES (coord.) et Samuel RIN
Université Bourgogne Europe

Juliette HUOT et Ananda GOMES
Cnesco

Octobre 2025

le **cnam**
cnesco

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Farges, G. (coord.), Gomes, A., Huot, J., & Rin, S. (2025). *Transformations et permanences dans les métiers de l'enseignement : éléments de comparaisons internationales*. Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Le métier d'enseignant**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr

Publié en mars 2026

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay-Lussac 75 005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net – 06 98 51 82 75

Sommaire

Table des sigles et acronymes	8
Introduction	10
A. Les difficultés actuelles de recrutement et de rétention des enseignants au niveau international.....	10
B. La France, un contexte spécifique ?	12
C. <i>Teacher policies</i> et transformations du travail des enseignants : des tendances globales ? 14	
D. Méthodologie de la comparaison internationale	15
E. Présentation de la structure du rapport	19
I. Le travail des enseignants au prisme de la diversité de leurs profils	21
A. L'âge des enseignants : indicateur d'un métier en perte d'attractivité ?	24
B. Des enseignants, des enseignantes et des expériences professionnelles contrastées ..	26
C. L'origine sociale des enseignants : une grille de compréhension du travail enseignant peu mobilisée.....	30
D. L'origine ethnoraciale des enseignants : une variable clé pour analyser le travail ?	31
E. Le niveau de diplôme des enseignants : un objet de questionnement politique et scientifique.....	35
F. Conclusion du chapitre	38
II. Quelles conceptions du métier d'enseignant ? Les rôles et compétences attendues des enseignants dans un contexte de globalisation	38
A. Du travail aux différentes formes de « professionnalisme » enseignant : quelles relations ?	40
B. Au niveau international, développement des <i>standards</i> et prescription croissante des tâches.....	44
C. La formation des enseignants, reflet des transformations en cours.....	47
D. Conclusion du chapitre	49
III. Dans quelles conditions les enseignants travaillent-ils ? L'encadrement du travail enseignant.....	49
A. Vers des statuts d'emplois plus fragilisés ?	49

1.	Différents modèles de gestion de l'emploi enseignant.....	49
2.	Le développement des postes contractuels, ou non-permanents	52
B.	Le cadre réglementaire du travail enseignant : quelles variations ?	54
1.	En France, pour les titulaires, des obligations de service reposant essentiellement sur le temps d'enseignement	54
2.	Quelles régulations du temps de travail des enseignants ?	56
3.	Organisation temporelle et programmes scolaires : nuances de (dé)centralisation ..	57
4.	Les tâches obligatoires : enseigner, mais encore ?	57
a)	Un « cœur de métier » commun : l'enseignement.....	57
b)	Les tâches « hors enseignement » : la part variable du métier	58
C.	Conclusion du chapitre	60
IV.	Quelles modalités d'évaluation du travail des enseignants ?	61
A.	En France, une évaluation principalement individuelle et externe.....	61
B.	Individuelles, collectives : évolution croisée des évaluations	62
C.	Une évaluation devenue plurielle	64
1.	Des évaluateurs multiples	64
2.	Des méthodes d'évaluation qui se diversifient et s'accumulent.....	66
3.	La prise en compte des résultats des élèves	66
4.	Le développement de l'auto-évaluation	67
5.	L'exemple de méthodes multiples d'évaluation : la Corée du Sud.....	67
D.	Quelles sont les conséquences d'une évaluation pour les enseignants ?.....	68
1.	Un retour sur la pratique peu traduit en plan de formation	68
2.	Perspectives de carrière et conséquences financières	69
E.	Conclusion du chapitre	70
V.	Que font les enseignants au travail ? Le travail réel des enseignants et la variabilité des pratiques pédagogiques.....	70
A.	La description du travail réel des enseignants, un enjeu de connaissance en comparaison internationale.....	72
B.	La variabilité des pratiques pédagogiques selon les systèmes éducatifs.....	74

1.	Des méthodes partagées aux « scripts nationaux »	74
2.	La mobilité internationale des enseignants pour transformer les pratiques ?.....	77
3.	Des pratiques qui changent sous l'effet des évaluations	79
C.	À l'intérieur de la classe, une autonomie professionnelle encore forte.....	80
D.	Le ressenti des enseignants à l'égard de leur travail	83
1.	L'expérience partagée des difficultés professionnelles.....	83
2.	À quoi renvoie la satisfaction professionnelle des enseignants déclarée dans les enquêtes ?.....	86
E.	Conclusion du chapitre	87
VI.	À quelle hauteur rémunérer le travail des enseignants ? Un sujet de débats partagé	87
A.	Les déterminants du salaire des enseignants	88
B.	Des salaires statutaires aux salaires effectifs, des inégalités marquées	89
C.	Ratio salarial entre les enseignants et les actifs diplômés.....	94
D.	Des salaires de base aux primes, différencier les rémunérations ?	96
1.	Les primes pour conditions d'exercice difficiles.....	96
2.	Rémunérer l'effort ou le mérite : quelles modalités de mise en œuvre ?	97
E.	Les enjeux sociaux et politiques des niveaux de salaire	98
1.	La satisfaction des enseignants concernant leur salaire	98
2.	Une solution pour attirer et retenir les enseignants ?	99
3.	Des salaires plus élevés dans les établissements privés ?	100
F.	Sur le temps long, des dynamiques salariales peu favorables aux enseignants.....	101
G.	Conclusion du chapitre	103
VII.	Comment les enseignants perçoivent-ils leur condition sociale ? De grands écarts dans le sentiment de valorisation	104
A.	Deux manières de s'intéresser à la valeur sociale du métier d'enseignant, et les variations qu'elles révèlent	105
1.	Une condition sociale moyenne : l'avis de la population générale sur le statut social des enseignants.....	105

2. La perception par les enseignants de la valeur sociale de leur profession : une appréciation généralement faible	108
B. Caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs et variations du statut social subjectif des enseignants	111
C. Conclusion du chapitre	113
Conclusion	113
A. Principaux apports de ce regard croisé sur le métier d'enseignant	113
B. Du travail enseignant aux inégalités entre élèves	116
Bibliographie	119

Liste des encadrés

Encadré 1 – Les modèles de régulation de la profession enseignante	16
Encadré 2 – Division du travail en milieu scolaire et inégalités des statuts entre enseignants ...	21
Encadré 3 – Les viviers de recrutement des enseignants et l'attractivité du métier	23
Encadré 4 – En Finlande, une évaluation locale.....	63

Liste des figures

Figure 1 – Pourcentage d'enseignants âgés de moins de 30 ans en 2013 et en 2022	25
Figure 2 – Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans ou plus dans les pays sélectionnés.....	25
Figure 3 – Carte mentale de l'évaluation des enseignants en Finlande.....	63
Figure 4 – Distribution et moyenne des salaires nets des enseignants selon leurs corps.....	91
Figure 5 – Évolution du salaire statutaire des enseignants du 2 ^{ème} cycle de l'enseignement secondaire	92
Figure 6 – Ratio entre le salaire effectif moyen et le salaire statutaire minimum et maximum des enseignants au premier cycle du secondaire en 2023	94
Figure 7 – Salaire statutaire des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire à différents stades de leur carrière par rapport au salaire des actifs disposant d'un niveau d'études comparable en 2023	95

Figure 8 – Satisfaction des enseignants à l’égard de leur salaire, selon les caractéristiques de l’établissement scolaire	98
Figure 9 – Salaire total des enseignants par rapport au PIB par habitant (1985-2006).....	101
Figure 10 – Les enseignants gagnent 26,9 % de moins que les diplômés universitaires comparables.....	102
Figure 11 – Evolution des salaires mensuels, de décembre à décembre, à la 10 ^{ème} année d’enseignement	103
Figure 12 – Classements du GTSI 2028 comparés à ceux du GTSI 2013.....	107
Figure 13 – Différences de statut des enseignants (GTS 2018) mesurées séparément dans l’échantillon de la population générale et dans celui des enseignants.....	109
Figure 14 – Classement du respect professionnel des chefs d’établissement, des enseignants du primaire et des enseignants du secondaire, selon les enseignants dans différents pays.....	109

Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition sexuée des enseignants et politiques en court.....	28
Tableau 2. Éléments sur l’origine sociale et ethnoraciale des enseignants dans les pays comparés	33
Tableau 3. Niveau d’étude requis dans les pays comparés pour devenir enseignant.....	35
Tableau 4. Statut et conditions d’emploi des enseignants.....	51
Tableau 5. Définitions officielles des composantes du temps de travail des enseignants.....	56
Tableau 6. Temps d’enseignement et temps de travail statutaire.....	57
Tableau 7. Systèmes d’évaluation des enseignants en Corée du Sud	67
Tableau 8. Remédiation et formation à la suite des évaluations des enseignants	68
Tableau 9. Pourcentage d’enseignants ayant séjourné au moins une fois à l’étranger à titre professionnel	78
Tableau 10. Salaire statuaire 2 ^{ème} cycle secondaire en 2023	91
Tableau 11. Salaire effectif moyen en 2023.....	93

Table des sigles et acronymes

Acronyme/Sigle	Signification
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CPGE	Classe Préparatoire aux Grandes Écoles
Depp	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
ECEC	Early Childhood Education and Care
ECTS	European Credit Transfer System
EPS	Éducation Physique et Sportive
GTSI	Global Teacher Status Index
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
Inspé	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
ISAE	Indemnité de Suivi et d'Accompagnement des Élèves
ISOE	Indemnité de Suivi et d'Orientation des Élèves
ISCED	International Standard Classification of Education
MAT	Multi-Academy Trusts
MEEF	Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

OCDE / OECD	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
ORS	Obligations Réglementaires de Service
PIB	Produit Intérieur Brut
PISA	Programme for International Student Assessment
PLP	Professeur de Lycée Professionnel
REP	Réseau d'Éducation Prioritaire
REP+	Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé
SIES	Service de l'Information Statistique et des Études
STS	Section de Technicien Supérieur
Talis	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UE	Union Européenne
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

A. Les difficultés actuelles de recrutement et de rétention des enseignants au niveau international

En raison du rôle central qui leur est confié, instruire et éduquer les générations futures, les enseignants sont des acteurs sociaux qui occupent souvent le devant de la scène, à l'école bien sûr, mais aussi dans le débat public. Il en va du vivre ensemble autour de normes partagées et de l'avenir des sociétés. De plus, les enseignants forment un groupe professionnel numériquement très nombreux qui pèse socialement et peut avoir une influence majeure sur les réformes scolaires, mais aussi plus largement sur la vie citoyenne via leurs relations quotidiennes avec les élèves, via les pressions normatives qui peuvent s'exercer sur eux, et aussi, parfois, comme cela a été particulièrement le cas en France, via leur implication politique (Ellison *et al.*, 2018 ; Michon, 2023 ; Sääntti, Puustinen, & Hansen, 2023 ; Kim, 2024).

En outre, ce groupe professionnel représente parfois, comme en France, un poste de dépenses prépondérant pour l'État¹. La préoccupation financière associée à l'emploi enseignant apparaît ainsi partagée au niveau des politiques internationales. Une note récente de l'OCDE en fait mention :

Governments must manage the substantial wage bill arising from employing large numbers of teaching staff, and increasing pay would limit their ability to invest in other policy priorities. Teachers account for such a large share of the public sector workforce that even modest salary increases can have a significant fiscal impact (OCDE, 2025, p. 2).

Les gouvernements doivent gérer la masse salariale importante liée à l'emploi d'un grand nombre d'enseignants, et l'augmentation des salaires limiterait leur capacité à investir dans d'autres priorités politiques. Les enseignants représentent une part si importante de la main-d'œuvre du secteur public que même des augmentations salariales modestes peuvent avoir un impact budgétaire significatif.

En moyenne en 2021, dans les pays de l'OCDE, 1,9 % du PIB est consacré aux dépenses relatives au *teaching staff*, c'est-à-dire aux enseignants et autres personnels associés à l'instruction. Ces dépenses sont diverses, elles incluent les salaires, pensions de retraite, mais aussi le système de protection sociale éventuel par exemple. En France, ce pourcentage du PIB s'élève à 2,2 %, et c'est en Islande qu'il est le plus élevé (2,8 %). Plus globalement, la France consacre 5,2 % de son PIB aux dépenses d'éducation, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE. L'État y est le principal financeur public (Liogier, 2023). Selon les pays, la part que représentent les dépenses consacrées aux personnels enseignants (au sens large) parmi les dépenses d'éducation plus

¹ En 2024, le budget de l'Éducation nationale et de la Jeunesse avoisinait les 63 milliards d'euros, premier poste de dépenses de l'État. Plus de 90 % de ce budget correspond à la rémunération des personnels, dont la majorité sont des enseignants (source : [education.gouv.fr](https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2025-04/NEB-2024-Enseignement-scolaire.pdf), et Cour des Comptes, 2025).

<https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2025-04/NEB-2024-Enseignement-scolaire.pdf>

globales est très variable. Ainsi, les premières représentent près de 55 % des secondes en France, ce qui est légèrement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE et de l'UE (58 %) (OCDE, 2025a).

Pourtant, la profession enseignante fait actuellement face à un défi majeur de renouvellement, en raison de pénuries caractérisées. Dans son rapport de 2024, l'OCDE rappelle les difficultés actuelles de recrutements d'enseignants. « La pénurie généralisée » constitue un « défi de taille », peut-on y lire, et des pays où le statut social reste fortement valorisé connaissent aussi plus de difficultés de recrutement que par le passé (Fornaciari & Juutilainen, 2023). Le rapport précise que cette pénurie doit s'entendre au sens de pénurie d'enseignants qualifiés pour assurer les missions qui les attendent, et qu'elle ne touche pas toujours toutes les disciplines scolaires ni tous les territoires. Ainsi, la plupart des pays manquent d'enseignants de mathématiques, mais pas d'enseignants d'histoire-géographie. Et ce sont les établissements situés dans des régions défavorisées, en contextes urbains ou ruraux, qui sont les plus touchés (OCDE, 2024). Le constat est renouvelé dans l'édition 2025 du rapport (OCDE, 2025b). Au-delà de ces récents rapports de l'OCDE, le constat d'un phénomène global de pénurie d'enseignants est fait régulièrement depuis une vingtaine d'années, et par diverses institutions telles que l'UNESCO ou encore l'Union européenne.

À partir de ces rapports, certains facteurs explicatifs de ces pénuries peuvent être avancés. Tout d'abord les niveaux de salaire, qui sont généralement bas dans les pays de l'OCDE pour les enseignants par comparaison avec ceux des diplômés de l'enseignement supérieur occupant d'autres professions, doivent être mentionnés. Il faut aussi noter les dynamiques démographiques et le vieillissement de la profession qui touchent de nombreux systèmes et les mettent sous pression, mais aussi le temps d'études pour accéder au métier qui, dans de nombreux pays, s'est allongé. La dynamique économique dans d'autres secteurs d'emploi doit aussi être soulignée, créant de la concurrence sur les « viviers » de diplômés au moment de l'accès au marché du travail. Enfin, les conditions de travail des enseignants sont, de rapports en rapports, pointées du doigt : stress professionnel, perte d'autonomie professionnelle, accroissement du travail bureaucratique, tensions et conflits sur le lieu de travail, etc. La valeur sociale de leur métier est, de façon générale, présentée comme étant affaiblie.

Sur l'identification de ces facteurs, travaux de recherche et rapports émanant d'organisations internationales ou d'organismes d'État se rejoignent. Préoccupation politique majeure, les difficultés de recrutement d'enseignants deviennent, de plus en plus, un objet d'intérêt pour la recherche (Gehrmann & Germer, 2025 ; Thomas Dotta *et al.*, 2025), ce qui permet de progresser dans l'analyse des facteurs explicatifs. Ainsi, Axel Gehrmann et Peggy Germer, coordonnateurs d'un ouvrage collectif consacré aux pénuries d'enseignants au niveau international pointent comme facteurs explicatifs du nombre d'enseignants disponibles, le management des politiques éducatives, la formation et le déroulement des carrières, les conditions de travail, la reconnaissance sociale et les facteurs individuels liés à la réussite professionnelle. Ainsi, le phénomène actuel des pénuries d'enseignants apparaît comme étant multifactoriel, et les facteurs liés au travail sont centraux. Il faut ajouter qu'au problème des pénuries d'enseignants s'adjoint un problème de rétention des enseignants en poste, les deux phénomènes étant très liés et s'alimentant l'un l'autre.

Si les grandes tendances sont communes à la plupart des pays de l'OCDE, il n'en demeure pas moins que des spécificités nationales restent saillantes. Ainsi, la Finlande est souvent présentée

comme étant assez épargnée par les questions de pénurie, tout en préservant un système de sélection et de formation garantissant la maîtrise de compétences de haut niveau par les enseignants. Cela montre le maintien de spécificités nationales malgré la globalisation des politiques publiques relatives aux enseignants (*Teacher policies*), sur lesquelles ce rapport prend appui.

B. La France, un contexte spécifique ?

Les manques d'enseignants et les problématiques liées à leurs conditions de travail font l'objet d'une grande attention politique depuis une quinzaine d'années en France. Un problème public d'attractivité du métier d'enseignant peut être identifié dans le champ politique et médiatique depuis 2012 (Périer, 2016 ; Munoz-Cazieux, & Pons, 2024). Toutefois, sur plusieurs points, la situation française apparaît loin d'être isolée, ou spécifique. Tout d'abord, en France, les pénuries d'enseignants ne sont pas généralisées, comme c'est le cas dans d'autres pays, comme en Allemagne ou aux États-Unis (OCDE, 2024). Dans le premier degré, elles concernent avant tout certaines académies (Créteil, Versailles, Guyane). Dans le second degré, des disciplines y sont particulièrement exposées (telles que les mathématiques ou les lettres).

La situation française apparaît plus spécifique concernant les sorties du métier. Par comparaison, la France fait face à un faible taux de démission parmi les enseignants. D'une part, le risque d'attrition (mesuré par le pourcentage d'enseignants qui ont l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans) y est plus bas que dans de nombreux pays de l'OCDE : 18 % (tout de même) quand il est en moyenne de 25 % et s'élève à près de 30 % en Angleterre ou à Singapour. D'autre part, les démissions effectives sont rares. Les démissions s'élèvent en France à 0,4 % parmi les enseignants titulaires quand elles montent à près de 9 % en Angleterre/Royaume-Uni (OCDE, 2024). Néanmoins, les démissions des enseignants en France sont en hausse significative et représentent une proportion de plus en plus grande des départs annuels, aux côtés des départs à la retraite : les démissions et ruptures conventionnelles représentent 15 % des sorties annuelles du métier en 2022 contre 2 % en 2012 (France Stratégie, 2024, p. 149).

Ce faible taux de démission, ainsi que les plus rares intentions de départ, peuvent être mises en lien avec le statut d'emploi des enseignants en France. Les enseignants français sont en effet dans leur très grande majorité des fonctionnaires de l'État², recrutés sur concours. Ce mode « bureaucratique » de régulation des carrières enseignantes, qui se caractérise par l'adossement de l'emploi enseignant à des règles d'entrée et d'avancement dans la carrière centralisées (nous y reviendrons), sans être exceptionnel, n'est pas le plus répandu au niveau international. Ainsi, dans la majorité des pays de l'OCDE les enseignants ne sont pas des fonctionnaires directement recrutés par l'État central, comme en France, bien qu'ils soient fréquemment en poste

² D'un pays à l'autre, la part de l'emploi public dans l'emploi total est très variable. En France, en 2022, la fonction publique compte 5,7 millions d'agents publics, qui représentent 20 % de l'emploi total et 22 % de l'emploi salarié. Parmi ces agents, 65 % sont des fonctionnaires. Au niveau international, 18 % de la main d'œuvre (*general labor force*) est employée dans le secteur public. Les pays scandinaves sont ceux qui comptent le plus de fonctionnaires (aux alentours de 30 %), quand le Japon et la Corée en ont le moins (OCDE, 2019 ; Breaugh & Hammerschmid, 2021).

permanent pour exercer des missions de service public³. Les procédures de recrutement des enseignants sont le plus souvent décentralisées, et non régulées par l'État central comme c'est le cas en France.

Le très faible sentiment de valorisation sociale des enseignants français apparaît aussi comme une spécificité, tant il est bas (OCDE, 2020), dans un contexte de sentiment de dévalorisation sociale des enseignants pourtant assez généralisé (Akiba *et al.*, 2023). Sur le plan personnel, les enseignants apparaissent toutefois plus satisfaits de leur choix de métier en France, ainsi qu'en Italie, en Espagne ou au Portugal. Ce paradoxe attire l'attention, notamment pour envisager l'efficacité des politiques d'augmentation des salaires des enseignants. Ainsi, on peut lire dans une note de l'OCDE :

While a 10 % increase in teacher salaries would have significant budgetary implications, it remains unclear what such an increase would achieve in practice. According to OECD's Talis 2018 data, 61 % of teachers reported being unsatisfied with their salaries, yet the vast majority – 90 % – reported being « all in all, satisfied with their job » (OECD, 2020), Table II.2.16 and Table III.3.56). This suggests that salary dissatisfaction does not necessarily translate into overall job dissatisfaction (OCDE, 2025, p. 2).

Bien qu'une augmentation de 10 % des salaires des enseignants aurait des implications budgétaires importantes, on ne sait pas encore clairement ce qu'une telle augmentation permettrait d'obtenir dans la pratique. Selon les données Talis 2018 de l'OCDE, 61 % des enseignants se déclarent insatisfaits de leur rémunération, mais la grande majorité (90 %) se disent « globalement satisfaits de leur travail » (OCDE, 2020, tableaux II.2.16 et III.3.56). Cela suggère que l'insatisfaction salariale ne se traduit pas nécessairement par une insatisfaction globale vis-à-vis du travail.

Pour expliquer ce paradoxe apparent, des liens peuvent sans doute être faits avec le régime de régulation de type « bureaucratique » de la profession enseignante qui prévaut dans ces pays. En effet, une analyse systématisée des variations de la perception par les enseignants de la valeur de leur métier montre que « les enseignants évoluant dans le modèle bureaucratique perçoivent leur profession comme étant moins valorisée » que ceux évoluant dans des systèmes éducatifs fonctionnant différemment. Ils sont aussi moins satisfaits de leurs conditions d'emploi, ce qui est « interpellant [...] lorsqu'on sait que ce sont des enseignants dont le statut est protégé, notamment par un statut de fonctionnaire dans le cas de la France par exemple » (Dumay, Coppe, & Voisin, 2023, p. 44-45).

Ainsi, dans l'ensemble, les spécificités des enseignants français, qu'elles concernent leurs statuts d'emploi ou leurs carrières, sont à rapporter aux caractéristiques d'ensemble du système éducatif dans lequel ils évoluent. Alors que les recherches internationales anglophones soulignent une recomposition des niveaux de gouvernance en éducation en faveur des niveaux « supra, inter ou transnationaux d'un côté, et infranationaux de l'autre », le système éducatif français reste fortement régulé et centralisé, bien que des mécanismes de déconcentration puis de décentralisation soient à l'œuvre depuis les années 1960, dont les effets restent d'ailleurs peu étudiés par la recherche en éducation (Pons, 2023, p. 6). En raison de cette centralisation, les

³ Ce point sera développé dans le chapitre III.

enseignants français ont, par comparaison avec nombre de leurs homologues, moins de pouvoir dans les décisions prises au niveau de l'établissement. Néanmoins, l'autonomie dont ils jouissent dans la classe est tout aussi élevée, voire plus élevée, que dans des pays aux recrutements plus décentralisés, ce sur quoi ce rapport aura l'occasion de revenir (OCDE, 2020).

C. "Teacher policies" et transformations du travail des enseignants : des tendances globales ?

Dans le cadre de ce rapport, nous poursuivons l'objectif d'analyser les variations des métiers de l'enseignement à l'échelle d'une sélection de pays, sous l'angle du travail. La question qui a guidé la construction de ce rapport peut être formulée ainsi : dans quelle mesure la façon dont se déclinent les activités professionnelles des enseignants dans un système éducatif donné, tant dans leur dimension prescrite que réelle ou « ordinaire », peut-elle être mise en relation avec les conditions d'emploi et de travail qui cadrent le métier et connaissent actuellement des transformations importantes au niveau international ?

La question du travail enseignant, sur laquelle se concentre ce rapport, entre dans le cadre des *teacher policies*, aux côtés de la formation, des conditions d'accès au métier et de mobilité en cours de carrière, de l'évaluation des enseignants. Toutefois, les liens entre les tendances globales qui influent sur les professions de l'enseignement et le travail des enseignants au sens large ont été à ce jour peu étudiées, bien qu'existent de plus en plus de données comparatives. Dans la dernière édition (2024) du *World Yearbook of Education*, Xavier Dumay, Tore Bernt Sorensen et Lynn Paine rappellent ce que sont les *teacher policies*. Elles se sont développées dans les années 1990 parallèlement à l'émergence de formes nouvelles de gouvernance globale de la profession enseignante en lien avec la multiplication d'acteurs impliqués dans les questions relatives aux enseignants et à leur formation, parmi lesquelles des organisations intergouvernementales et supranationales, des fondations privées, des corporations privées, des sociétés philanthropiques, etc.

Les principales organisations intergouvernementales impliquées dans la gouvernance globale de l'éducation sont souvent bien connues, mais il n'est pas inutile de les rappeler : l'OCDE, les Nations Unies, l'Unesco et la Banque mondiale. L'Union européenne a été de plus en plus active dans le domaine de l'éducation à compter des années 2000 (Sorensen & Dumay, 2024). Ces acteurs ne sont pas à mettre tous sur le même plan : ils ont des intérêts politiques différents et ne placent pas l'accent au même endroit concernant les politiques relatives aux enseignants. Par exemple, l'OCDE et la Banque mondiale adoptent des orientations marchandes et s'inscrivent dans une logique de concurrence économique bien plus que l'UNESCO qui reste ancrée dans le mouvement internationaliste et diplomatique issu de la Seconde Guerre mondiale (Elfert & Ydesen, 2023). En outre, les organisations intergouvernementales ont une influence certaine sur les politiques nationales mais souvent peu de pouvoir réel, de sorte que les États restent les acteurs centraux des politiques relatives aux enseignants.

Trois logiques se croisent actuellement pour expliquer les transformations à l'œuvre au sein des professions enseignantes : la multiplication d'acteurs impliqués dans les politiques relatives aux enseignants ; une plus grande flexibilité des relations d'emploi ; l'accent mis sur le développement professionnel et la formation tout au long de la vie. Toutefois, si les formes

historiques de régulation de la profession enseignante dans différents pays changent (du point de vue de la formation, des carrières, de la responsabilisation), il n'y a pas actuellement d'homogénéité ou de « modèle mondial » (Dumay, Sorensen, & Paine, 2024).

D. Méthodologie de la comparaison internationale

C'est pourquoi ce rapport s'intéresse aux transformations du travail des enseignants dans un nombre limité de pays, dont nous allons préciser ci-dessous les critères de choix et les logiques de comparaison. Ce rapport est fondé sur une analyse approfondie de la littérature « grise », ou institutionnelle, mais aussi sur une analyse approfondie de la littérature scientifique. Cette littérature a été recueillie très largement en ligne : recueil thématique sur les grandes plateformes bibliographiques (*Google scholar*, JSTOR, etc.) ; consultation des publications institutionnelles (OCDE, Unesco, UE) et de publications de fondations privées (*Varkey Foundation...*). La littérature repose également sur la lecture d'ouvrages pour lesquels nous avons bénéficié des ressources nombreuses du centre de documentation de l'Iredu.

Le rapport se concentre sur la période contemporaine, mais il prendra de la profondeur historique afin d'éclairer les fonctionnements et constats d'aujourd'hui. Par ailleurs, les enseignants du premier et du second degré sont étudiés conjointement. Ce choix n'est pas évident : la plupart des publications, institutionnelles et scientifiques, se concentre sur l'un ou l'autre des niveaux, ou ordres, d'enseignement. Cependant, les systèmes éducatifs ne se caractérisent pas tous par les mêmes divisions, structurations ou hiérarchies professionnelles entre enseignants. De plus, les enseignants du primaire comme du secondaire sont concernés par des dynamiques communes, et en premier lieu par la gouvernance globale des politiques relatives aux enseignants, présentée ci-avant. Toutefois, lorsque certaines analyses portent spécifiquement sur l'un ou l'ordre des niveaux, ou ordres, d'enseignement, nous le précisons.

Enfin, nous avons dû opérer des choix parmi les systèmes éducatifs étudiés et pour l'approche comparative adoptée. Nous avons pris le parti de nous concentrer sur les enseignants français, dont les problématiques actuelles concernant le travail sont comparées aux situations rencontrées par les enseignants de 6 autres pays : l'Angleterre (à noter qu'il ne sera pas toujours possible de distinguer précisément l'Angleterre au sein du Royaume-Uni), l'Allemagne, les États-Unis, la Corée du Sud, la Finlande et l'Italie. Dans ce rapport, nous n'irons pas dans le même niveau de détail sur tous les thèmes pour chacun des 7 pays analysés, et nous tâcherons d'éviter les écueils que représentent, pour la connaissance et le recul analytique, la comparaison internationale d'indicateurs souvent très pointus mais pouvant apparaître aussi très parcellisés. La comparaison internationale permettra d'éclairer certaines problématiques fortes du débat public relatif aux enseignants en France. Ici, la comparaison internationale permet d'opérer un décentrement utile pour, peut-être, regarder certaines problématiques autrement et penser à de nouvelles orientations pour le futur.

Le choix des pays, s'inspire des modèles de régimes d'emploi enseignant tels qu'étudiés par Annelise Voisin et Xavier Dumay (2020). Les auteurs, s'inspirant de la sociologie des professions de Freidson (Freidson, 2001), distinguent en effet plusieurs modèles de régulation de la profession enseignante au niveau international (voir encadré) : le modèle marchand (Angleterre, États-Unis), le modèle bureaucratique (France, Italie), le modèle de formation (Finlande), et le

modèle des compétences professionnelles (Corée du Sud). Ces quatre modèles se distinguent suivant le type de formation (longueur, contenu...), de sélection à l'entrée dans le métier, de division du travail entre enseignants et autres acteurs scolaires, de déroulement de carrière et de modalités de développement professionnel. Bien que le travail enseignant connaisse des invariants (LeTendre *et al.*, 2001), comme nous le verrons, ces quatre modèles nous permettent de comprendre que les formats de la profession enseignante ne sont pas uniformes et peuvent fortement varier d'une société à l'autre. Dès lors, nous nous appuyerons sur cette typologie pour analyser le travail, tant prescrit que réel, des enseignants en ayant en tête ces différences de contexte.

L'Allemagne ne faisant pas partie du champ des enquêtes Talis de l'OCDE (Seybel, Turani, & Bader, 2022), il nous revient de classer nous-mêmes ce pays dans la typologie de Voisin et Dumay. En Allemagne, les enseignants sont formés par chaque *Land* (suivant un modèle de formation simultané) et recrutés de façon décentralisée (Ostinelli, 2009 ; Ostinelli & Crescentini, 2024). En raison de ces caractéristiques, il est possible de considérer que l'Allemagne se situe entre le modèle de « formation » et le modèle « bureaucratique » de régulation de la profession enseignante.

Encadré 1 – Les modèles de régulation de la profession enseignante

Les modèles de régulation de la profession enseignante (Voisin & Dumay, 2020)

Market model ou modèle de marché

- Flexibilité dans l'offre de formation des enseignants. Modèle de formation dit « concurrent » dominant (la formation professionnelle et académique se font en parallèle) mais développement de moyens d'entrer dans la formation plus rapidement (*fast tracks*) avec une formation légère et basée sur l'expérience pratique ;
- En parallèle, pour réguler la profession, développement de référentiels (*standards*) accompagnés d'évaluations et de procédures d'audit ;
- Nombreux dispositifs de responsabilisation (*accountability*), programmes scolaires standardisés et fortement prescrits, évaluations nationales qui ont pour conséquence une faible autonomie professionnelle des enseignants ;
- Division du travail claire entre enseignants et *head teachers*⁴. Les enseignants sont perçus comme des « techniciens pédagogiques ».

« In this model, labor market regulation is based on the principles of openness, flexibility, and competition for jobs. The openness of the labor market allows individuals with differentiated training backgrounds to access teaching positions. The open recruitment system aims to maximize the 'fit' between teachers and schools. Contract-based employment relationships are framed by the definition of pay scales and expected workloads (usually negotiated at the state central level and harmonized

⁴ Les *head teachers* sont principalement chargés de gérer les établissements scolaires, ainsi que les équipes d'enseignants qui les composent. Voir <https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/headteacher> pour avoir la définition exacte du gouvernement.

statewide). Professional and performance standards serve as benchmarks, stressing the importance of monitoring the quality of the teaching workforce along the way⁵ » (p. 7).

Rules model ou modèle bureaucratique

- Une formation professionnelle uniformisée, sur un modèle dit « consécutif » (*i.e.* formation académique suivie par – et donc dissociée – de la formation professionnelle), mettant l'accent sur l'excellence académique ;
- Sélection à l'entrée du métier par les autorités scolaires centrales ;
- Système de régulation nationale des affectations en poste puis des carrières ;
- Permanence des postes via le statut de fonctionnaire et carrières plutôt « horizontales ».

« Subject-matter expertise is the key foundation of teachers' autonomy exercised within the state guidelines regarding educational curricula. This autonomy goes hand in hand with a relatively low level of teacher accountability, mostly hierarchical and external. Nevertheless, the core work of teachers is also highly framed by the grammar of schooling. It involves a classical, rigid and segmented division of labor, with a clear distinction between teachers' roles, which focus on instruction, and those of other school actors, which relate to other management or educational functions⁶ » (p. 8).

Training model ou modèle de formation initiale

- Une formation universitaire de longue durée caractérise ce modèle, la formation étant conçue comme se trouvant au fondement de l'expertise et de l'autonomie professionnelle. Elle s'organise sur un modèle « concurrent », ou intégré. La sélection à l'entrée de la formation est forte. La formation met l'accent sur la pédagogie, l'expérience pratique, la recherche ;
- Autonomie professionnelle et autonomie des écoles, fonctionnement décentralisé ;
- Formation continue des enseignants, souvent au niveau de l'école ou des communautés professionnelles.

« This model encompasses a flexible division of labor based on professional autonomy and expertise where teachers enjoy a large degree of freedom. A less segmented institutional form of schooling implies the use of alternative instructional methods facilitating differentiated pupil learning. These methods, in turn, require strong pedagogical skills and professional knowledge, which fits with a school culture

⁵ « Dans ce modèle, la réglementation du marché du travail repose sur les principes d'ouverture, de flexibilité et de concurrence pour les emplois. L'ouverture du marché du travail permet à des personnes ayant des formations différentes d'accéder à des postes d'enseignants. Le système de recrutement ouvert vise à optimiser l'adéquation entre les enseignants et les écoles. Les relations de travail contractuelles sont encadrées par la définition d'échelles salariales et de charges de travail attendues (généralement négociées au niveau central de l'État et harmonisées à l'échelle de l'État). Les normes professionnelles et de performance servent de repères, soulignant l'importance de contrôler la qualité du personnel enseignant tout au long du processus. ».

⁶ « L'expertise disciplinaire est le fondement essentiel de l'autonomie dont jouissent les enseignants dans le cadre des directives nationales relatives aux programmes scolaires. Cette autonomie va de pair avec un niveau relativement faible de responsabilité des enseignants, principalement hiérarchique et externe. Néanmoins, le travail principal des enseignants est également fortement encadré par le contexte scolaire. Il implique une division classique, rigide et segmentée du travail, avec une distinction claire entre les rôles des enseignants, qui se concentrent sur l'enseignement, et ceux des autres acteurs scolaires, qui sont liés à d'autres fonctions de gestion ou d'éducation. »

emphasizing teacher's active participation. As such, the teacher's role goes beyond the realm of the classroom and a strict focus on instruction. It encompasses curriculum development, planning activities, and participating in schools' self- and peer-evaluation processes in a way that favors organic and professional rather than hierarchical forms of control. Collaborative work and quality-assurance processes at the school level may thus support and sustain professional responsibility and expertise while capacity building and cooperation between school actors, networks, and communities are encouraged⁷ » (p. 8).

Professional skills model ou modèle des compétences, ou de la formation, professionnelles

- Formation initiale sélective mais qui met l'accent sur les connaissances pratiques et les stages, ainsi que sur l'insertion professionnelle (*induction*) ;
- Règles bureaucratiques régissant les carrières et présence de standards professionnels ;
- Sélection à l'entrée, affectations sur les postes par les autorités centrales ;
- Hiérarchie professionnelle forte, avec des perspectives de mobilité verticale pour les enseignants.

« This model is based on an occupationally controlled division of labor fitting with a strong professional culture within the education system in general, and within schools in particular. It stresses the crucial importance of expertise regarding educational matters for accessing organizational and administrative functions, and the hierarchy of functions and roles (novice teachers, experienced teachers, head teachers) is grounded on professional expertise. This model also combines various forms of accountability (managerial, hierarchical, and professional) along with tight monitoring of teachers' and students' performance. At the classroom level, the focus is on teachers' instructional and evaluation practices framed by professional standards and central guidelines regarding teaching curricula and learning outcomes. Nevertheless, the collaborative culture within schools and the emphasis on collective and continuous learning processes go hand in hand with organic and professional forms of control. Ranging from self-evaluation, peer-evaluation and lesson planning to classroom observations, these features not only serve a control purpose but also contribute to the development of teachers' expertise⁸ » (p. 8-9).

⁷ « Ce modèle repose sur une répartition flexible des tâches fondée sur l'autonomie professionnelle et l'expertise, qui laisse une grande liberté aux enseignants. Une forme d'enseignement moins segmentée implique le recours à des méthodes pédagogiques alternatives facilitant l'apprentissage différencié des élèves. Ces méthodes exigent à leur tour de solides compétences pédagogiques et des connaissances professionnelles, ce qui correspond à une culture scolaire mettant l'accent sur la participation active des enseignants. Ainsi, le rôle de l'enseignant dépasse le cadre de la salle de classe et ne se limite pas strictement à l'enseignement. Il englobe l'élaboration des programmes, la planification des activités et la participation aux processus d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs des écoles, d'une manière qui favorise les formes de contrôle organiques et professionnelles plutôt que hiérarchiques. Le travail collaboratif et les processus d'évaluation au niveau de l'école peuvent ainsi soutenir et maintenir la responsabilité et l'expertise professionnelles, tout en encourageant le renforcement des capacités et la coopération entre les acteurs scolaires, les réseaux et les communautés. »

⁸ « Ce modèle repose sur une division du travail contrôlée par la profession, qui s'accompagne d'une culture professionnelle forte au sein du système éducatif en général, et des écoles en particulier. Il souligne l'importance cruciale de l'expertise en matière d'éducation pour accéder à des fonctions organisationnelles et administratives, et la hiérarchie des fonctions et des rôles (enseignants débutants, enseignants expérimentés, chefs d'établissement) repose sur l'expertise professionnelle. Ce modèle combine également diverses formes de responsabilité (managériale, hiérarchique et professionnelle) ainsi qu'un suivi rigoureux des performances des enseignants et des élèves. Au niveau de la classe, l'accent est mis sur les pratiques d'instruction et d'évaluation des enseignants, dans le cadre de normes professionnelles précises et de directives centralisées concernant les programmes

E. Présentation de la structure du rapport

Ce rapport comprend sept chapitres. Le premier chapitre s'intéressera aux caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des enseignants, de façon à questionner la représentation de groupes professionnels sociologiquement homogènes d'un pays à l'autre, à saisir certains des enjeux actuels liés à l'attractivité des publics et aux « viviers de recrutement », à prendre conscience que certaines caractéristiques socio-démographiques sont bien connues dans certains contextes mais peu dans d'autres, ainsi qu'à engager une réflexion sur les variations du travail des enseignants selon ces caractéristiques.

Le second chapitre se demandera ce que les sociétés attendent des enseignants dans un contexte de globalisation, et se penchera sur les *standards* et référentiels de compétences qui se diffusent dans la plupart des systèmes éducatifs et présentent certaines convergences, tout en restant inscrites dans des héritages nationaux.

Après avoir vu ce que les sociétés attendent des enseignants, le rapport s'intéressera, dans un troisième chapitre, aux cadres réglementaires qui organisent le travail enseignant dans différents pays. Y seront comparés les conditions et statuts d'emploi (plus ou moins stabilisés ou précarisés), les temps de travail statutaires ou encore les tâches prescrites et considérées comme obligatoires pour les enseignants. Il apparaîtra que, dans certains contextes, le travail enseignant est loin de se restreindre aux tâches de transmission de connaissances.

Par la suite, dans le chapitre IV, nous envisagerons les évaluations du travail enseignant, telles qu'elles sont prévues par les autorités scolaires qui encadrent le métier. Les modalités d'évaluation évoluent vers des pratiques d'évaluation collective, qui ne font pas disparaître pour autant les évaluations individuelles. Au contraire, celles-ci se renforcent sous l'effet des politiques d'*accountability*.

Si les chapitres III et IV sont concentrés sur les aspects prescrits, et réglementés, du travail enseignant, le chapitre V interrogera leur travail réel, essayant de comparer non plus ce que les enseignants doivent faire mais plutôt ce qu'ils font réellement. Si la comparaison du travail réel des enseignants est plus complexe que la comparaison de sa dimension prescrite, des *scripts* nationaux dans les manières d'enseigner peuvent être identifiés, mais aussi des expériences partagées dans l'ordinaire du travail : l'autonomie apparaît comme une norme professionnelle structurante, mais les enseignants font aussi communément face à des difficultés professionnelles qui présentent de nombreux points communs malgré la diversité des systèmes éducatifs.

Les chapitres VI et VII reviendront à une approche plus globale, pour questionner de deux manières la « valeur » des métiers de l'enseignement. Dans le chapitre VI, ce sera la valeur économique du travail enseignant qui sera explorée, à travers les salaires, statutaires ou liés aux

d'enseignement et les résultats visés. Néanmoins, la culture collaborative au sein des écoles et l'accent mis sur les processus d'apprentissage collectifs vont de pair avec des formes de contrôle de la part de l'organisation scolaire et de la profession. Qu'il s'agisse de l'auto-évaluation, de l'évaluation par les pairs, de la planification des cours ou de l'observation en classe, ces pratiques poursuivent non seulement des fins de contrôle, mais contribuent également au développement de l'expertise des enseignants. »

différentes tâches. Souvent faibles par comparaison avec d'autres actifs diplômés, les salaires sont une source d'insatisfaction professionnelle fréquente pour les enseignants, sans que la rémunération « à l'effort » ou au « mérite » n'apparaisse comme une solution. Dans le chapitre VII, nous verrons que les salaires ne suffisent pas à évaluer la valeur sociale des métiers de l'enseignement, pour lesquels plusieurs indicateurs de statut social peuvent être envisagés, sous un angle comparatif. En nous concentrant sur le statut social subjectif des enseignants, nous montrons que, du point de vue de la population générale, le statut social des enseignants varie fortement selon les pays, mais que, presque partout, des inégalités de statut apparaissent entre les niveaux d'enseignement et les postes d'enseignant par rapport aux postes d'encadrement. Nous nous attarderons aussi sur des études qui ont cherché à comprendre les variations du sentiment de valorisation sociale ressenti par les enseignants, et le mettent en lien avec les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs.

Au final, ce rapport, en comparant sept pays qui se caractérisent par des formes de régulation distinctes de la profession enseignante, met en lumière des tendances communes qui convergent vers une plus grande standardisation des attentes, une flexibilisation croissante des conditions d'emploi et de travail, davantage d'évaluations à différents niveaux, mais aussi des formes partagées de résistance, à travers le maintien revendiqué d'une forte autonomie professionnelle au sein de la classe, voire dans les écoles, qui permettent de conserver le sens du travail en dépit d'une intensification de celui-ci qui se retrouve dans tous les pays, d'une insatisfaction partagée à l'égard des niveaux de salaire et d'une faible appréciation, elle aussi partagée, de la valorisation sociale du métier.

Dans ce panorama international, la France, comparée avec des systèmes éducatifs qui partagent avec elle de nombreuses caractéristiques organisationnelles, comme en l'Italie, mais aussi avec des systèmes éducatifs au fonctionnement très éloigné, comme celui de l'Angleterre ou de la Finlande, apparaît, du point de vue du métier enseignant, clairement engagée dans des tendances globales, marquées par davantage de flexibilisation et de contractualisation dans les relations d'emploi, mais aussi par davantage d'évaluation et de responsabilisation au niveau individuel, ainsi qu'au niveau de l'établissement. Dans le même temps, ce rapport pointe que le travail enseignant en France est méconnu sur plusieurs aspects : on connaît mal la façon dont il se décline selon le sexe, l'âge, ou encore l'origine sociale et ethnoraciale des enseignants. De plus, si le « professionnalisme organisationnel » se développe en France, il y est peu saillant par rapport à des systèmes éducatifs plus décentralisés où les établissements scolaires ont davantage d'autonomie et sont marqués par des inégalités territoriales importantes. En France, au-delà des contextes locaux d'établissement, les modes de régulation professionnelle du métier conservent beaucoup de sens, et les tâches hors enseignement y sont à la fois moins prescrites, et occupent moins de temps par comparaison avec d'autres pays. Alors que les niveaux d'insatisfaction salariale sont très élevés en France, de même qu'est bas le sentiment de valorisation sociale, il s'agirait d'analyser comment ces appréciations varient suivant les caractéristiques des enseignants ainsi que suivant les contextes professionnels dans lesquels ils exercent. Au total, ce rapport de comparaison internationale, qui met en vis-à-vis des systèmes au fonctionnement contrasté et éclaire sous un angle nouveau la situation toujours spécifique d'un pays donné, ouvre des pistes de recherche pour mieux connaître les transformations du métier d'enseignant, et faire le lien avec les inégalités entre élèves.

I. Le travail des enseignants au prisme de la diversité de leurs profils

Questionner et comparer le travail des enseignants suppose de commencer par s'intéresser à leurs profils, entendus ici comme leurs caractéristiques sociodémographiques et professionnelles. Même si cela communique des informations clés, il ne s'agit pas seulement d'un passage obligé dans la démarche comparative. D'une part, comprendre qui sont les enseignants dans différents pays, et en quoi leurs caractéristiques changent dans le temps, permet de diriger le regard vers les publics pour lesquels ce secteur d'emploi est attractif, et de questionner les « viviers de recrutement » du secteur de l'enseignement dans différents contextes nationaux, en lien avec les publics que les réformateurs politiques cherchent à attirer vers l'enseignement.

D'autre part, les manières d'envisager le travail enseignant varient suivant certaines caractéristiques socio-démographiques, pour plusieurs raisons : des mécanismes socialisateurs longs sont à l'œuvre qui orientent les représentations et les pratiques du métier ; en fonction de leurs caractéristiques, les enseignants peuvent rencontrer certaines problématiques ou difficultés professionnelles ; ils peuvent également faire l'objet de stéréotypes qui vont avoir un effet sur leurs interactions professionnelles, etc. Dès lors, les caractéristiques socio-démographiques des enseignants, au même titre que des caractéristiques professionnelles, peuvent orienter leurs représentations du métier, des élèves, et *in fine*, leurs manières de travailler : « *Teachers' social class, race, gender, and other demographic variations play out in significant ways in schools, as does teachers' subordinate status relative to administrators and policymakers*⁹ » (Bascia, 2025, p. 80).

Entre les pays comparés dans ce rapport, comment varient ces caractéristiques sociodémographiques et professionnelles ? Et quels liens peut-on établir entre elles et les caractéristiques du travail enseignant ? Comme s'articulent-elles aux enjeux actuels liés aux viviers de recrutement des enseignants ?

Encadré 2 – Division du travail en milieu scolaire et inégalités des statuts entre enseignants

Division du travail en milieu scolaire et inégalités des statuts entre enseignants

Différents statuts contribuent à structurer et hiérarchiser le métier d'enseignant. Les systèmes éducatifs sont, de manière générale, fortement hiérarchisés. Tout d'abord, le travail enseignant s'inscrit dans une division du travail éducatif qui distingue, le plus souvent, le travail enseignant auprès des élèves et l'administration scolaire. Les enseignants sont chargés de mettre en œuvre les réformes engagées par les responsables exerçant leur autorité à différents niveaux et ne sont généralement pas associés à la construction des politiques éducatives qu'ils doivent mettre à exécution (Bascia, 2025). Ce modèle d'organisation scolaire caractérise particulièrement le

⁹ « La classe sociale, l'origine ethnique, le genre et d'autres caractéristiques démographiques des enseignants ont une influence significative au sein des établissements scolaires, tout comme leur statut hiérarchique vis-à-vis des responsables administratifs et des décideurs politiques. »

fonctionnement du travail dans les systèmes éducatifs au cours du XX^{ème} siècle, et est à l'origine d'une séparation claire entre les tâches de management et les tâches d'enseignement, les États-Unis fournissant un cas typique (Darling-Hammond, 1996). En France, historiquement, il existe aussi une compartimentation assez forte entre la sphère pédagogique (les enseignants, les inspecteurs) et la sphère administrative (les chefs d'établissement, l'administration scolaire). Avec la décentralisation et le développement d'un « professionnalisme managérial » qui, à l'échelle des établissements scolaires, met l'accent sur l'efficacité, la flexibilité et la responsabilité (Day *et al.*, 2007), cette compartimentation tend à s'estomper. Par exemple, tandis que les chefs d'établissement sont incités à agir en « leaders pédagogiques » dans le but d'améliorer la réussite des élèves (Bos & Chaliès, 2019), les enseignants sont de plus en plus incités à porter des projets collectifs, travailler en partenariat, déployant leur activité professionnelle au-delà de la classe et de la relation avec les élèves (Palet, 2023).

En plus de cette différenciation des tâches entre administration scolaire et travail académique, les personnels enseignants sont très hétérogènes, par leurs statuts mais aussi par les types d'établissement dans lesquels ils enseignent ou les publics d'élèves auprès de qui ils travaillent. Bascia (2025) considère les enseignants comme « *a massive and heterogeneous body of educators working in a variety of diverse circumstances*¹⁰ », qui sont pourtant perçus par le champ politique comme des « *faceless, interchangeable workers*¹¹ », regroupés sous des expressions telles que *the teacher work force* (p. 79). Les enseignants ne parlent pas d'une même voix et la diversité des tendances syndicales, au niveau international, reflète la diversité et les hiérarchies des systèmes éducatifs (Bascia, 2025, p. 79)¹².

Cette variabilité peut s'entendre tout d'abord en termes d'hétérogénéité de statuts professionnels. Comme le posent Xavier Dumay et Katharine Burn dans l'ouvrage collectif qu'ils ont dirigé sur le statut des enseignants, au XIX^{ème} siècle, deux grandes segmentations structuraient les corps enseignants dans la plupart des pays considérés dans l'ouvrage (dont la France, la Corée du Sud, les États-Unis et l'Angleterre) : la distinction entre primaire et secondaire (restée structurantes jusqu'à la moitié du XX^{ème} siècle), et la distinction entre secteur public, privé et semi-privé dans un contexte de démarchandisation de l'éducation et de développement de l'éducation publique. En France, il existe une séparation très nette entre les degrés d'enseignement (le premier et le second) qui se traduit dans les profils des enseignants qui y exercent¹³. La notion même de « degré » implique l'idée d'une hiérarchie, avec un premier degré qui précède le second dans le système éducatif, contrairement à d'autres systèmes éducatifs qui privilégient les notions « d'ordre scolaire », sans hiérarchisation explicite. Le

¹⁰ « un ensemble très large et hétérogène de personnels enseignants exerçant dans des contextes variés »

¹¹ « des agents anonymes et interchangeables »

¹² Depuis la seconde Guerre Mondiale, parallèlement à l'émergence des organisations internationales comme l'OCDE et la Banque mondiale, plusieurs organisations internationales enseignantes ont émergé (Sorensen & Robertson, 2017). Education International (EI) est celle qui rassemble le plus de tendances et fédère le plus de syndicats dans le monde (4 000 syndicats affiliés), et qui discute avec les organisations internationales de façons à faire valoir les intérêts des enseignants.

¹³ Cette hiérarchisation très claire, qui trouve son origine dans l'histoire longue de l'institution scolaire, a pu être parfois brouillée. Par exemple, au moment de la massification scolaire, des enseignants du 1^{er} degré ont exercé en collège, donc dans le 2nd degré. Leur statut spécifique (Professeur d'Enseignement Général des Collèges – PEGC) a progressivement disparu depuis la réforme de 1989 (Prost, 1997).

second degré d'enseignement est en lui-même fortement hiérarchisé en France. Il est composé d'un premier cycle (le collège) et d'un second cycle (le lycée). Les différences de statut entre les enseignants de l'enseignement professionnel (PLP), les enseignants certifiés et les enseignants agrégés, contribuent à créer une hiérarchie qui découle du concours passé par les enseignants, et qui se traduit dans le niveau de salaire et dans le nombre d'heures d'enseignement statutaire de ces derniers. De même, le type d'établissement (collège, lycée, STS, CPGE) ainsi que la voie (enseignement professionnel, technologique ou général) sont des éléments qui viennent structurer les hiérarchies de statut entre enseignants du second degré en France (Buisson-Fenet *et al.*, 2023).

Cette hiérarchie de statuts entre enseignants se retrouve, sous d'autres formes, à l'international. Ainsi, en Angleterre, les enseignants et les *head teachers*¹⁴ sont distingués, les tâches de management intermédiaire parmi les enseignants sont répandues. En Corée du Sud, on trouve une hiérarchisation similaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, mais aussi des distinctions très claires de statut social (Kang, 2022). Toutefois des possibilités d'ascension professionnelle verticale existent pour les enseignants coréens vers des fonctions managériales.

Encadré 3 – Les viviers de recrutement des enseignants et l'attractivité du métier

Les viviers de recrutement des enseignants et l'attractivité du métier

S'interroger sur les profils des enseignants impose de s'intéresser aux viviers de recrutement du métier. Autrement dit, parmi quels profils d'étudiants les enseignants sont-ils recrutés ? Que peuvent nous dire ces viviers de recrutement des problématiques qui traversent le travail enseignant ?

En France, l'étude des viviers de recrutement des concours enseignants fait état d'un « déclin relatif » de ces derniers en lien avec la perte d'attractivité du métier (France Stratégie, 2024). En effet, le dernier rapport de France Stratégie montre que les principales filières universitaires desquelles proviennent les futurs enseignants (licences de sciences humaines et sociales, ainsi que les master MEEF qui préparent les étudiants aux concours) connaissent une baisse du volume de leurs effectifs d'étudiants (SIES, 2025). Plus précisément, alors que les effectifs généraux d'étudiants inscrits en troisième année de licence ont augmenté, tout comme ceux des étudiants inscrits en sciences expérimentales, la part des étudiants inscrits en sciences humaines a légèrement baissé entre 2008 et 2020 (de 37 % à 35 %). Une tendance similaire s'observe pour des disciplines qui peinent déjà à recruter des enseignants (les lettres modernes notamment). Ce phénomène a des répercussions directes sur les effectifs des masters MEEF qui ont diminué de 15 % en valeur absolue entre 2016 et 2020 (de 31 000 à 26 000 étudiants inscrits). En mathématiques, les effectifs de la spécialité mathématique en terminale scientifique ont baissé, les flux d'entrée en licence de sciences à l'université ont été divisés par deux entre 1995 et 2015 le

¹⁴ Les *head teachers* sont principalement chargés de gérer les établissements scolaires, ainsi que les équipes d'enseignants qui les composent. Voir : <https://nationalcarrers.service.gov.uk/job-profiles/headteacher> pour avoir la définition exacte du gouvernement.

nombre de candidats au CAPES de mathématiques est insuffisant par rapport au nombre de postes mis au concours (Arnoux, 2015).

Ce problème se retrouve à l'international et a fait l'objet de recherches. C'est le cas aux États-Unis, où le principal vivier de recrutement (les *teacher preparation programs*) connaît un déclin similaire à celui des filières françaises de formation à l'enseignement. En effet, de moins en moins d'étudiants s'engagent dans ces formations (Aragon, 2016), même si ces chiffres sont légèrement repartis à la hausse depuis 2017 (Title II Report, 2024). Des travaux ont également montré que le nombre d'étudiants qui obtient tous leurs crédits de formation à l'enseignement et qui sont susceptibles d'aller enseigner est en baisse (Darling-Hammond, 2019), faisant ainsi état d'un vivier de recrutement du métier d'enseignant en déclin général depuis le début des années 2000. Un problème similaire se retrouve également au Royaume-Uni, où le vivier de recrutement des enseignants s'apparente à celui des États-Unis : les futurs enseignants viennent principalement des *teacher training programs*, où le nombre d'entrants n'est plus à la hauteur des objectifs fixés pour remplir les postes d'enseignants depuis 2013 (See & Gorard, 2019). Parallèlement, des formations courtes menant vers l'enseignement se développent, appelées *fast-tracks* (Sorensen, Dumay, & Paine, 2025).

A. L'âge des enseignants : indicateur d'un métier en perte d'attractivité ?

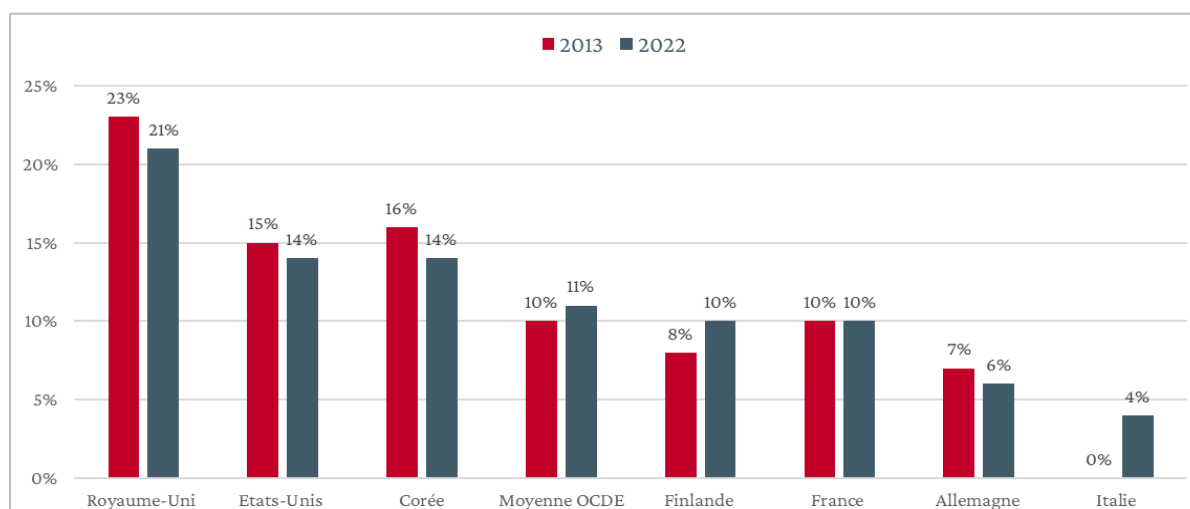
Que peut nous dire l'âge du corps enseignant sur l'attractivité du métier en France et à l'international, ainsi que sur les viviers de recrutement du métier dans chaque pays ? Comment interpréter cette donnée à l'aune des problématiques qui traversent actuellement le métier d'enseignant ? En France, selon les données de l'enquête Talis 2018, l'âge moyen des enseignants du premier cycle du secondaire était de 43 ans en 2018, une donnée qui se rapproche de l'âge moyen des enseignants aux États-Unis (43,1 ans), en Corée du Sud (43,4 ans) et en Finlande (44,8 ans). Parmi les pays étudiés dans ce rapport, l'Italie se distingue par des enseignants en moyenne plus âgés que ceux des autres pays (48,6 ans), à l'inverse du Royaume-Uni qui compte des enseignants relativement plus jeunes en moyenne (39,4 ans) (OCDE, 2019). Ces données brutes sont essentielles à la compréhension des enjeux liés au recrutement et au travail enseignant : comme le souligne le dernier rapport de l'OCDE, « L'âge moyen des enseignants et la proportion des enseignants jeunes et plus âgés constituent des mesures clés de la capacité d'un pays à renouveler son corps enseignant » (OCDE, 2024, p. 446).

Dans l'ensemble, les corps enseignants vieillissent, ce qui met sous tension la capacité des systèmes éducatifs à renouveler démographiquement leurs personnels.

En effet, comme le montre le graphique ci-dessous, le pourcentage d'enseignants âgés de moins de 30 ans du niveau primaire au second cycle du niveau secondaire (et donc, de nouveaux entrants dans le métier) est faible dans les pays de l'UE, particulièrement en Italie où il n'atteint pas encore les 5 %, malgré une nette augmentation entre 2013 et 2022. Il les dépasse à peine en Allemagne (6 %) et est même en baisse depuis 2013, tandis qu'il se situe autour des 10 % pour la

France et la Finlande. Ces chiffres sont un peu plus élevés en Corée (14 %) et aux États-Unis (14 %), et le sont même nettement au Royaume-Uni (21 %).

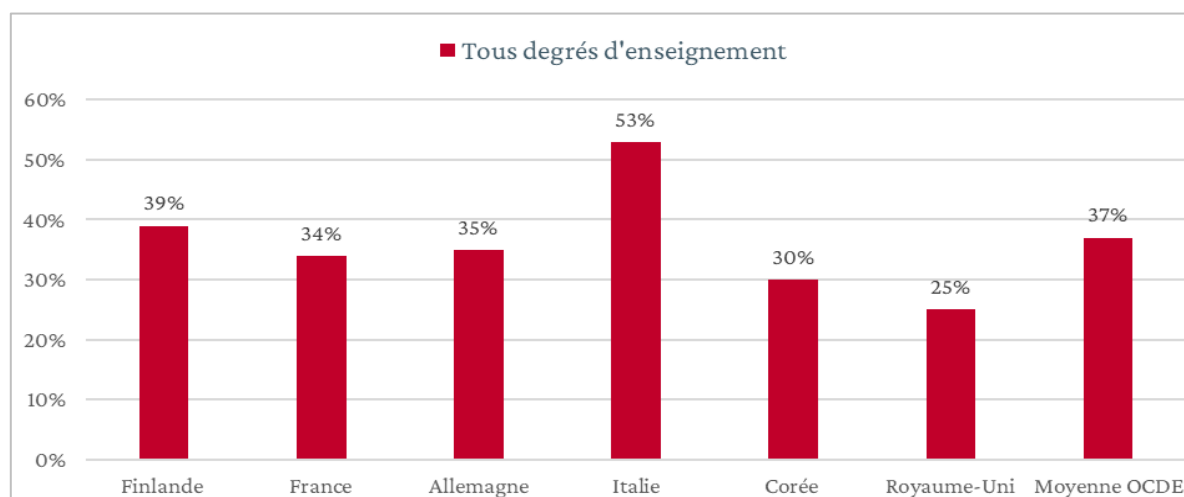
Figure 1 – Pourcentage d’enseignants âgés de moins de 30 ans en 2013 et en 2022



Source : OCDE, 2024.

En complément, les données sur le pourcentage d’enseignants du niveau primaire au second cycle du secondaire âgés de plus de 50 ans dans chaque pays nous permettent de visualiser les futurs départs à la retraite, ainsi que les problèmes de pénurie que ces départs pourraient causer dans chaque pays (OCDE, 2024). C’est en Italie que cette proportion est la plus élevée, avec 53 % des enseignants italiens qui sont âgés de 50 ans ou plus, alors que ce pourcentage se situe entre 35 % et 39 % pour la France, l’Allemagne et la Finlande, et à 30 % ou moins pour la Corée et le Royaume-Uni. La France se situe une nouvelle fois au niveau de ses homologues européens, avec un tiers des enseignants qui pourraient partir à la retraite dans les quinze années à venir. Mis en regard avec les premières données exposées, ces chiffres restent toutefois préoccupants lorsqu’on se projette dans une perspective de renouvellement générationnel du corps enseignant, renouvellement qui semble peiner à se faire dans tous les pays étudiés, dans des proportions qui varient selon les contextes nationaux.

Figure 2 – Pourcentage d’enseignants âgés de 50 ans ou plus dans les pays sélectionnés



Source : OCDE, 2024.

Au-delà de la question de l'attractivité du métier et de la capacité des systèmes éducatifs à renouveler leurs ressources humaines, l'âge des enseignants peut aussi être envisagé sous l'angle du travail. Une littérature scientifique conséquente a été consacrée à l'efficacité croissante que les enseignants acquièrent avec l'expérience professionnelle, celle-ci étant souvent corrélée avec l'âge, bien que les entrées tardives dans le métier tendent à s'accroître (Podolsky, Kini, & Darling-Hammond, 2019 ; Coppe, 2024). Âge et travail ont aussi donné lieu à des travaux faisant mention des difficultés à exercer le métier d'enseignant à des âges de plus en plus avancés, souvent dans des contextes nationaux où des politiques publiques visent à repousser l'âge de départ à la retraite (Droogenbroeck & Spruyt, 2014). L'avancée en âge dans l'enseignement induit des formes de pénibilité invisible au travail (pour supporter le bruit, les postures physiques ou encore les exigences liées à la gestion d'une classe) qui peuvent pousser certains enseignants à partir en retraite anticipée, comme cela a été documenté pour la France (Cau-Bareille, 2014 ; 2011).

De façon générale, les motivations des enseignants à partir à la retraite de façon précoce sont liées à leurs conditions de travail, et l'impression de garder le contrôle sur celles-ci peut inciter à rester en emploi (Hsu, Chiang, & Chuang, 2015 ; Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Plus spécifiquement, les nouvelles technologies, désormais incontournables dans l'exercice du métier d'enseignant, accroissent ces difficultés. Ainsi, les enseignants plus âgés se disent moins à l'aise avec les nouvelles technologies dont il leur est de plus en plus souvent demandé de faire usage (Monteiro, Mouraz, & Dotta, 2020 ; OCDE, 2024). Le cas coréen est ici intéressant pour donner un exemple de ces difficultés : en effet, l'intelligence artificielle est de plus en plus mobilisée dans les établissements scolaires coréens, et elle suscite des inquiétudes de la part des enseignants les plus expérimentés, habitués à travailler avec des supports papiers, qui rencontrent des difficultés à s'adapter à ce changement et pourraient considérer un départ en retraite anticipée du fait des évolutions de leur métier (Jieun & Young-Joo, 2024).

B. Des enseignants, des enseignantes et des expériences professionnelles contrastées

Les indicateurs de répartition sexuée des enseignants d'un pays à l'autre sont très fréquents dans les publications internationales. Comment le travail enseignant peut-il être analysé et appréhendé à l'aune du sexe des enseignants ?

La part majoritaire des femmes dans les métiers de l'enseignement est attestée par les rapports nationaux et internationaux au niveau des données moyennes. Des variations se repèrent cependant, si l'on quitte les données moyennes. Le niveau d'enseignement constitue un premier facteur de variation : en France, en 2024, 84 % des enseignants du niveau primaire, 60 % des enseignants du secondaire, dans le premier cycle comme dans le second cycle sont des femmes (OCDE, 2024). Dans l'enseignement secondaire, cette proportion varie également selon la filière d'enseignement : les femmes sont ainsi moins nombreuses dans l'enseignement professionnel (elles représentent 51 % des enseignants de l'enseignement professionnel d'après la dernière enquête de la Depp) que dans l'enseignement général. Ainsi, derrière l'appréciation très générale d'une féminisation du corps enseignant français se cachent des variations sensibles.

Cette tendance se retrouve ailleurs. En Allemagne, au Royaume-Uni et en Finlande, plus de 80 % des enseignants du niveau primaire sont des femmes, et environ 60 % des enseignants du secondaire (premier ou second cycle). Ces trois pays, ainsi que les États-Unis, présentent des répartitions sexuées proches de celles que l'on observe en France. Par contraste, l'Italie apparaît comme un pays où la féminisation du corps enseignant est plus importante, particulièrement au niveau primaire : en 2024, 95 % des enseignants du niveau primaire, 76 % des enseignants du premier cycle du secondaire et 66 % des enseignants du second cycle du secondaire sont des femmes, alors que l'Italie présente le taux d'emploi des femmes le plus bas des pays sélectionnés pour ce rapport (54 % des femmes italiennes sont en emploi d'après les dernières données de l'OCDE).

A contrario, en Corée du Sud, le pourcentage de femmes dans l'enseignement est légèrement inférieur à celui des autres pays étudiés (77 % dans l'enseignement primaire et 57 % dans le second cycle du secondaire), le taux d'activité des femmes en Corée du Sud étant plutôt inférieur à celui des autres pays de l'OCDE (62,6 % des femmes en emploi contre 66 % et plus pour les autres pays excepté l'Italie d'après les données 2025 de l'OCDE). Ces moyennes nationales, différenciées selon les niveaux d'enseignement, ont un intérêt double dans le cadre de notre réflexion : elles nous permettent de constater une surreprésentation des femmes dans l'enseignement assez comparable à l'international. De plus, si cette féminisation s'étend à tous les niveaux d'enseignement, le primaire est plus féminisé que le secondaire (sans distinction de filières), et ce, dans tous les pays étudiés.

À ce premier facteur de variation s'en ajoutent d'autres. Ainsi, si les femmes sont majoritaires dans l'enseignement, elles sont toutefois minoritaires dans les postes plus élevés dans la hiérarchie scolaire. En Angleterre, les postes de *headteacher* sont majoritairement occupés par des hommes (Moreau, 2011), tandis qu'en France, les enseignantes sont sous-représentées dans les postes d'agrégés et de chaires supérieures¹⁵ par rapport à leur représentation moyenne parmi les enseignants du second degré (d'après les dernières données de la Depp, elles représentent en moyenne 54,1 % des agrégés et 38,5 % des professeurs de chaire supérieure en 2024). Malgré les différences de fonctionnement entre les systèmes éducatifs, les inégalités sexuées se retrouvent, comme l'a montré la comparaison réalisée par Marie-Pierre Moreau entre la France et l'Angleterre (2011)¹⁶.

D'autres travaux nous permettent aussi de saisir les inégalités sexuées qui existent dans le quotidien de travail des enseignants. Ainsi, en France, les femmes enseignantes déclarent subir une fatigue physique et psychique plus importante que leurs collègues masculins du fait, notamment, de leur charge de travail domestique qui s'additionne à leurs missions professionnelles. Elles déclarent être plus exposées à l'épuisement, mais aussi aux violences sexistes et sexuelles dans le cadre de leur travail que leurs homologues masculins (Jarty, 2024).

¹⁵ Les professeurs de chaire supérieure sont des enseignants agrégés de l'enseignement du second degré qui enseignent en classe préparatoire aux grandes écoles. Ils sont nommés par arrêté du ministre de l'Éducation Nationale, et bénéficient d'une carrière accélérée par rapport aux enseignants agrégés.

¹⁶ Pour la France, on peut notamment consulter les dernières données de la Depp, qui permettent de connaître également la répartition par discipline : <https://www.education.gouv.fr/series-chronologiques-de-donnees-statistiques-sur-le-systeme-educatif-12530>, tableau 2.6.

Ainsi, derrière une domination statistique du nombre de femmes dans l'enseignement se cachent des inégalités dans les évolutions de carrière et les conditions de travail souvent oubliées.

Dans certains pays, comme l'Angleterre ou les États-Unis, la féminisation du métier d'enseignant a été construite et pensée depuis les années 1990 comme un problème à résoudre, mise en lien avec la plus faible réussite scolaire des garçons (De Salis *et al.*, 2019 ; Moreau, 2019). En effet, dans le débat public, la domination statistique des femmes dans l'enseignement a été associée, depuis plusieurs années désormais, à une féminisation du travail enseignant et de la culture scolaire défavorable aux élèves masculins (Acker, 1995 ; Lahelma, 2000). La construction de ce problème recouvre différentes dimensions qui viennent interroger l'effet des caractéristiques sexuées de l'enseignant sur son travail en classe et sur ses élèves. Or, de nombreuses recherches ont montré que le fait d'être dans la classe d'une enseignante ne défavorise pas les garçons du point de vue des performances scolaires, tout particulièrement au niveau de l'enseignement primaire (Myry *et al.*, 2025 ; De Salis *et al.*, 2019 ; Antecol, Eren, & Ozbeklik, 2015 ; Winters *et al.*, 2013). Au niveau de l'enseignement secondaire, le sexe des enseignants dans certaines disciplines a des effets plus marqués, notamment sur les choix d'orientation dans les matières scientifiques (Sansone, 2017).

Un autre débat concerne la relation entre féminisation et faible attractivité du métier. Récemment, l'OCDE a alerté dans son dernier rapport sur le lien entre la féminisation du métier et les pénuries de recrutement de nouveaux enseignants, et notamment de nouveaux hommes enseignants, que peuvent connaître les différents pays (OCDE, 2024, p. 448). Un métier féminisé serait moins attractif. Pis, certains font de la féminisation un indicateur de la perte de valeur d'une profession, ignorant d'autres transformations sociales qui affectent les professions qualifiées, telles que la dégradation des conditions de travail ou la spécialisation de plus en plus importantes des tâches (Cacouault-Bitaud, 2001). Et la faible attractivité (notamment salariale) d'une profession entraînerait sa féminisation. Si la boucle semble bouclée, les données empiriques supportent pourtant imparfaitement cette thèse (England, Allison, & Wu, 2007).

La répartition sexuée des enseignants est donc une variable qui, comme l'âge, suscite des travaux et des débats sur ce qu'elle produit sur le travail enseignant. C'est aussi une variable qui invite à questionner les inégalités qui existent entre enseignants.

Tableau 1. Répartition sexuée des enseignants et politiques en court

Pays	Pourcentages de femmes dans la profession (OCDE, 2024)		Travaux et débats sur le sujet
France	Primaire : 84 %	Premier cycle du secondaire : 60 %	Des travaux sur les inégalités de genre entre enseignants, et quelques débats sur la féminisation du métier.
	Deuxième cycle du secondaire : 60 %		

Royaume-Uni	Primaire : 86 % Premier cycle du secondaire : 65 %	Des débats sur la nécessité de remasculiniser l'école, et des travaux qui y répondent en montrant que la féminisation statistique du métier ne désavantage pas les garçons par rapport aux filles.
Finlande	Primaire : 80 % Premier cycle du secondaire : 74 % Deuxième cycle du secondaire : 61 %	Des débats sur le manque d'enseignants hommes et des travaux qui montrent que cela n'a pas d'incidence pour les élèves.
Italie	Primaire : 95 % Premier cycle du secondaire : 76 % Deuxième cycle du secondaire : 66 %	Pas d'informations.
Allemagne	Primaire : 87 % Premier cycle du secondaire : 66 % Deuxième cycle du secondaire : 57 %	Pas d'informations.
États-Unis	Primaire : 87 % Premier cycle du secondaire : 67 % Deuxième cycle du secondaire : 58 %	Des débats sur le <i>woman peril</i> dans les écoles américaines, et des travaux qui contestent cet argument.
Corée du Sud	Primaire : 77 % Premier cycle du secondaire : 72 % Deuxième cycle du secondaire : 57 %	Pas d'informations.

C. L'origine sociale des enseignants : une grille de compréhension du travail enseignant peu mobilisée

Alors qu'elle a été souvent étudiée par le passé (Lauglo, 1975 ; Dworkin, 1980), l'origine sociale des enseignants est une donnée peu mobilisée dans les rapports internationaux. L'OCDE s'intéresse toutefois à la corrélation entre l'origine sociale des élèves de 15 ans et leur envie de devenir enseignant (OCDE, 2018). L'OCDE identifie des corrélations dans 20 pays, mais les résultats sont peu significatifs pour les sept pays auxquels nous nous intéressons ici. Il n'y a ainsi que pour la France et l'Italie qu'il existe une corrélation négative significative entre l'origine sociale des élèves et l'envie d'être enseignant : autrement dit, toutes choses égales par ailleurs, les élèves venant de milieux plus favorisés ont moins de chances de vouloir devenir enseignant dans ces deux pays, ce qui peut être interprété comme un indicateur de la faiblesse de la valeur sociale attribuée aux enseignants dans ces deux pays.

En effet, l'association entre l'intérêt des enfants de milieux favorisés pour l'enseignement et le statut social de ce secteur d'emploi est régulièrement faite en France. On peut par exemple citer Claude Thélot qui soulignait ce point pour les années 1980 et 1990 :

Parmi les différentes caractéristiques des instituteurs et professeurs l'origine sociale est essentielle car elle aide à comprendre d'une part la position des enseignants dans notre société, d'autre part leur capacité d'adaptation à leurs élèves [...] Ainsi, en dépit de la croissance, absolue et relative, des cadres dans notre société, les jeunes professeurs sont moins souvent issus d'une famille de cadres –hors enseignants– que leurs aînés, ce qui illustre peut-être une relative désaffection. (Thélot, 1994).

Pourtant, le statut social des enseignants reste désirable parmi les milieux populaires (Balland, 2012 ; Huguée, 2010).

Pour la France, une étude de Bertrand Delhomme sur l'origine sociale des enseignants en 2015 (Delhomme, 2020) nous permet d'avoir une vision générale de la question. Ainsi, l'enquête montre que les enseignants ont une origine sociale favorisée par rapport à la population active : 51 % des enseignants étaient fils ou filles de cadre en 2015, contre 29 % des actifs. Au contraire, 34 % des enseignants étaient fils ou filles d'ouvriers, alors que c'est le cas de 53 % des actifs. Le métier d'enseignant est donc un métier socialement sélectif, qui recrute notamment chez les fils et filles d'enseignants : un enseignant sur cinq avait un père ou une mère enseignant en 2015. Deux points de nuance doivent cependant être mis en avant sur l'origine sociale des enseignants. Tout d'abord, elle varie selon le corps et le niveau d'enseignement : les professeurs agrégés ont une origine sociale nettement plus favorisée que leurs collègues certifiés, tandis que les enseignants en lycée professionnel ont une origine sociale moins favorisée par rapport aux autres enseignants. De plus, si les enseignants ont une origine sociale plus favorisée que la population active, ils viennent toutefois de milieux moins favorisés que les autres cadres.

L'OCDE ne fournit pas d'informations sur l'origine sociale des enseignants en poste, ni non plus les autres organisations internationales. De fait, très peu d'enquêtes documentent cette dimension, d'autant moins en comparaison internationale. Cette absence de données peut sans doute s'expliquer par plusieurs facteurs. En particulier, alors que les enquêtes internationales

relatives aux enseignants s'intéressent (depuis les années 1980) bien plus aux effets de leurs pratiques sur les résultats des élèves qu'à leur condition sociale, l'effet statistique peu démontré de leurs origines sociales sur l'efficacité des enseignants (Félouzis, 1997) n'incite sans doute pas les producteurs de données à recueillir cette information de façon standardisée. Si l'effet statistique est faible, cela peut être parce que les enseignants ont un niveau d'études élevé, ont été sélectionnés et formés à l'entrée dans le métier, ce qui contribue à une homogénéisation relative de leur rapport au métier. Pourtant, l'origine sociale des enseignants a bien des effets sur le métier, au-delà des résultats des élèves. Elle façonne les dispositions professionnelles des enseignants et permet de comprendre leurs pratiques pédagogiques, et les interactions différenciées avec les publics d'élèves (Hoadley & Ensor, 2009 ; Ajayi, 2011).

Elle permet aussi de comprendre la façon dont ils font l'expérience de leur métier. L'origine sociale des enseignants a ainsi été mobilisée dans certains travaux de recherche français pour éclairer une problématique plus large sur le travail enseignant. On trouve dans les analyses de Julien Tourneville (2024) une mise en relation entre l'origine sociale des enseignants et leur rapport au temps dans leur travail. L'auteur montre notamment que les enseignants issus de milieux favorisés ont davantage d'aisance dans la gestion de leur temps de travail, mais aussi dans leur manière de gérer la frontière entre travail et vie privée qui peut être floue dans le cas des enseignants, sans considération de milieu social (Chenu, 2002). Au contraire, les enseignants issus de milieux défavorisés se sentent régulièrement dans l'urgence et ont le sentiment que leur travail envahit leur vie privée. Ces manières différentes de concevoir le temps de travail découlent de dispositions socialement situées, héritées, qui font que les enseignants ont une manière différente de percevoir et de gérer leur temps de travail. Ces rapports différents au temps ont des conséquences concrètes sur le travail de ces enseignants et sur leur bien-être au travail : si les enseignants issus de milieux défavorisés se sentent plus facilement débordés et envahis par leur travail, ils sont plus susceptibles de ressentir un mal-être permanent au travail, susceptible de les rendre moins à même de faire progresser les élèves, par rapport aux enseignants issus de milieux favorisés. Autrement dit, l'origine sociale des enseignants joue un rôle important dans la compréhension de leur expérience quotidienne au travail, qui varie selon leur milieu d'origine.

D. L'origine ethnoraciale des enseignants : une variable clé pour analyser le travail ?

En France, il n'existe pas d'enquête nous permettant de disposer de données précises sur l'origine ethnoraciale des enseignants, dans la mesure où la collecte par les administrations ou les producteurs de données de ce type d'informations sensibles est proscrite. *De facto*, c'est une variable qui a peu fait l'objet de travaux de recherche, et qui est peu mobilisée pour saisir le travail enseignant de manière générale.

Récemment, pour la France, les travaux d'Aksel Kilic ont pris en compte l'origine ethnoraciale des enseignants du niveau primaire afin de saisir, avec une approche qualitative, le travail au

quotidien des enseignants (Kilic, 2021)¹⁷. Son travail montre pourtant que des stéréotypes professionnels construits sur des critères ethniques existent chez les enseignants et ont une incidence sur le quotidien de travail des enseignants issus de l'immigration, dont les compétences sont souvent remises en question, et à qui on délègue des tâches relatives aux interactions avec les élèves issus de l'immigration et leurs familles.

Si la variable est peu investie en France pour caractériser le travail enseignant, elle l'est plus souvent dans certains pays choisis pour ce rapport. Ainsi, le Royaume-Uni, les États-Unis et l'Allemagne disposent de données précises sur l'origine ethnoraciale de leurs enseignants. Au sein des *public schools* américaines, 79 % des enseignants se déclaraient « blancs et non hispaniques » en 2017, 9 % se déclaraient hispaniques et 7 % se déclaraient noirs et non hispaniques. Les enseignants blancs étaient également majoritaires dans toutes les écoles, y compris dans les écoles où les élèves étaient majoritairement non blancs : ainsi, 54 % des enseignants étaient blancs dans les écoles où les élèves étaient majoritairement hispaniques, mais aussi dans les écoles où les élèves étaient majoritairement noirs (*US Department of Education*, 2017).

Les données disponibles pour l'Angleterre vont dans le même sens (*Department of Education*, 2024). Des statistiques montrent ainsi que 5,5 % des enseignants s'identifient comme étant d'origine asiatique ou asiatico-britannique, tandis que 2,7 % des enseignants s'identifient comme « noirs ou noirs britanniques ». Les données quantitatives sur l'origine migratoire des enseignants allemands sont similaires aux chiffres britanniques : 7,3 % d'entre eux étaient issus d'une minorité ethnique ou de l'immigration dans l'enseignement primaire et la petite enfance, et 4,7 % d'entre eux l'étaient également dans le premier et le second cycle du secondaire (*European Commission*, 2016).

Par rapport à l'Allemagne et à l'Angleterre, les États-Unis se distinguent par une proportion plus importante d'enseignants issus de minorités ethniques et migratoires. Cette situation est questionnée par la recherche dans ces trois pays à travers le prisme du recrutement et de la rétention d'enseignants non-blancs dans le but de diversifier le corps enseignant, de le rendre plus inclusif, mais aussi de proposer des modèles à la diversité grandissante des élèves.

Aux États-Unis, cette variable fait l'objet d'une réflexion politique et scientifique sur son effet sur le travail enseignant, et particulièrement sur la réussite scolaire des élèves. Les travaux américains ont cherché à évaluer l'effet pour les élèves non blancs d'avoir en face d'eux un « enseignant comme [eux] » (Redding, 2019) par rapport à un enseignant blanc, en ciblant notamment les élèves noirs américains et latino-américains, qui ont de moins bons résultats scolaires que leurs camarades. Ces études semblent montrer des effets positifs à ces appariements : en ce qui concerne la réussite scolaire, Christopher Redding montre que les élèves noirs ont de meilleurs résultats scolaires lorsqu'ils ont un enseignant noir. Au-delà des résultats scolaires, cette littérature montre aussi que les élèves noirs et latino-américains ont tendance à s'engager dans des cursus plus sélectifs et sont plus à même de se projeter vers des études

¹⁷ L'étude s'appuie ici sur un échantillon de 17 entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants et enseignantes de seconde génération dont les parents ont immigré en France, sauf pour une enseignante qui a suivi son mari étudiant en France.

supérieures lorsqu'ils sont dans un environnement scolaire où ils côtoient des enseignants qui partagent leur origine ethnoraciale (Bristol & Martin-Fernandez, 2019). Plus concrètement, les recherches récentes montrent que les jeunes garçons noirs sont moins susceptibles d'être orientés vers des programmes de *special education* et d'être identifiés comme étant porteur d'un handicap lorsqu'ils ont un enseignant noir (Hart & Lindsay, 2024).

Les travaux britanniques et allemands se sont emparés de cette variable afin de s'intéresser aux carrières des enseignants issus de l'immigration et leur faible proportion parmi leurs effectifs d'enseignants. Ainsi, une étude réalisée par des chercheurs anglais insiste sur le fait que les étudiants issus de minorités sont peu acceptés dans les *teaching programs*, mais qu'ils y ont également un taux de réussite moins élevé. En sortant de ces programmes de formation, ces derniers auraient aussi plus de difficultés à trouver un emploi (Gorard *et al.*, 2023). Lorsqu'ils parviennent à devenir enseignant, les enseignants non blancs sont ceux qui connaissent le moins d'évolution de carrière : une étude du *Department of education* britannique montre que les enseignants issus de minorités ethniques ont 18 % moins de chance d'être promus à un poste de *leadership* intermédiaire par rapport à des enseignants blancs. Ainsi, en 2020, 93 % des enseignants *headteachers* étaient blancs, et 90 % des *assistants headteachers* l'étaient également (*Department of Education*, 2024). Enfin, ils ont aussi plus de chances de quitter le métier en cours de route du fait des discriminations dont ils peuvent être victimes sur leur lieu de travail (Tereshchenko, Mills, & Bradbury, 2020).

La recherche allemande présente des résultats similaires sur l'expérience des enseignants issus de l'immigration. La chercheuse Viola Georgi s'est intéressée au quotidien de ces enseignants, et a montré que certains d'entre eux disaient avoir été victimes de discriminations et de racisme au travail, que cela soit par le biais de commentaires sur leur accent ou leur religion (Georgi, 2024). Dans une dynamique similaire à celle analysée par Kilic pour le cas français, les enseignants allemands issus de l'immigration sont assignés à des tâches de représentation et de communication spécifique vis-à-vis des élèves issus de l'immigration, et ils sont souvent réduits à ce rôle précis, alors que certains déclarent ne pas vouloir y être associés.

Tableau 2. Éléments sur l'origine sociale et ethnoraciale des enseignants dans les pays comparés

Pays	L'origine sociale des enseignants	L'origine ethnoraciale des enseignants
France	Variable présente dans les travaux de recherche. Origine sociale plutôt favorisée, mais moins que les autres cadres.	Pas de données.
Royaume-Uni	Pas de données.	Variable qui fait l'objet de plus en plus d'analyses et de réflexions sur l'expérience des

		<p>enseignants issus de l'immigration et non-blancs.</p> <p>Enseignants majoritairement non-issus de l'immigration, avec des carrières plus difficiles pour ceux qui en sont issus.</p>
États-Unis	<p>Pas de données.</p> <p>Quelques travaux qui s'intéressent à ce que cette variable produit dans le travail enseignant et qui la mettent en relation avec l'origine ethnoraciale.</p>	<p>Variable qui fait l'objet de réflexions sur ce que l'appariement entre enseignants et élèves pourrait produire sur le parcours scolaire des élèves non-blancs.</p> <p>Les données du gouvernement montrent toutefois que les enseignants restent majoritairement blancs aux Etats-Unis.</p>
Allemagne	<p>Pas de données.</p>	<p>Des données qui montrent que les enseignants issus de l'immigration sont minoritaires parmi les enseignants allemands.</p> <p>Des travaux qui s'intéressent à leur expérience au travail.</p>
Italie	<p>Les élèves de 15 ans venant de milieux favorisés ont moins de chances, toutes choses égales par ailleurs, de vouloir devenir enseignant.</p>	<p>Pas de données.</p>
Finlande	<p>Pas de données.</p>	<p>Pas de données.</p>
Corée du Sud	<p>Pas de données.</p>	<p>Pas de données.</p>

E. Le niveau de diplôme des enseignants : un objet de questionnement politique et scientifique

Le niveau d'études des enseignants peut être considéré comme un indicateur de leur statut social. Par exemple, aux États-Unis, l'élévation du niveau d'études des enseignants au cours de la fin du XX^{ème} siècle a rapproché leur statut de celui des *professionals* :

Formal education became widely acknowledged as a primary fact of professional status in a range of occupational categories, and teaching was not an exception (Fraser, 2007). Other aspects of professional life, such as skills certification, in-service training and ethical norms are also important, but do not convey distinctions in professional status as clearly and consistently as educational attainment (Abbott, 1988; Brint, 1994; Ingersoll & Collins, 2018) (Rury & Hurst 2022, p. 39).

L'éducation formelle a été largement reconnue comme un élément essentiel du statut professionnel dans toute une série de métiers, et l'enseignement n'a pas fait exception (Fraser, 2007). D'autres aspects de la vie professionnelle, tels que la certification des compétences, la formation continue et les normes éthiques, sont également importants, mais ne traduisent pas les distinctions de statut professionnel de manière aussi claire et cohérente que le niveau d'éducation (Abbott, 1988 ; Brint, 1994 ; Ingersoll & Collins, 2018).

Le niveau de diplôme des enseignants est une variable qui fait l'objet de réflexions sur le recrutement des enseignants, ainsi que sur le travail enseignant au sein de la classe. Le niveau master est le niveau d'études le plus souvent requis de manière générale pour devenir enseignant dans la plupart des pays étudiés (France, Italie, Allemagne, Finlande, et États-Unis pour la plupart des états). Il n'y a qu'en Corée du Sud et en Angleterre que la licence (parfois couplée à un certificat d'enseignement) peut suffire pour enseigner (OCDE, 2024). Toutefois, comme le montre le tableau ci-dessous, en fonction des niveaux d'enseignement, les niveaux d'études requis ne sont pas toujours les mêmes, et la France et l'Italie se distinguent par l'exigence d'un niveau master pour tous les enseignants.

Tableau 3. Niveau d'étude requis dans les pays comparés pour devenir enseignant

Pays	Niveau d'étude requis
France	Pré-élémentaire : Master (ISCED 7) + <i>concours national</i>
	Primaire : Master (ISCED 7) + <i>concours national</i>
	Secondaire inférieur : Master (ISCED 7) + <i>concours national</i>
	Secondaire supérieur : Master (ISCED 7) + <i>concours national</i>
Italie	Pré-élémentaire : Master (ISCED 7) + <i>concours national + un an de stage</i>
	Primaire : Master (ISCED 7) + <i>concours national + un an de stage</i>

	<p>Secondaire inférieur : Master (ISCED 7) + ECTS dans certaines disciplines + concours national</p> <p>Secondaire supérieur : Master (ISCED 7) + ECTS dans certaines disciplines + concours national</p>
Finlande	<p>Pré-élémentaire : Licence* (ISCED 6)</p> <p>Primaire : Master en éducation (ISCED 7)</p> <p>Secondaire inférieur : Master dans la discipline enseignée et modules pédagogiques (ISCED 7)</p> <p>Secondaire supérieur : Master dans la discipline enseignée et modules pédagogiques (ISCED 7)</p>
Angleterre (Royaume-Uni)	<p>Pré-élémentaire : Licence (ISCED 6) + <i>Qualified Teacher Status (QTS)</i></p> <p>Primaire : Licence (ISCED 6) + <i>Qualified Teacher Status (QTS)</i></p> <p>Secondaire inférieur : Licence (ISCED 6) + <i>Qualified Teacher Status (QTS)</i></p> <p>Secondaire supérieur : Licence (ISCED 6) + <i>Qualified Teacher Status (QTS)</i></p>
Allemagne	<p>Pré-élémentaire : Formation de 3 ans (ISCED 6)</p> <p>Primaire : Master (ISCED 7) + <i>service préparatoire de 1 à 2 ans + examen</i></p> <p>Secondaire inférieur : Master (ISCED 7) + <i>service préparatoire de 1 à 2 ans + examen</i></p> <p>Secondaire supérieur : Master (ISCED 7) + <i>service préparatoire de 1 à 2 ans + examen</i></p>
États-Unis	<p>Pré-élémentaire : variable selon les États, mais plutôt licence (ISCED 6)</p> <p>Primaire : Master (ISCED 7)</p> <p>Secondaire inférieur : Master (ISCED 7)</p> <p>Secondaire supérieur : Master (ISCED 7)</p>
Corée du Sud	<p>Pré-élémentaire : Licence (ISCED 6) menant à l'obtention d'un certificat d'enseignant + <i>concours national pour obtenir un poste permanent</i></p> <p>Primaire : Licence (ISCED 6) menant à l'obtention d'un certificat d'enseignant + <i>concours national pour obtenir un poste permanent</i></p> <p>Secondaire inférieur : Licence (ISCED 6) menant à l'obtention d'un certificat d'enseignant + <i>concours national pour obtenir un poste permanent</i></p> <p>Secondaire supérieur : Licence (ISCED 6) menant à l'obtention d'un certificat d'enseignant + <i>concours national pour obtenir un poste permanent</i></p>

Source : OCDE, 2024, Tableau X3.D3.3 (information saisie : « *Most prevalent qualification* »)¹⁸.

En France, le niveau de diplôme des enseignants a fait, et fait encore, l'objet de réformes et de débats. Ainsi, la réforme de la « mastérisation » des enseignants de 2010 a eu pour but principal d'élever le niveau moyen de qualification universitaire des enseignants français au moment du recrutement, en généralisant le bac+5 pour tous les enseignants. Les dernières annonces ministérielles sur la réforme de la formation des enseignants français, qui se donne pour but de « mieux former pour mieux faire réussir les élèves » (Ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2025), montrent à quel point la formation et la qualification des enseignants est un objet politiquement sensible. Cette réforme intervient à la suite de plusieurs autres, qui se sont succédées à un rythme rapproché depuis 2010. Si la mastérisation n'est pour l'instant pas remise en cause, le niveau d'études à partir duquel le concours peut être passé est quant à lui abaissé dans le cadre de la réforme qui sera mise en œuvre à partir de la session 2026.

La réflexion sur le niveau de diplôme des enseignants, à certains égards, rejoint des réflexions sur « l'effet enseignant » (Behagel *et al.*, 2023), et plus particulièrement sur l'effet que peuvent avoir la formation suivie et la qualification acquise (au sens de niveau de diplôme, de sélection passée ou type de certification obtenus) des enseignants sur la réussite des élèves. Ce questionnement se retrouve principalement dans la littérature scientifique étasunienne, où le poids des *credentials* sur la réussite des élèves et la qualité du travail enseignant a été interrogé à de nombreuses reprises par les économistes. Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, l'effet de la certification et du niveau de diplômes des enseignants sur les résultats des élèves apparaît modéré, ou relatif. En effet, en mathématiques, des travaux ont montré que les élèves dont l'enseignant avait obtenu, aux États-Unis, une certification officielle, réussissaient mieux que ceux dont les enseignants n'avaient pas de certification dans leur matière ou une certification privée. Cependant, ils ne réussissaient pas mieux que les étudiants dont l'enseignant avait acquis une certification en mathématiques par des moyens accélérés (*emergency credentials*) (Goldhaber and Brewer, 2000). Le lien entre niveau d'études élevé des enseignants (détention d'un master) et résultats des élèves a aussi été discuté. Il apparaît dans l'ensemble plutôt positif, mais limité (Hanushek & Rivkin, 2007). Il a été montré que cet effet varie suivant les disciplines : au niveau du collège, en maths, les enseignants ayant un niveau d'études avancé font mieux réussir leurs élèves, mais aux autres niveaux, ainsi que dans les autres disciplines, ce résultat ne se retrouve pas (Harris & Sass, 2007). En lecture, un effet positif associé au diplôme de master de l'enseignant peut être repéré, qui reste toutefois limité (Badgett, Decman, & Carman, 2014).

Dans l'ensemble, peu de recherches récentes ont été consacrées à ces mesures d'efficacité. Pour la France, on peut toutefois pointer les travaux d'Asma Benhenda, qui indiquent que la réforme de la « mastérisation » en France, datant de 2008 (et entrée en vigueur en 2010), n'aurait pas eu d'effet notable sur les résultats des élèves, mais qu'elle a « accru le coût d'opportunité en requérant une année d'études supplémentaire sans augmentation salariale en contrepartie » (Benhenda, De l'Estoile, & Mien, 2021, p. 115), aggravant la pénurie d'enseignants.

¹⁸ Nous avons traduit « *Bachelor's degree* » par « Licence ».

Malgré les remises en cause dont il est parfois question, le niveau d'études des enseignants tend à s'élever, suivant en cela un mouvement général d'élévation du niveau d'instruction des populations. La question du niveau de diplôme s'inscrit dans des réflexions sur le professionnalisme enseignant, leur formation, ce qui sera développé dans le chapitre II, ainsi que sur la valeur de leur statut social. Même si un niveau d'études élevé des enseignants n'est pas toujours plus efficace en termes de réussite scolaire, le coût politique d'un abaissement de ce niveau d'études pourrait être élevé, et participer à la baisse d'attractivité du métier d'autant plus s'il justifie de ne pas augmenter les salaires, voire de les réduire.

F. Conclusion du chapitre

Cette étude des caractéristiques socio-démographiques des enseignants amène à questionner l'attractivité du métier en France et à l'international d'une manière pluridimensionnelle. Toutes les variables étudiées dans ce chapitre, qui ne sont pas exhaustives, nous ont permis de pointer certaines tendances présentes en France, partagées ou non par les autres pays choisis dans ce rapport. Il apparaît ainsi que la part des femmes ou l'âge des enseignants retiennent souvent l'attention, probablement en raison des déséquilibres quantitatifs qu'ils révèlent à certaines époques, ou dans certains espaces professionnels. De même, le niveau d'études des enseignants est bien connu, souvent débattu et comparé d'un pays à l'autre, montrant des niveaux élevés en France à tous les niveaux d'enseignement. Par contraste, les connaissances sur les origines sociales des enseignants, assez fréquentes en France, sont moins partagées ailleurs, alors que celles sur les origines migratoires, ou ethnoraciales des enseignants, sont quasiment absentes des études et des recherches en France.

En outre, à travers les variables étudiées dans ce chapitre, nous avons commencé à étudier certaines différenciations du travail enseignant, que cela soit en ce qui concerne la pénibilité au travail, la relation aux élèves ou leur réussite, le rapport au temps, les évolutions de carrière, mais aussi les tâches assignées. Nous avons ainsi débuté une analyse de ce qui est attendu des enseignants dans les pays étudiés, en montrant que ces attentes sociales vis-à-vis des enseignants pouvaient aller de pair avec des présupposés stéréotypiques sur leurs caractéristiques sociales. À partir de constats, il nous faut désormais expliciter de manière plus détaillée ce qui est attendu des enseignants dans chaque pays sélectionné.

II. Quelles conceptions du métier d'enseignant ? Les rôles et compétences attendues des enseignants dans un contexte de globalisation

De nombreux textes, qu'ils soient d'origine institutionnelle ou scientifique, insistent sur l'importance du rôle social des enseignants. Ils soulignent leur contribution à la transmission des valeurs fondamentales des sociétés, au maintien de la cohésion sociale, ainsi qu'à la formation d'un esprit citoyen chez les élèves. Ce rôle central, situé à l'intersection de l'instruction et de l'éducation, est souvent présenté comme essentiel au bon fonctionnement des sociétés. Il est historiquement ancré et, entre différents pays, l'historiographie révèle d'« étonnantes ressemblances ». Ainsi, comme le soulignait Antonio Nóvoa (1994), la fin du

XVIII^{ème} siècle a marqué dans plusieurs pays d'Europe l'émergence de questions relatives au « profil idéal » de l'enseignant, inséparables du développement des États modernes : « doit-il être religieux ou laïc ? Comment doit-il être choisi et nommé ? De quelle autorité doit-il dépendre ? Quelles connaissances et vertus doit-il posséder ? Comment doit-il être payé ? » (p. 2). Les écoles normales édifient alors un modèle de l'enseignant, où « les références religieuses (« vocation », « sacerdoce », « mission ») se croisent avec le rôle de serviteurs publics et de diffuseurs des lumières de la raison d'État » (p. 4).

Toutefois, les attentes sociales qui pèsent sur les enseignants s'articulent également autour d'enjeux économiques, en lien avec les objectifs de croissance et de performance que les États poursuivent dans un contexte de mondialisation et de compétitivité accrue, et dont se font l'écho les rapports internationaux et leurs recommandations, en particulier ceux de l'OCDE et de la Banque mondiale. Ce second chapitre entend comparer les attentes sociales dont les enseignants font l'objet sur la période contemporaine, telles qu'elles émanent des textes réglementaires qui encadrent le métier. Si ces attentes sont variables d'un pays à l'autre, il est toutefois possible d'identifier des traits communs, d'autant plus que les textes régulant la profession enseignante se sont multipliés.

Le mandat public conféré aux enseignants peut être très explicite et se matérialiser dans la publication de référentiels et la multiplication des prescriptions, mais il peut aussi être implicite et ne se lire qu'en transparence au travers de certaines attentes dont font l'objet les enseignants. Dans tous les systèmes éducatifs, des décalages peuvent alors être observés. À titre d'exemple, citons Juvonen et Toom (2023) à propos de la Finlande :

[In this chapter] we elaborate Finnish expectations of teaching as a profession, set by society on the one hand, and teachers themselves on the other. Society sets both explicit and implicit expectations for teachers: teachers' work is defined by a national curriculum as well as current policy aims, but it is also moulded by the surrounding culture and norms.

[Dans ce chapitre], nous développons les attentes finlandaises envers la profession enseignante, telles qu'elles sont définies par la société d'une part, et par les enseignants eux-mêmes d'autre part. La société impose aux enseignants des attentes à la fois explicites et implicites : le travail des enseignants est défini par un programme national et par les objectifs politiques actuels, mais il est également façonné par la culture et les normes environnantes.

Ce chapitre abordera plutôt les visées explicitement formulées à l'égard des enseignants, ce qui n'empêchera pas d'étudier, pour certains cas, les attentes plus implicites.

Dans la plupart des pays, en raison de l'internationalisation des politiques touchant les enseignants, ces attentes, en transformation, se manifestent dans la publication de référentiels de compétences, ou *standards* en anglais, qui se diffusent sans pour autant s'homogénéiser. Dans ce chapitre, nous attacherons une importance particulière à l'analyse de ces *standards*, et envisagerons leurs liens avec la formation des jeunes enseignants.

Quelques précisions sur les terminologies employées, au préalable. Les *standards*, en anglais, font référence aux normes et attentes professionnelles fixées par une autorité éducative. Ils définissent ce qu'un enseignant est censé savoir et être capable de faire, de manière prescriptive et souvent liée à l'évaluation. *Standards* est parfois traduit en français par « référentiels de

compétences », ces référentiels étant toutefois des descripteurs plus détaillés et contextualisés des attentes professionnelles. Ils ne sont pas toujours liés à l'évaluation, même s'ils fixent des normes professionnelles à atteindre. Dans ce rapport, nous considérerons ces deux termes comme étant suffisamment proches et nous intéresserons surtout à la dimension normative que l'un et l'autre véhiculent.

A. Du travail aux différentes formes de « professionnalisme » enseignant : quelles relations ?

Comprendre les formes contemporaines du travail enseignant et leurs transformations passe par une analyse des attentes sociales à l'égard des enseignants, ce qu'il est possible d'approcher par les débats autour de ce qui constitue le « professionnalisme enseignant » (*teacher professionalism* dans la littérature scientifique internationale). Nous proposons, dans ce paragraphe, une analyse de ses différentes conceptions. Il est important de définir cette expression, qui ne va pas de soi.

Le professionnalisme ou *professionalism* peut être défini comme l'ensemble des demandes et attentes adressées aux membres d'une profession. Dans le sens commun, le professionnalisme renvoie souvent aux normes collectivement associées à l'exercice d'un travail donné, y compris les valeurs et les comportements des acteurs qui réalisent ce travail. Une multitude d'acteurs, aux intérêts divergents, entrent en conflit pour faire valoir leur propre manière de concevoir le professionnalisme enseignant, ce qui en fait une expression fortement débattue. Suivant les travaux de Julia Evetts, un professionnalisme organisationnel, ou « du dessus » (*from above*), et un professionnalisme de métier, ou « de l'intérieur » (*from within*), s'opposent dans les métiers de service public, comme ceux de l'éducation (Evetts, 2011). Le premier est lié au développement du *New Public Management*, il s'inscrit dans des logiques organisationnelles, tandis que le second suit avant tout des logiques professionnelles. L'un et l'autre renvoient à des conceptions très différentes des métiers de service public, dans leur rapport au public en particulier. Relativement aux enseignants, des dichotomies proches ont été élaborées par plusieurs auteurs (Goodwin, 2021).

En effet, le professionnalisme enseignant peut se décliner de différentes manières. On peut s'appuyer sur les travaux de Judyth Sachs pour identifier différents types de professionnalisme enseignant. Judyth Sachs (2001) distingue deux types de professionnalisme enseignant : « managérial » et « démocratique » :

- Le professionnalisme de type managérial renvoie à des formes de contrôle, au moyen d'indicateurs. Il est fortement en lien avec les besoins associés à la compétitivité économique. La performance aux examens y est importante et les enseignants évalués à cet aune. Le contrôle du travail des enseignants y est donc fort, ce qui passe par des référentiels de compétences, ou *standards*, la valorisation de bonnes pratiques, qui véhiculent des normes et une certaine notion de l'identité enseignante. Les référentiels de compétences sont utilisés pour orienter, normer, prescrire et évaluer le travail des enseignants. Cela passe aussi par les programmes scolaires, qui peuvent être définis de façon très précise par les autorités scolaires, jusqu'à indiquer les manières de faire.
- *A contrario*, le professionnalisme de type démocratique fait l'objet de collaborations professionnelles entre acteurs éducatifs. Il émane de la profession elle-même et suppose

que les enseignants ont une responsabilité qui dépasse largement le cadre de la classe et s'étend à l'école, au système éducatif et la société plus largement. Ce type de professionnalisme va plus loin que l'amélioration des pratiques pédagogiques : il implique des relations avec la recherche, les enseignants entretenant des relations de réciprocité avec les chercheurs.

Il est à noter que d'autres typologies du professionnalisme enseignant ont été proposées. Par exemple, Andy Hargreaves (2000) identifie quatre types de professionnalisme enseignant : *preprofessional* (l'enseignement est vu comme un acte technique simplement), *autonomous professional* (les enseignants disposent d'autonomie dans leurs choix pédagogiques), *collegial professional* (l'action collective des enseignants prime), *postmodern professional* (l'action collective des enseignants est au service de la qualité de l'enseignant). Les conceptions du professionnalisme enseignant entrent en conflit, et la conception managériale du professionnalisme est dominante dans la plupart des systèmes éducatifs (Ro, 2020).

Ces travaux sur le professionnalisme enseignant s'inscrivent eux-mêmes dans des débats scientifiques interrogeant le fait que les enseignants puissent constituer, ou non, une « profession ». Les guillemets sont ici requis dans la mesure où ces débats émanent des États-Unis initialement et de la régulation forte des *professions* qui y prévaut. En effet, seuls un certain nombre de groupes professionnels peuvent y être considérés comme des *professions*, au statut prestigieux dans la mesure où ces *professions* jouissent d'une grande autonomie professionnelle, d'une capacité d'auto-contrôle ainsi que de salaires souvent élevés. Forte de son mandat¹⁹, la *profession* se pense « comme l'instance la mieux placée pour fixer les termes selon lesquels il convient de penser un aspect particulier de la société, de la vie ou de la nature, et pour définir les grandes lignes des politiques publiques qui s'y rapportent » (Hughes, 1996, p. 109-110, cité par Vézinat, 2015). Or, pour les sociologues fonctionnalistes, les enseignants ne constituent pas une *profession*, au sens américain, comme les médecins auxquels s'intéresse Everett C. Hughes par exemple, mais ils font plutôt partie des *semi-professions* dont l'autonomie vis-à-vis de l'État est relative, et qui sont davantage contrôlées (Etzioni, 1969). De fait, le mandat des enseignants est assez largement défini par les autorités publiques qui régulent la profession, les enseignants eux-mêmes ayant peu d'autonomie dans la définition de leurs tâches et des contours de leur profession.

Le constat général est celui d'un professionnalisme de type managérial qui prévaut de plus en plus dans les systèmes éducatifs. Cela s'accompagne d'une conception des enseignants comme des exécutants plutôt que comme des professionnels autonomes par les autorités scolaires, tandis que les enseignants eux-mêmes conservent généralement une conception du professionnalisme qui valorise davantage leur autonomie. Toutefois, en fonction des systèmes éducatifs, le professionnalisme managérial peut-être variablement ancré.

¹⁹ Suivant une approche sociologique, les attentes sociales dont font l'objet les groupes professionnels peuvent être analysées à l'aide des concepts de « licence » et de « mandat », suivant le sociologue interactionniste des professions Everett C. Hughes (1996): « En un sens, on peut dire qu'un métier existe lorsqu'un groupe de gens s'est fait reconnaître la licence exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services. Ceux qui disposent de cette licence, s'ils ont le sens de la solidarité et de leur propre position, revendiqueront un mandat pour définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de tout ce qui touche à leur travail. » (p. 99).

Le professionnalisme managérial, et les *professional standards* qui l'accompagnent, sont la règle aux États-Unis et en Angleterre (Page, 2015). Dans ces pays, dans lesquels se déploient des formes marchandes de régulation de la profession enseignante, le contrôle du travail des enseignants émane non seulement des autorités centrales mais aussi d'entreprises et d'acteurs locaux. Aux États-Unis, les enseignants n'ont pas le contrôle du champ spécifique de connaissances qui caractérise leur métier, ni de la définition des *standards* qui en conditionnent l'accès (LeTendre, 2024). En Angleterre, des formes de *corporate professionalism* ont été identifiées, marquées par un investissement fort dans l'organisation scolaire mais aussi par la standardisation du travail et des routines professionnelles au sein des écoles d'une même organisation (notamment au sein des "MAT", *Multi-Academy Trusts*), et une fidélité à l'organisation favorisée par un système de récompense. Si tous les enseignants ne se reconnaissent pas dans ce type de professionnalisme, ce dernier marque l'ancrage de plus en plus grand d'une conception marchande de l'enseignement et des carrières professionnelles des enseignants (Mathou, Sarazin, & Dumay 2023).

Cependant, le professionnalisme managérial n'est pas cantonné au modèle marchand de régulation de la profession enseignante (Voisin & Dumay, 2020). En Corée du Sud, la centralisation du système éducatif est forte, et la conception managériale du professionnalisme enseignant s'étend. Cependant, les enseignants sont actuellement pris en étau entre les transformations du système éducatif qui l'orientent vers une plus grande efficacité et une pression accrue sur la réussite des élèves aux tests, et une culture de l'éducation héritée du confucianisme qui valorise le savoir comme instrument de réalisation de soi. Il est ainsi attendu des enseignants sud-coréens qu'ils fassent réussir leurs élèves aux tests, mais aussi davantage. En effet, dans ce pays l'entraînement aux tests peut être réalisé également par des tuteurs privés, avec lesquels les enseignants sont fortement en concurrence : pour s'en distinguer, les enseignants doivent se préoccuper de la personnalité globale de leurs élèves et donner de l'importance à l'éducation comme bien public (Bhang & Kwak, 2019; Kim 2024).

A contrario, d'autres modèles de professionnalisme peuvent être repérés. Si la Finlande s'inscrit aussi dans un même mouvement de plus forte prescription du travail des enseignants et prend, par certains égards, également un tournant managérial (Tirri, 2014), par contraste avec les autres systèmes éducatifs, le travail des enseignants y reste bien moins prescrit. Par comparaison avec les autres pays retenus ici, la conception du professionnalisme enseignant apparaît à ce jour nettement moins managérialisée en Finlande. Juvonen et Toom (2023) précisent en effet que les enseignants conservent une autonomie professionnelle étendue, permettant des carrières et conceptions du métier individualisées :

Within the legal framework, Finnish teachers have relatively broad freedom to, for instance, emphasise pedagogical approaches and utilise such materials and tools that they perceive relevant for students' learning. They may initiate developments, collaborations and innovations at schools with their colleagues, that benefit both students' and teachers' learning. (p. 125)

De façon réglementaire, les enseignants finlandais jouissent d'une liberté relativement grande, par exemple pour mettre l'accent sur certaines approches pédagogiques et utiliser les supports et outils qu'ils jugent pertinents pour l'apprentissage des élèves. Ils peuvent initier des développements, des collaborations et des innovations dans les écoles avec leurs collègues, qui profitent à la fois à l'apprentissage des élèves et à celui des enseignants.

Dans les modèles plus bureaucratiques de régulation de la profession enseignante que sont la France, l'Italie et l'Allemagne, comme ailleurs, le professionnalisme de type managérial s'étend. Dans ces trois pays, des référentiels de compétences professionnelles ont été introduits au cours des années 1990. En Italie, des formes nouvelles de division du travail ont été introduites parmi les enseignants, et de nouveaux rôles ont émergé tels que des rôles d'enseignants coordinateurs ou des agents chargés de l'autonomie des écoles (Ostinelli & Crescentini, 2024). Cette apparition de nouveaux rôles, qui peut s'analyser comme un mouvement de hiérarchisation intermédiaire des corps enseignants traduisant des formes nouvelles de managérialisation, se retrouve aussi en France, où se développe les rôles d'enseignants coordinateurs, ou référents (Laville, 2018). La mise en valeur d'enseignants *leader* provient des États-Unis, où elle est courante et a fait l'objet de recherches. Les postures d'enseignants *leader* sont par ailleurs valorisées par les organisations internationales comme l'OCDE, au même titre que le *leadership* à d'autres niveaux du système éducatif. Aux États-Unis, l'image des *teacher leaders* correspond le plus souvent à un *leadership* qui se déploie en dehors des salles de classe, y compris lorsque les enseignants restent totalement ou partiellement chargés de classe (LeTendre, 2024). Bien que le *leadership* enseignant soit encore très mal défini, il exerce une influence croissante sur la formation des enseignants, sur les *standards* ainsi que sur l'évaluation du travail des enseignants (Webber & Okoko, 2021).

Ainsi, la période actuelle constitue sans doute un moment assez privilégié pour s'intéresser au professionnalisme enseignant, dans la mesure où des transformations marquent le passage d'un modèle d'autonomie professionnelle accordée aux enseignants, vers un modèle d'*accountability*, qui s'accompagne de prescriptions étendues et de plus en plus précises adressées aux enseignants (Evans, 2008), bien que s'appliquant variablement selon les caractéristiques des systèmes éducatifs. De ce nouveau modèle découlent des référentiels de compétences désormais adoptés dans la plupart des pays.

Ces transformations des attentes professionnelles à l'égard des enseignants n'ont pas effacé les attentes sociales plus larges dont ils ont, de longue date, fait l'objet. Ainsi, le modèle de l'enseignant citoyen modèle, au comportement et à la réputation exemplaires, s'il n'est plus forcément explicite dans les textes, reste présent dans les discours et les représentations populaires (Juvonen & Toom, 2023).

Enfin, il faut préciser qu'en France, les programmes scolaires et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture constituent un cadre de référence obligatoire pour le métier d'enseignant. Le Code de l'éducation précise en effet que la liberté pédagogique « s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection »²⁰. Les programmes définissent au niveau national les mêmes contenus de discipline par cycle d'enseignement. Ce modèle centralisé se retrouve également dans d'autres pays comme la Corée du Sud.

À l'inverse, certains systèmes éducatifs adoptent une approche plus décentralisée pour l'élaboration des contenus d'enseignement. En Allemagne, par exemple, les programmes sont

²⁰ Article L912-1-1 du Code de l'éducation.

élaborés au niveau des seize Länder, qui eux-mêmes « diffèrent considérablement en termes d'autonomie curriculaire accordée aux écoles » (Erss, Kalmus, & Autio 2016). De même, aux États-Unis, chaque État définit son propre curriculum. Cependant, ces pays mettent en place des outils d'harmonisation pour limiter les disparités régionales. En Allemagne, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation des *Länder* (Kultusministerkonferenz, KMK) établit des orientations communes et des standards qui servent de repères pour les acquis attendus, notamment dans les disciplines évaluées à l'Abitur. Aux États-Unis, les *Common Core State Standards* définissent des compétences nationales et des jalons annuels de progression en mathématiques et en langue anglaise. Ces normes n'étant pas obligatoires, elles sont adoptées de manière inégale selon les États.

En Finlande, le « travail curriculaire a été décentralisé » (Maulini & Gather Thurler, 2014). Les directives nationales de la *Finnish National Agency for Education* (Opetushallitus) ne définissent qu'un cadre général des programmes, le *national core curriculum* avec des objectifs d'apprentissage, les contenus essentiels et les grands principes pédagogiques. Au sein des municipalités et de leurs établissements, il revient aux professeurs d'élaborer les progressions et de traduire plus précisément des contenus d'apprentissage dans chaque domaine disciplinaire, en l'adaptant à leur contexte local d'enseignement (Dervin, 2013).

B. Au niveau international, développement des "standards" et prescription croissante des tâches

En lien avec la diffusion du professionnalisme managérial, le développement des *standards* pour les enseignants a marqué les sociétés occidentales depuis le début du XXI^{ème} siècle, sous l'impulsion des organisations internationales et dans un mouvement de globalisation des politiques éducatives. Ces référentiels rendent explicite le mandat des enseignants et prescrivent les tâches attendues.

À quoi correspondent ces *standards*? Suivant Judyth Sachs (2003), il y a plusieurs sens en circulation. Le premier relève du sens commun : les *standards* définissent un niveau minimum à atteindre : « *what teachers should be able to do and what they should know* »²¹. Ce premier sens est souvent très normatif, peu interrogé, mais largement partagé au sein d'une société. Dans ce sens, selon Sachs, les *standards* constituent avant tout un outil de contrôle du travail enseignant par la société. En second lieu, les *standards* peuvent aussi être associés à la notion de redevabilité (traduction de *public accountability*). Ils définissent alors ce que les usagers de l'école sont en droit d'attendre des enseignants. La dimension normative est tout aussi importante que précédemment, à laquelle s'adjoint aussi une dimension émotionnelle plus grande en lien avec l'implication intensifiée des usagers. Enfin, ces *standards* peuvent aussi correspondre à des objectifs à atteindre et relever de ce que l'on appelle le développement professionnel des enseignants. Ils définissent alors les dimensions que les enseignants doivent améliorer dans leur pratique. Cette définition peut refléter l'importance de la formation pour les enseignants, et placer l'accent sur les progrès des élèves plutôt que sur le contrôle direct du travail enseignant. Comme le mettent en évidence ces trois conceptions, les *standards* sont inégalement

²¹ « Ce que les enseignants devraient savoir faire et connaître ».

prescripteurs, d'une part, et peuvent émaner d'une pluralité d'acteurs, d'autre part : la société dans son ensemble, les pouvoirs publics, mais aussi les enseignants en tant que groupe professionnel autonome.

En effet, plusieurs objectifs sont à l'origine de l'élaboration puis de la diffusion de ces *standards*. L'objectif premier est d'améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs, et dans le même temps les pratiques des enseignants dans les classes. Ce faisant, les *standards* peuvent servir à poser des objectifs et diffuser des exemples de bonnes pratiques considérées comme généralisables à tous. Le second objectif avancé lorsqu'il est question de promouvoir l'élaboration et la diffusion des référentiels de compétences est l'amélioration du statut social des enseignants. Ce second objectif ne peut être atteint qu'à la condition que les enseignants soient à l'origine des *standards* qui s'appliquent à leur profession, dans une conception plus démocratique du professionnalisme enseignant (Sachs, 2001). Le troisième objectif visé, avancé par certains acteurs, est l'amélioration du développement professionnel des enseignants. Ce troisième objectif peut lui aussi donner lieu à une interprétation managériale ou, à l'inverse, à une conception plus démocratique des compétences que les enseignants doivent acquérir pour améliorer leurs pratiques.

Selon les systèmes éducatifs, ces référentiels sont diversement prescripteurs : ils peuvent être utilisés comme des cadres réglementaires donnant lieu à un contrôle bureaucratique du travail enseignant (tout particulièrement s'ils sont associés aux formes de certification autorisant l'accès à l'enseignement), mais aussi constituer une initiative des enseignants pour contrôler par eux-mêmes le sens de leur travail (Darling-Hammond, 1999). Ces deux conceptions se tiennent ainsi à une assez grande distance l'une de l'autre, selon les acteurs qui contrôlent le travail des enseignants.

Aux États-Unis, le développement des premiers *standards* a été fait sur une période étendue, initialement en association avec les représentants des enseignants, ce qui n'est pas le cas dans tous les pays. Dans les années 2000, il y a eu de la part de certains acteurs la volonté d'établir des *standards* communs pour tous les enseignants (Sachs, 2003). Désormais, aux États-Unis, les *standards* décrivent les enseignants prioritairement comme des délivreurs de contenus, l'efficacité étant le critère premier de la qualité de l'enseignement. Les *standards* y sont très explicites, détaillant ce que les enseignants doivent savoir et ce qu'ils doivent faire à différents moments de leur carrière. Aux États-Unis, l'éducation est une compétence de chaque État fédéré, mais les *standards* du INTASC (*Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*) s'appliquent à l'ensemble du pays²². Comme l'a analysé A. Lin Goodwin (2021), ces *standards* ont initialement été mis en place dans un objectif de délivrer des licences d'enseignement de façon plus standardisée, avant de s'étendre à l'ensemble des enseignants et non plus seulement aux enseignants débutants. Le *Model Core Teaching Standards* (MCTS) propose différents *standards* selon les étapes de la carrière. Les *standards* sont conçus comme donnant des objectifs généraux (« *a big picture of where we want to go* ») et les progressions donnent des suggestions concrètes visant à atteindre une nouvelle vision de l'enseignement pour de meilleurs résultats des élèves (« *achieving a new vision of teaching for improved student achievement* »). Les *standards* des enseignants sont très clairement connectés aux résultats des élèves, et les enseignants sont

²² <https://learning.ccsso.org/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-for-teachers>

considérés comme des prestataires d'enseignement responsables, utilisant des pratiques fondées sur la recherche. Les *standards* mettent l'accent sur l'apprentissage personnalisé pour des apprenants diversifiés ; l'application des connaissances et des compétences ; l'amélioration des compétences en matière d'évaluation ; une culture professionnelle collaborative ; et de nouveaux rôles de *leadership* pour les enseignants et les administrateurs. Les contenus d'enseignement sont très souvent évoqués dans ces *standards*, sans être associés à une qualité académique, qui est, elle, pratiquement absente des textes. Alors qu'il est souvent question des réseaux sociaux et de la technologie dans ces *standards* états-uniens, par contraste, les compétences sociales et émotionnelles sont moins fréquemment évoquées, de même que les valeurs, en particulier celles relatives à l'équité. Ces attentes s'accompagnent d'une observation resserrée des pratiques et d'évaluations fréquentes. Selon Goodwin, un tel niveau d'explicitation des compétences attendues traduit une faible confiance de la part de la société américaine à l'égard de ses enseignants (Whitty, 2000), les enseignants se voyant attribuer une autonomie faible et étant fortement redevables.

Par comparaison, le caractère prescripteur de ces référentiels n'est pas aussi fort dans d'autres systèmes éducatifs. Ainsi, en Corée du Sud, s'ils ont à suivre de multiples *standards*, pour lesquels ils sont mandatés, les enseignants sud-coréens conservent une assez grande autonomie et peuvent faire preuve de résistance face aux réformes (Bhang & Kwak, 2019 ; Kim 2024).

Enfin, de nombreuses variations des contenus de ces standards peuvent être observées. Page (2015) a comparé les référentiels de compétences en Angleterre, en Allemagne et en France et souligne que chacun de ces référentiels reflète la culture des différents systèmes éducatifs. D'une part, en Angleterre, les *standards* précisent que les enseignants doivent promouvoir les valeurs britanniques, tandis qu'en France le référentiel de compétences précise que les enseignants doivent respecter et faire partager les valeurs de la République. Elle s'intéresse ensuite à une compétence qui est présente dans les textes officiels des trois pays : le *standard 3* (Angleterre), la *Compétence 3* (France) et la *Kompetenz 4* (Allemagne) se ressemblent en ce qu'il/elles mettent l'accent sur la compréhension par les enseignants des mécanismes d'apprentissage des élèves. Cette compétence, pourtant commune, est déclinée différemment selon le pays, avec un accent avant tout placé sur la maîtrise des connaissances disciplinaires en Angleterre, et une ouverture plus grande aux sciences humaines et sociales pour comprendre comment les élèves apprennent en France et en Allemagne.

Les *standards* ont, à l'évidence, de forts effets sur le travail des enseignants, bien qu'ils relèvent de la prescription et non automatiquement de la réalité des pratiques. Ils sont susceptibles de remettre en question l'autonomie professionnelle des enseignants, comme on le verra dans le chapitre V. Mais ils peuvent aussi transformer les pratiques professionnelles des enseignants. Par exemple, pour la France, les travaux de recherche montrent pour l'instant une intégration ambivalente de la logique de compétences dans les pratiques de travail réel. L'existence de grilles, même assortie d'une redéfinition des compétences, transforme les catégories de jugement des enseignants. Stéphane Vaquero (2020) s'est intéressé aux « dispositifs horizontaux » qui se développent en marge des cours disciplinaires au collège et au lycée en France : pédagogie par projets, découverte « autonome » des savoirs, invitation à l'« expressivité ». Il souligne l'incompatibilité de ces dispositifs avec la logique de l'évaluation par compétences, par définition standardisée. Il prend l'exemple des TPE (travaux personnels

encadrés) et montre que les textes officiels identifient des compétences nombreuses et que dans les rectorats, des réunions de travail sont organisées avec des enseignants pour adapter (et simplifier) ces textes. Les enseignants utilisent très peu ces grilles et disent méconnaître leurs contenus. Des formes de contournement peuvent alors être observées qui n'empêchent pas, au final, que les enseignants appliquent des critères d'évaluation qui s'imposent à eux. L'évaluation de ces compétences, qui sera analysée dans le chapitre III, soulève aussi des difficultés. D'ores et déjà, il est possible de considérer la façon dont les *standards* s'appliquent dans le cadre de la formation des enseignants.

C. La formation des enseignants, reflet des transformations en cours

Selon les formes que prend le professionnalisme enseignant dans les différents pays, les choix et types de formation varient. En matière de formation, de fortes convergences peuvent être repérées sous l'influence de l'OCDE, et plus particulièrement de ses grandes enquêtes comparatives, mais aussi du processus de Bologne au sein de l'Union européenne, qui propose de nouveaux alignements des formations. La formation des enseignants constitue un objet central des politiques éducatives dans la mesure où la « qualité » de l'éducation est en jeu. Ce faisant, les contenus de formation délivrés aux enseignants tendent, dans une certaine mesure, à s'homogénéiser. Par exemple, la formation des enseignants met de plus en plus en avant la logique de projet comme compétence nécessaire à apprendre avant l'entrée dans le métier, au même titre que la promotion des « badges » de formation ou des systèmes de prix (Decuyper & Lewis, 2024).

En schématisant, on peut distinguer deux grands modèles de formation, qui suivent les distinctions opérées dans le cas du professionnalisme enseignant, « démocratique » d'un côté et « managérial » de l'autre (Sachs, 2001). Tout d'abord, les modèles qui valorisent la dimension « professionnelle », au sens où les enseignants se rapprocheraient des *professions* aux statuts sociaux les plus valorisés, mettent l'accent sur le fait que les enseignants doivent avoir des connaissances étendues, qui vont plus loin que les programmes scolaires qu'ils ont à enseigner (Darling-Hammond *et al.*, 2005 ; Ball, 2003). La formation initiale des enseignants, largement organisée par la profession elle-même via ses représentants, doit dès lors être longue, approfondie et de qualité, basée sur la recherche. Le plus souvent, la formation a lieu à l'université, en lien avec la recherche. Si la pratique fait partie des programmes de formation, elle n'est pas distinguée des savoirs. Ce faisant, une distinction peut être faite entre *teacher education* et *teacher training*, la première expression renvoyant à des programmes de formation, la seconde à l'acquisition d'une expérience de terrain qui, pour certains acteurs, pourrait suffire pour enseigner. Livingston et Flores remarquent :

A language shift from teacher training to teacher education alongside philosophical and political shifts in beliefs about the role of teachers in the twenty-first century. This includes shifts in expectations about the contribution education makes to the economy and society and what contribution teachers make to improving student learning (2017, p. 555).

Un changement de langage, passant de la préparation professionnelle des enseignants à la formation des enseignants, parallèlement à des changements philosophiques et politiques dans les

conceptions relatives au rôle des enseignants au XXI^e siècle. Cela inclut des changements dans les attentes concernant la contribution de l'éducation à l'économie et à la société, ainsi que la contribution des enseignants à l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Dans le cas des enseignants, les débats entourant leur formation, qui n'est pas toujours longue, ni associée aux universités, reflètent leur statut social intermédiaire, ou leur statut de *semi-profession* plutôt que de *profession* à part entière (Menter & Flores, 2021).

A contrario, le professionnalisme de type managérial valorise des formats de formation avant tout liés aux besoins locaux des établissements scolaires, quitte à ce que les formations soient courtes. Aux États-Unis ou en Angleterre se développent ainsi des modèles de *fast-tracks* pour rendre plus rapide l'accès au métier. Ces *fast-tracks* se basent sur des contenus courts et précis, suivant une approche avant tout technique du métier qui vise à être rapidement opérationnelle.

Dans ce cadre, des acteurs se démarquent au niveau global, tels que l'organisation *Teach For All* (née en 2007 à la suite de *Teach for America* créée en 1990), qui recrute et forme ses enseignants d'une manière très différente des modèles de formation en vigueur dans la plupart des systèmes éducatifs, tout en se voulant applicable *worldwide*, c'est-à-dire indépendamment des caractéristiques des systèmes éducatifs et de leurs ancrages sociohistoriques. La spécificité du programme *Teach For All* est de recruter des enseignants parmi les meilleurs diplômés d'un pays et/ou de jeunes actifs très performants, à qui il est demandé de s'engager pendant deux ans au moins dans l'enseignement, dans des écoles situées en milieu défavorisé. Ils deviennent ensuite des *alumni* pour leurs successeurs. Ces enseignants endossent un statut d'enseignants d'élite (Elliott, 2018 ; Thomas & Lefebvre, 2024). La spécificité du programme est aussi de proposer à ses recrues une formation professionnelle courte, un *fast-track* vers l'enseignement. Concrètement, cette formation consiste en 5 à 8 semaines d'étude et de pratique lors d'un *Summer Institute*. Pour certains, le développement de ce type de filière de formation et d'accès à l'enseignement vient renforcer les critiques adressées aux formations existantes des enseignants (Thomas & Lefebvre, 2024).

La convergence des différents systèmes de formation vers des modèles de formation typique du professionnalisme managérial se perçoit en Finlande. Dans ce pays, où la formation à l'enseignement est solidement ancrée à l'université et entretient des liens forts avec la recherche, une plus grande standardisation s'engage. Ainsi, Juvonen et Toom (2023) soulignent que la formation s'engage vers davantage de centralisation, en raison de critiques adressées au système de formation en raison du manque de méthodes *evidence-based* notamment. Malgré tout, la formation des enseignants en Finlande reste davantage ancrée dans la recherche que dans d'autres systèmes éducatifs privilégiant une approche marchande, en premier lieu les États-Unis et l'Angleterre.

Malgré les tendances à l'homogénéisation des contenus de formation, il n'en reste pas moins que les caractéristiques de la formation des enseignants sont très connectées aux particularités des systèmes éducatifs, et à leur histoire longue. Ce, d'autant plus que les systèmes de formation des enseignants restent prioritairement une prérogative nationale.

D. Conclusion du chapitre

Tous les systèmes éducatifs auxquels nous nous intéressons ici sont concernés par des dynamiques globales qui transforment les attentes sociales adressées aux enseignants et, ce faisant, décrivent de nouvelles formes de professionnalisme, qui se déclinent elles-mêmes dans de nouvelles prescriptions professionnelles pour les enseignants. Ces changements sont susceptibles de remettre en question des croyances solidement ancrées, comme celles du « miracle finlandais » (Simola, 2005), qui voudrait que la Finlande reste à distance des transformations globales. En fonction des représentations du professionnalisme enseignant, différentes formes de définition de leur travail seront proposées ainsi que différents types de contrôle mis en place. Les conséquences sont alors nombreuses sur la manière dont le travail des enseignants se transforme, tant dans les textes qui le réglementent que dans les formes d'évaluation dont il fait l'objet, ce que le chapitre suivant va explorer.

III. Dans quelles conditions les enseignants travaillent-ils ? L'encadrement du travail enseignant

Au-delà des attentes sociales dont il est le vecteur et qui lui donnent de vastes orientations, l'enseignement est aussi un travail qui se réalise dans des conditions souvent très régulées et stabilisées, que nous proposons désormais d'étudier. Ce chapitre commencera par envisager les statuts d'emploi qui caractérisent les enseignants dans une diversité de systèmes éducatifs, avant de se concentrer sur le cadre réglementaire dans lequel s'inscrit le travail des enseignants.

A. Vers des statuts d'emplois plus fragilisés ?

1. Différents modèles de gestion de l'emploi enseignant

Les systèmes éducatifs européens peuvent être regroupés en quatre grands modèles de gestion de l'emploi enseignant. Dans le modèle majoritaire, ce sont les écoles elles-mêmes qui jouent le rôle d'employeurs des enseignants en exercice ; elles sont directement responsables de leur nomination, déterminent leurs conditions de travail et veillent à leur respect. Dans un deuxième groupe de pays, le modèle de gestion des enseignants est centralisé. C'est notamment le cas en France et en Allemagne²³, où les autorités centrales sont pleinement responsables du recrutement et de la gestion des enseignants. Par ailleurs, dans un troisième groupe, les autorités locales sont les seuls employeurs des enseignants à tous les niveaux, comme en Finlande. Enfin, dans d'autres pays, la répartition des responsabilités varie en fonction du type d'établissement. C'est le cas par exemple en Italie, où les autorités centrales et les écoles partagent ce rôle, ou encore en Angleterre, où cette responsabilité est répartie entre les autorités locales et les établissements scolaires (Eurydice, 2018).

²³ En Allemagne, les autorités centrales sont organisées au niveau des Länder, les 16 États fédérés qui composent le pays. Chacun dispose de son propre gouvernement, de son parlement et de certaines compétences législatives.

Il est important de souligner que le niveau administratif responsable de l'emploi des enseignants en exercice est étroitement lié à la méthode de recrutement. Ainsi, lorsque les écoles ou les autorités locales jouent le rôle d'employeur, les enseignants sont recrutés selon un processus dit « ouvert » et décentralisé, où les établissements (parfois en collaboration avec les autorités locales) sont chargés de publier les offres d'emploi et de sélectionner les meilleurs candidats. C'est le cas notamment en Angleterre²⁴ et en Finlande. En revanche, lorsque ce rôle est entièrement confié aux autorités centrales – ce qui est le cas dans dix pays, y compris la France – les enseignants sont recrutés exclusivement par concours (comme en France et en Italie) ou à partir de listes de candidats (comme en Allemagne) (Eurydice, 2018).

Aux États-Unis, chaque État possède sa propre législation en matière de recrutement et de carrière des enseignants. Cependant, de manière générale, ce sont les districts scolaires qui emploient les enseignants en exercice, et le recrutement y est décentralisé (Sutcher, Darling-Hammond, & Carver-Thomas, 2019). En Corée du Sud, le recrutement des enseignants titulaires dépend principalement de concours publics extrêmement compétitifs, organisés au niveau provincial. Après avoir obtenu un diplôme dans une université d'éducation ou suivi un cursus de formation pédagogique à l'université, les candidats doivent réussir un examen de nomination. Chaque année, de nombreux candidats échouent à cet examen, ce qui entraîne une accumulation progressive des postulants et porte le taux de concurrence à une moyenne supérieure à 20 candidats pour un seul poste (Jang, Choi, & Lee, 2017).

Dans de nombreux pays, les enseignants titulaires ont le statut de fonctionnaires. Il convient toutefois de noter que ce statut ne revêt pas la même signification ni le même fonctionnement dans tous les pays : une distinction courante est faite entre les systèmes de fonction publique d'État (*civil service systems*), dits *career-based* (en français, « fondés sur la carrière », qui se caractérisent par un recrutement, un système de promotion et une formation centralisés), et les systèmes *position-based* (en français, « fondés sur le poste », reposant sur une gestion décentralisée des recrutements, des promotions et des formations) (Veit, 2020). Des pays comme la Finlande et les États-Unis disposent d'un système *position-based*, ouvert à l'entrée latérale (*lateral entry*) (Virtanen *et al.*, 2018). En revanche, la France, l'Allemagne, l'Italie et la Corée du Sud appliquent un modèle *career-based* (OCDE, 2023).

Ainsi, en France, en Allemagne et en Corée du Sud, le statut prévalent pour les enseignants est celui de fonctionnaire titulaire, ce qui signifie qu'ils relèvent d'un statut spécifique, distinct du droit commun applicable aux relations contractuelles dans les secteurs public ou privé (Eurydice, 2018), avec un lien d'emploi permanent, garantissant une grande stabilité professionnelle. En Italie et en Angleterre, dans les écoles publiques, les enseignants sont des salariés soumis à la législation générale du travail, c'est-à-dire qu'ils sont des employés publics soumis à un contrat de droit privé (Eurydice, 2018), qui en Italie est pourtant défini sur la base d'une convention collective nationale²⁵. Dans ce pays, les enseignants recrutés par concours public sont néanmoins titularisés (*docenti di ruolo*, enseignants sous contrat à durée indéterminée) et bénéficient d'avantages économiques, tels que des progressions salariales liées

²⁴ <https://publications.parliament.uk/pa/cm5804/cmselect/cmeduc/119/report.html#heading-1>

²⁵ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/countries/italy/teachers-salaries-and-allowances#tab-1>

à l'ancienneté et la *Retribuzione Professionale Docenti* (RPD), une prime mensuelle fixe (Sgroi, 2023).

En Finlande, bien que la majorité des enseignants aient le statut de fonctionnaire, le contrat de travail peut être à durée indéterminée (permanent) ou déterminée (temporaire), les deux types de contrats offrant les mêmes droits et obligations (Eurydice, 2018). De même, aux États-Unis, bien que l'application du statut de *civil servant* aux enseignants du secteur public soit complexe (en raison de la variation des législations selon les États fédérés), la majorité des enseignants peuvent être considérés comme des agents publics non titulaires, pouvant accéder au statut de *tenured teacher* (titulaire permanent) selon des critères définis localement, à l'échelle de chaque État ou district scolaire.

Tableau 4. Statut et conditions d'emploi des enseignants

Pays	Employeur	Statut	Durée d'engagement	Recrutement
France	Autorité centrale	Fonctionnaire	Indéterminée	Concours
Italie	Mixte : autorité centrale et école	Salarié (législation générale du travail)	Indéterminée	Concours
Allemagne	Autorité centrale	Fonctionnaire ou agent public non titulaire	Indéterminée	Liste de candidats
Finlande	Autorité locale	Fonctionnaire	Indéterminée ou déterminée	Recrutement ouvert
Angleterre	Mixte : autorité locale et école	Salarié (législation générale du travail)	Indéterminée ou déterminée	Recrutement ouvert
États-Unis	Mixte : autorité locale et école	Agent public non titulaire (+ enseignants titularisés ?)	Indéterminée ou déterminée	Recrutement ouvert
Corée	Autorité centrale	Fonctionnaire	Indéterminée	Concours

2. Le développement des postes contractuels, ou non-permanents

Dans les pays où la voie d'accès « standard » aux postes permanents repose sur un recrutement fermé (par concours ou à partir de listes de candidats), comme c'est le cas en France, en Italie, en Allemagne ou en Corée du Sud, les autorités locales peuvent avoir recours à des enseignants contractuels ou non permanents, par exemple lorsque tous les postes ne sont pas pourvus ou en cas de besoins temporaires de remplacement. Dans ces contextes, deux canaux de recrutement coexistent, donnant lieu à deux statuts d'enseignants distincts. En France, on distingue ainsi les enseignants titulaires des contractuels ; en Allemagne, les *Beamte* (fonctionnaires) des *Angestellte* (employés sous contrat de droit commun) ; en Italie, les *docenti di ruolo* (à temps indéterminé) des *docenti a tempo determinato* ; et en Corée du Sud, les *civil servant teachers* des *contract teachers*.

En France, selon l'étude de Célestine Lohier (2024), qui s'appuie sur les données des enquêtes Emploi de l'INSEE (2013–2020), dans un contexte où 4 000 postes d'enseignants n'ont pas été pourvus en 2022 et où l'on déplore un manque d'attractivité des concours, les enseignants contractuels représentaient 10 % des effectifs dans le second degré public et 2 % dans le premier degré. Bien que ces pourcentages restent relativement faibles, ils connaissent une progression continue depuis 2005, particulièrement dans l'enseignement secondaire. Le processus de recrutement de ces contractuels est moins exigeant que celui des titulaires. Il repose généralement sur un entretien individuel avec un inspecteur d'académie. Le niveau d'études requis est en principe un Bac+3 (80 % des enseignants contractuels), mais des exceptions sont faites pour les candidats ayant un Bac+2, dans certains cas. Après six ans d'ancienneté sans interruption de plus de quatre mois, ces enseignants peuvent obtenir un contrat à durée indéterminée (CDI). En 2020, leur nombre était plus élevé dans les académies où les départs de titulaires dépassaient les arrivées (par exemple à Créteil ou Versailles), ou dans celles où les titulaires quittaient rapidement leur poste. Plusieurs études indiquent que le recours aux contractuels est particulièrement fréquent pour couvrir les manques d'enseignants dans les espaces peu attractifs (établissements relevant de l'éducation prioritaire, territoires ruraux, etc.) et dans les collèges et lycées professionnels (Bertron *et al.*, 2021).

Toujours selon Lohier (2024), le recrutement contractuel en France attire des enseignants aux profils différents de ceux des enseignants titulaires. Par rapport à ces derniers, les contractuels sont plus jeunes, présentent une proportion plus importante de personnes issues de l'immigration ou de nationalité non européenne, et sont davantage des hommes. L'auteure précise qu'en 2024, 80 % des enseignants contractuels étaient en CDD, la majorité avec une durée inférieure à un an. En France, Bertron et Buisson-Fenet (2022) montrent que le recrutement des enseignants contractuels échappe aux logiques strictes des concours et repose sur une définition plus souple et contextuelle des compétences. Les gestionnaires évaluent les candidats en fonction de critères pratiques (comme la durée du contrat, la disponibilité, la distance entre le domicile du candidat et l'établissement, ou encore l'expérience professionnelle) et non exclusivement académiques. Cette compétence est souvent jugée *a posteriori*, comme le fruit d'un bon appariement entre le profil du candidat et les besoins de l'établissement. Ainsi, face à la pénurie croissante de titulaires, cette forme de recrutement redéfinit les standards de qualité et les rôles professionnels, privilégiant une logique d'adaptation et de gestion territoriale à celle de la qualification académique formelle.

Cette tendance aux contrats courts s'observe dans de nombreux pays (Chudgar & Dembélé, 2024 ; Eurydice, 2018). En moyenne dans l'Union européenne, les enseignants temporaires en CDD d'un an ou moins représentent 14 % de l'ensemble des enseignants européens, contre 3,6 % ayant un CDD de plus d'un an (Eurydice, 2018).

En Italie, en 2018, 100 % des enseignants en contrat à durée déterminée (CDD) avaient un contrat d'un an ou moins. Dans ce pays, la condition des enseignants à durée déterminée, souvent appelés enseignants précaires (*docenti precari*), révèle une inégalité de traitement persistante par rapport à leurs collègues travaillant sur contrat à durée indéterminée. Selon l'article de Roberta Calvano²⁶, malgré la jurisprudence européenne qui interdit toute discrimination fondée uniquement sur la nature du contrat, la législation italienne a longtemps permis le recours systématique, prolongé et non justifié à des contrats à durée déterminée (CDD) pour pourvoir des postes vacants dans les écoles publiques. Ce phénomène a été particulièrement courant entre 1999 et 2014, période durant laquelle l'État italien a quasiment suspendu les concours pour le recrutement des enseignants titulaires, préférant maintenir une flexibilité budgétaire au prix d'une précarisation massive du personnel éducatif. Selon l'article de Sgroi (2023), les enseignants temporaires en Italie, qui représentent 25 % de l'ensemble des enseignants italiens et environ 80 % des enseignants de moins de 35 ans (Eurydice, 2018), subissent plusieurs formes d'inégalités par rapport à leurs collègues titulaires. Tout d'abord, leur ancienneté de service n'est que partiellement reconnue lors de leur titularisation, ce qui retarde leur progression de carrière et réduit leur rémunération, contrairement aux titulaires dont toute l'ancienneté est prise en compte. De plus, certains compléments de salaire, comme la Rémunération Professionnelle des Enseignants (RPD), leur sont refusés s'ils ne sont pas engagés pour une année scolaire complète, bien qu'ils exercent les mêmes fonctions que les titulaires.

En Corée du Sud, selon Jang, Choi et Lee (2017), le recours aux enseignants temporaires a considérablement augmenté au cours des dernières décennies. Ces enseignants, bien qu'ils possèdent un certificat d'enseignement, sont embauchés directement par les chefs d'établissement pour une durée limitée (généralement de quelques mois à un an) afin de remplacer des enseignantes titulaires en congé de maternité ou pour couvrir des disciplines optionnelles. Ce mode de recrutement est local, direct et sans concours public. Toutefois, d'après les auteurs, les cas où des enseignants temporaires remplacent durablement des titulaires, alors qu'un poste fixe devrait être ouvert, se multiplient rapidement. Ainsi, alors qu'on ne comptait que 300 enseignants temporaires en 1999, leur nombre est passé à 41 033 en 2015. Comme le soulignent les auteurs, le recours croissant aux enseignants non titulaires pose de nombreux problèmes. En effet, ces professionnels ne bénéficient pas des mêmes droits que leurs collègues permanents : ils sont exclus de nombreuses aides sociales, telles que les allocations familiales, les subventions scolaires pour les enfants, les congés parentaux rémunérés ou encore les primes de performance. De plus, ils n'ont pas accès aux formations continues régulières destinées aux enseignants titulaires, ce qui nuit à leur développement professionnel et peut avoir un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. Cette politique s'est développée dans un contexte de réformes économiques consécutives à la crise financière asiatique de la fin du XX^{ème} siècle, au

²⁶ https://www.rivistaaic.it/images/rivista/pdf/4_2016_Calvano.pdf

cours desquelles la réduction des dépenses publiques et la flexibilisation du marché du travail ont été privilégiées.

Bien que l'emploi d'enseignants sous contrat court soit une réalité partagée par de nombreux systèmes éducatifs, une proportion excessive de ce type de contrat reste préoccupante. Comme le souligne Stromquist (2018), les enseignants contractuels représentent un groupe particulièrement vulnérable, dans la mesure où ils bénéficient de droits limités, n'ayant souvent pas accès à la formation continue, ni à de réelles perspectives d'évolution de carrière. L'enquête Talis 2018 (OCDE, 2020) met en avant que cette situation peut nuire à l'attractivité de la profession, notamment pour les jeunes, alors que les systèmes éducatifs doivent attirer de nouveaux candidats pour répondre à la demande croissante. Ce manque de préparation peut être envisagé à la lumière des données de l'enquête Talis 2018, qui montrent que les enseignants sous contrat à durée déterminée de moins d'un an ou travaillant à temps partiel se sentent moins confiants dans leur pratique professionnelle dans un tiers des pays étudiés. En Corée du Sud, les syndicats enseignants réclament leur remplacement par des titulaires, estimant que les contractuels, en raison d'un statut instable et d'un engagement parfois moindre, peuvent affaiblir la qualité de l'enseignement dispensé (Kim & Han, 2002).

On peut considérer que, dans des pays comme la France, la Corée du Sud ou l'Italie, où le recrutement des enseignants titulaires est marqué par la sélectivité à travers des concours centralisés, ce niveau d'exigence vise à garantir que seuls des individus qualifiés, répondant aux exigences de la profession et de la pratique enseignante, puissent accéder à l'enseignement. Toutefois, dans ces mêmes pays, le recrutement des enseignants contractuels ou temporaires suit des modalités différentes, souvent moins sélectives, reposant parfois sur des décisions individuelles prises par les chefs d'établissement ou les gestionnaires locaux.

B. Le cadre réglementaire du travail enseignant : quelles variations ?

Après avoir considéré les différents modèles de gestion de l'emploi enseignant selon les types de systèmes éducatifs, nous nous intéressons désormais au travail des enseignants, sous l'angle des règles formalisées dont il fait l'objet. En effet, des cadres légaux, variables selon les pays, définissent le temps de travail des enseignants, la nature des tâches qu'ils doivent accomplir et les conditions (obligation, reconnaissance et rémunération) dans lesquelles elles seront réalisées. Le travail enseignant dépend aussi d'un cadre plus large défini par le système éducatif, qui fixe les conditions d'enseignement : l'organisation du temps et des espaces scolaires, les contenus des programmes et les objectifs d'apprentissage.

1. En France, pour les titulaires, des obligations de service reposant essentiellement sur le temps d'enseignement

En France, bien que le temps de travail annuel soit fixé à 1 607 heures pour l'ensemble des agents de la fonction publique, les obligations de service des enseignants font l'objet d'une réglementation spécifique. Historiquement, ces obligations ont été mesurées en heures d'enseignement devant élèves, et non en temps de travail global. Pour les enseignants du second

degré, les obligations réglementaires de service (ORS) fixent des *maxima* hebdomadaires, variables selon les corps d'appartenance des enseignants : 18 heures pour les professeurs certifiés, adjoints d'enseignement et professeurs de lycée professionnel (20 heures pour l'EPS) ; 15 heures pour les professeurs agrégés (17 heures pour l'EPS) et de chaire supérieure²⁷.

De plus, les enseignants du secondaire sont susceptibles d'effectuer des heures d'enseignement supplémentaires, dont deux heures non refusables. Récemment, les décrets n°2014-940 et n°2014-941 du 20 août 2014 ont marqué un changement en consacrant réglementairement deux nouvelles missions. La première regroupe l'ensemble des activités directement liées à l'enseignement : la préparation des cours, le travail de concertation, de rencontres avec les parents d'élèves et les réunions pédagogiques, ainsi que les activités de suivi individuel, d'évaluation et d'orientation des élèves faisant l'objet d'une rémunération spécifique (ISOE). La deuxième est composée de missions particulières, reposant sur l'engagement volontaire des enseignants, et qui donnent droit selon les tâches accomplies à des indemnités ou à une décharge de temps d'enseignement. Parmi celles-ci, nous pouvons citer celles de professeur principal ou de tutorat d'enseignant stagiaire.

Une tendance comparable s'observe dans le premier degré, notamment depuis l'introduction d'heures annualisées. Pour les professeurs des écoles, les obligations de service comprennent aujourd'hui 24 heures hebdomadaires de cours, pendant 36 semaines de classe, auxquelles s'ajoutent 108 heures annualisées²⁸. Celles-ci se répartissent comme suit : 36 heures d'enseignement sous forme d'activités pédagogiques complémentaires (APC) destinées à un groupe restreint d'élèves ; 18 heures de formation continue obligatoire ; 24 heures de travail forfaitaires dédiées au travail en équipe et aux réunions avec les partenaires de l'école ; 6 heures de conseils d'école. Les 108 heures prennent ainsi partiellement en compte le temps de travail « hors classe » des enseignants du premier degré, bien que les activités d'enseignement continuent de représenter 94 % du volume horaire des obligations de service. Des allègements de service d'enseignement et des indemnités spécifiques concernent certains personnels comme les professeurs des écoles maîtres formateurs, les directeurs d'école (selon le nombre de classes de l'école) ainsi que les enseignants exerçant en réseau d'éducation prioritaire. L'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) valorise certaines tâches effectuées en dehors du temps d'enseignement.

Si les heures d'enseignement constituent une unité de mesure pratique sur le plan réglementaire, elles ne reflètent cependant qu'une partie du travail des enseignants, comme le confirment plusieurs études récentes sur leur temps de travail²⁹. Les autres tâches du métier enseignant (préparation des cours, corrections, concertations, suivi individualisé des élèves, etc.) sont nombreuses et elles tendent à se diversifier et à se multiplier, renforçant la charge et la polyvalence du métier. La faible reconnaissance institutionnelle des temps « hors

²⁷ Pour les professeurs agrégés assurant leur service entier en CPGE, les ORS sont comprises entre 8 et 11 heures, variant selon la discipline et l'effectif des classes (circulaire n°2004-056 du 29-3-2004).

²⁸ Décret n°2017-444 du 29 mars 2017 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré.

²⁹ Depp (2022). La moitié des enseignants déclare travailler au moins 43 heures par semaine. Note d'information n°22.30, octobre 2022.

enseignement » peut contribuer à les considérer comme des temps de travail additionnels, voire à les invisibiliser, ce qui peut conduire à en négliger l'organisation. Par ailleurs, le débat public entretient souvent une confusion entre temps d'enseignement et temps de travail total des enseignants, pouvant nuire à l'image sociale de la profession ainsi qu'à son attractivité.

2. Quelles régulations du temps de travail des enseignants ?

Dans l'ensemble des pays comparés dans ce rapport, le temps de travail des enseignants fait l'objet d'une réglementation. Toutefois, les composantes du travail enseignant retenues diffèrent selon les pays, reflétant les attentes sociales différentes envers les enseignants (voir chapitre II). Le rapport Eurydice (2018) distingue trois manières de réguler le temps de travail statutaire dans l'enseignement secondaire : le nombre d'heures de travail global, les heures d'enseignement et le temps de présence dans l'établissement scolaire. Cette approche comparative permet d'observer de grandes divergences dans les manières de réguler le travail enseignant d'un pays à l'autre. Ainsi, en Italie, seul le temps d'enseignement fait l'objet d'une régulation, de sorte que, comme en France, de nombreuses autres tâches que recouvrent le métier d'enseignant ne sont pas explicitement comptabilisées dans leur temps de travail statutaire.

Cependant, dans une majorité des systèmes éducatifs étudiés par Eurydice (2018), les obligations de service, entendues comme la part du travail obligatoire pour les enseignants dans les différents pays, révèlent une conception plus large du travail enseignant, avec des obligations de service déterminées à la fois par le temps d'enseignement et le volume total de travail. La Finlande fait partie des pays où sont considérés le temps d'enseignement et le temps de présence dans l'établissement. Ce temps de présence est défini de manière spécifique, distinct des heures d'enseignement, contrairement à certains pays où ces heures sont plus globales et peuvent inclure du temps d'enseignement (Commission européenne, 2021).

Enfin, dans certains systèmes éducatifs, le temps d'enseignement n'est pas encadré de manière uniforme au niveau national. C'est le cas de l'Angleterre, où les obligations de service des enseignants sont fixées en termes de temps de présence dans l'établissement. Selon le *School Teachers' Pay and Conditions Document (STPCD)*³⁰, les enseignants sont tenus de travailler jusqu'à 1 265 heures maximum par année scolaire, réparties sur 195 jours et sur les différentes tâches prévues par leur chef d'établissement : l'enseignement, les réunions, les temps de préparation, planification et évaluation, la surveillance et les remplacements, ainsi que les formations et journées pédagogiques.

Tableau 5. Définitions officielles des composantes du temps de travail des enseignants

Pays	Heures d'enseignement	Heures de présence dans l'établissement	Temps de travail général
France	X		X

³⁰ School teachers' pay and conditions document 2024 and guidance on school teachers' pay and conditions, Department of Education, September 2024.

Italie	X		
Finlande	X	X	
Angleterre		X	

Source : European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg : Publications Office of the European Union

Champ : enseignants de l'enseignement secondaire inférieur

3. Organisation temporelle et programmes scolaires : nuances de (dé)centralisation

En France, l'organisation du temps scolaire repose sur un cadrage précis et très centralisé. Le calendrier de l'année scolaire, avec l'emblématique date de rentrée des écoles et établissements publics et ses périodes de vacances, est défini nationalement, tout comme les volumes horaires des disciplines enseignées. Le ministère fixe également les éléments pour cadrer les horaires des journées et des semaines d'école, qui seront déclinés à l'échelle locale pour les écoles ou les établissements. Si, dans de nombreux pays, les calendriers et rythmes scolaires sont encadrés par des recommandations nationales, définissant par exemple un nombre de semaines ou de jours de classe par année scolaire, les éléments plus précis de l'organisation temporelle sont souvent laissés à l'appréciation des instances régionales voire des établissements eux-mêmes. Dans les pays fédéraux comme l'Allemagne ou les États-Unis, le calendrier scolaire varie fortement selon les régions ou les États. Les dates de rentrée scolaire ou les périodes de vacances scolaires peuvent être décidées par les collectivités locales voire par les établissements eux-mêmes, comme en Finlande, en Corée du Sud ou dans les *academies* et les *free schools* anglaises (Plumelle, 2011).

4. Les tâches obligatoires : enseigner, mais encore ?

a) Un « cœur de métier » commun : l'enseignement

On constate une grande variété du temps d'enseignement selon les pays, particulièrement pour l'enseignement préélémentaire (OCDE, 2024). Pour une grande majorité des pays, le temps d'enseignement décroît avec le niveau d'enseignement. Ainsi, selon l'OCDE (2024), « les enseignants des établissements publics sont tenus d'enseigner en moyenne 1 007 heures par an au niveau pré-primaire, 773 heures au primaire, 706 heures au premier cycle de l'enseignement secondaire (filiale générale) et 679 heures au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filiale générale) ». Au sein de certains pays, les temps d'instruction peuvent même varier selon les régions. Aux États-Unis, des différences significatives de temps d'instruction existent entre les différents États. Ainsi selon l'OCDE (2024), pour l'enseignement primaire, « le temps d'instruction au Michigan (993 heures) est 29 % plus élevé que celui du Maine (770 heures) ».

Tableau 6. Temps d'enseignement et temps de travail statutaire

Pays	Temps d'enseignement annuel statutaire
------	--

	Primaire	Secondaire	Temps de travail statutaire
France	900 h (APC ³¹ comprises)	720 h (professeurs certifiés, 2 HSA ³² comprises)	1 607 heures (fonction publique)
Italie	766 h	626 h	Non défini
Finlande	673 h	561-595 h	Non défini
Corée du Sud	671 h (Moyenne des écoles)	517-539 h (Moyenne des établissements)	1 520 h
Angleterre	Non défini	Non défini	1 265 h
Allemagne	691 h	617 - 642 h	1 778 h
USA	908 h (données issues de <i>National Teacher and Principal Survey</i>)	888 - 893h (données issues de <i>National Teacher and Principal Survey</i>)	Non défini
Moyenne OCDE	773h	679-706h	Primaire : 1 560 h Secondaire : 1 572 h-1 587 h

Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2024, Tableaux D4.1 et D4.2

b) Les tâches « hors enseignement » : la part variable du métier

Les tâches qui ne relèvent pas directement de l'enseignement sont celles dont la prise en charge varie le plus selon les pays. Selon les contextes nationaux, ces tâches peuvent constituer une part obligatoire du travail enseignant ou bien reposer sur la base du volontariat, représenter une proportion variable du temps de travail global, et donner lieu – ou non – à une rémunération complémentaire ou à une décharge partielle du temps d'enseignement (OCDE, 2024).

C'est notamment le cas des tâches administratives. Dans la plupart des pays, les enseignants qui ont la charge d'enseigner toutes les disciplines aux élèves, souvent au niveau primaire, prennent également en charge des tâches administratives liées à l'accueil continu des élèves, comme la collecte et la distribution de documents, la mise en place des programmes d'accueil individualisé dans le cas d'une maladie ou d'un handicap etc. Dans l'enseignement secondaire, la responsabilité de cette tâche est plus variable. En Corée du Sud, la majorité des enseignants du second degré a la charge d'un groupe d'élèves, comme pourraient l'être des professeurs principaux en France (Kang 2022). Ils s'occupent des tâches administratives liées à la comptabilité, comme remplir les documents pour le Bureau local de l'éducation, développer et

³¹ APC : Activités Pédagogiques Complémentaires.

³² HSA : Heures Supplémentaires Année, soit des heures d'enseignement au-delà des obligations réglementaires de service effectuées tout au long de l'année scolaire.

gérer les activités des élèves dans l'école, tenir les dossiers des élèves, planifier et proposer un développement professionnel au sein de l'école. L'ensemble des tâches administratives confiées aux enseignants est pris en compte dans leur évaluation, déterminante pour l'attribution de promotions ou de primes.

D'après l'OCDE (2024), les tâches de gestion et de direction de l'établissement, mais aussi de formation et de mentorat d'autres enseignants reposent majoritairement sur le volontariat comme en Finlande, en France et en Allemagne où elles donnent souvent droit à des compensations. Cependant, en Allemagne, pays de l'Union européenne qui offre peu de primes et bonifications au-delà du seul salaire (Longuet, 2022), les enseignants ne reçoivent pas de complément de rémunération pour ces missions supplémentaires.

On peut considérer que notre échantillon se divise en deux catégories de pays en matière de définition des tâches enseignantes. Le premier groupe, composé de l'Italie, la Finlande, la France et la Corée du Sud, se caractérise par une large intégration des différentes tâches dans les obligations professionnelles des enseignants, considérées comme faisant « naturellement » partie de leur métier. Dans le second groupe comprenant les États-Unis, l'Angleterre et l'Allemagne, la part des tâches obligatoires pour tous les enseignants est plus réduite, notamment parce que leur attribution est décidée au niveau des entités infranationales ou au niveau des établissements.

Certaines tâches hors enseignement se distinguent par la variabilité de leur caractère obligatoire et des formes de reconnaissance – financière ou en temps de service – accordées aux enseignants dans les systèmes éducatifs (OCDE, 2024). L'éducation à l'orientation est un exemple significatif. En Finlande, elle fait partie intégrante des programmes scolaires : les enseignants y contribuent dès le début de la scolarité obligatoire. Cette mission est progressivement renforcée au cours de la scolarité par l'intervention de conseillers spécialisés et par l'offre de cours optionnels (Mons *et al.*, 2018). En Corée du Sud, la loi de 2015 sur l'éducation à l'orientation a rendu cette dernière obligatoire, impliquant de manière complémentaire les enseignants, les conseillers d'orientation et d'autres membres de la communauté éducative (Lee, 2018). Dans la majorité des Länder allemands, la mission d'orientation n'est pas une obligation généralisée pour l'ensemble des enseignants : elle est prise en charge par des enseignants référents, volontaires et formés pour cette mission, en lien avec les interventions de conseillers d'orientation extérieurs à l'école. L'OCDE souligne que la France est « le seul pays dans lequel l'orientation des élèves est à la fois une responsabilité essentielle des enseignants et contribue à leur éligibilité à une prime annuelle de salaire » (OCDE, 2024, p. 435), l'ISAE et l'ISOE³³. Toutefois, cette reconnaissance institutionnelle ne garantit dans les faits ni une formation systématique, ni une réelle efficacité de la formation à l'orientation en France, comme l'a montré un précédent rapport de comparaisons internationales du CNETCO (Mons *et al.*, 2018).

La tâche de surveillance des élèves pendant les pauses varie également selon les pays, les régions mais aussi les niveaux d'enseignement. De manière générale, plus les élèves sont jeunes, plus cette surveillance est assurée directement par les enseignants. Elle constitue une obligation de

³³ L'ISAE (Indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves) dans le premier degré et l'ISOE (Indemnité de suivi et d'orientation des élèves) dans le second degré.

service à tous les niveaux d'enseignement pour les enseignants d'Italie et de Corée du Sud. Au-delà de son rôle purement fonctionnel, la surveillance des pauses reflète plus largement les responsabilités collectives confiées aux enseignants au sein de l'établissement scolaire. Dans son rapport d'information au Sénat, Longuet (2022) souligne d'ailleurs qu'il n'existe pas de « vie scolaire » en Allemagne. Par conséquent, les enseignants prennent en charge diverses tâches au sein de l'établissement, dont la surveillance des récréations. Dans certains *Länder* allemands, comme la Rhénanie-Palatinat³⁴ et la Rhénanie du Nord-Westphalie³⁵, les enseignants sont également tenus d'assurer des heures de remplacement de collègues de leur établissement, sous certaines conditions. Cela explique en partie la différence élevée entre temps de service et temps d'enseignement des enseignants allemands.

Selon les pays, la formation continue peut être ou non intégrée aux obligations de service. Dans son rapport de comparaison internationale sur la formation professionnelle, Olivier Maulini (2021) distinguait en Europe les pays où la formation continue est une obligation professionnelle (Allemagne, Finlande, Royaume-Uni...) de ceux où elle est facultative (Danemark, Suède, Norvège, Islande, Irlande, Pays-Bas, Bulgarie, Grèce). Comme il le souligne, la réalité est plus complexe, à l'exemple de la situation en France : les professeurs du premier degré ont l'obligation de suivre 18 heures de formation alors que dans le second degré, la participation est facultative et explique que le pourcentage d'enseignants ayant participé à des « activités de développement professionnel » y soit plus faible (OCDE, 2019). Dans d'autres pays comme la Corée du Sud, la participation au développement professionnel s'avère nécessaire pour obtenir une promotion ou une augmentation de salaire (Kang, 2022).

C. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a comparé le travail enseignant du point de vue des conditions d'emploi et des textes qui l'encadrent. Les attentes sociales, les normes institutionnelles et culturelles expliquent en partie la répartition des tâches éducatives, et par conséquent la part du temps de travail consacrée à l'enseignement, qui varie fortement d'un pays à l'autre. Si l'enseignement reste l'activité essentielle, on observe une diversification des tâches prescrites. Selon les pays, les tâches hors enseignement, telles que le travail administratif et l'orientation des élèves, sont plus ou moins intégrées aux obligations professionnelles. L'évaluation des enseignants est également très encadrée, comme le montre le chapitre suivant.

³⁴ Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (DO-Schulen), Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Rheinland-Pfalz.
<https://www.gew-rlp.de/fileadmin/media/publikationen/rlp/Infodienst/A/A9-Dienstordnung-Neufassung-2019-.pdf>

³⁵ Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.06.2012 (ABl. NRW. S.384).
<https://bass.schule.nrw/pdf/12374.pdf?20250505073838>

IV. Quelles modalités d'évaluation du travail des enseignants ?

La montée en puissance de l'évaluation dans le champ éducatif s'applique également au travail enseignant, et l'évaluation du travail enseignant prend une place croissante dans les dispositifs de pilotage des systèmes éducatifs. Toutefois, cette logique évaluatrice suit des modalités variables, bien que des formes d'internationalisation des standards d'évaluation puissent être repérés. Comment comparer de manière pertinente l'évaluation du travail enseignant dans des systèmes éducatifs hétérogènes ? Le présent chapitre s'intéresse à ces dynamiques, et analyse les tensions entre contextualisation locale et influences globales.

A. En France, une évaluation principalement individuelle et externe

L'évaluation des enseignants français est fondée historiquement sur l'inspection, terme auquel elle a longtemps été associée (Condet, 2017). Aujourd'hui encore, elle prend principalement la forme d'une évaluation individuelle menée par un supérieur hiérarchique, appartenant à un corps d'inspection. Dans le premier degré, cette mission incombe aux inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), tandis que dans le second degré, elle est assurée par les inspecteurs d'académie–inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). À cette évaluation disciplinaire propre au second degré, s'ajoute une évaluation du chef d'établissement, introduisant ainsi une dimension interne absente dans le premier degré, du fait du statut spécifique de la direction d'école.

L'évaluation des enseignants a été réformée sous la présidence de François Hollande, avec l'adoption d'un nouveau référentiel des compétences des métiers du professorat en 2013 suivie de la mise en œuvre du « Parcours professionnels, carrières, rémunérations » (PPCR). Cette réforme marque un glissement d'une approche du métier enseignant par la qualification (qui renvoie à la possession d'un titre universitaire et d'un diplôme) à une approche par les compétences (Palet, 2019). Sur la forme, la note d'inspection est remplacée par une grille de compétences composée de onze items, dont certains portent sur des aspects hors enseignement non directement observables en classe, tels que le travail en équipe, la coopération avec les parents et les partenaires de l'école ou encore « l'engagement dans une démarche individuelle ou collective de développement professionnel ». L'évaluation vise à développer « une analyse réflexive et contextualisée de ses activités et de sa pratique »³⁶ par l'entretien individuel mais aussi par le rapport de rendez-vous de carrière. Elle a un impact sur la progression de carrière des enseignants, par l'accélération du passage d'échelon qu'elle permet pour une partie des personnels.

Malgré cette réforme, le déroulement-type d'une évaluation a peu changé. Elle repose encore sur une observation en situation d'enseignement suivie d'un entretien individuel. Par ailleurs, bien

³⁶ <https://www.ih2ef.gouv.fr/accompagnement-et-evaluation-des-personnels-denseignement-et-deducation>

que les rendez-vous de carrière soient désormais associés au changement d'échelon³⁷, leur fréquence reste faible : seuls trois rendez-vous de carrière obligatoires sont prévus sur l'ensemble de la carrière d'un professeur, probablement pour des raisons de faisabilité et de la dispersion croissante des missions confiées aux corps d'inspection (Buisson-Fenet & Pons, 2017). Les évaluations restent trop ponctuelles pour un suivi régulier qui permettrait de glisser d'une fonction de contrôle vers celle de formation et de conseil. Dans une relation qui reste asymétrique, l'évaluation est encore perçue par les enseignants comme un contrôle de la conformité des pratiques plutôt qu'un levier de développement professionnel ou d'évolution de carrières (Albanel, 2009). Enfin, l'évaluation des enseignants français reste essentiellement individuelle. Après quelques initiatives au niveau départemental et académique (IGEN, 2013), des évaluations d'écoles et d'établissement du second degré ont été récemment mises en œuvre par le Conseil d'évaluation de l'École, instauré par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance. Elles comportent deux volets : une « auto-évaluation » et une « évaluation externe »³⁸. Ces évaluations collectives donneront sans doute lieu à des recherches à l'avenir.

B. Individuelles, collectives : évolution croisée des évaluations

Dans la majorité des pays, l'évaluation des enseignants a historiquement été assurée par des acteurs externes aux corps enseignants et/ou à l'établissement, tels que des inspecteurs ou des superviseurs régionaux (Pons, 2011). Toutefois, à partir des années 1980, les modalités de cette évaluation ont profondément évolué sous l'effet du développement de l'autonomie des établissements dans de nombreux pays, qui a favorisé l'émergence d'approches plus locales et collaboratives (Huber & Skedsmo, 2016). Certains y ont vu la fin de l'évaluation individuelle des enseignants au profit d'un glissement progressif vers une évaluation de l'équipe pédagogique (Mons, 2008), fin qui ne s'est pas observée.

Cependant, à partir des années 2000, des réformes influencées par des rapports internationaux (rapports de l'OCDE dont *Teachers Matter* en 2005), ont introduit de nouveaux cadres d'évaluation centrés sur la responsabilisation individuelle de l'enseignant pour améliorer les résultats des systèmes éducatifs, avec des normes incitatives basées sur la performance. Dans cette perspective, de nouveaux outils ont été développés, comme des tests standardisés pour mesurer la réussite des élèves, et utilisés ensuite pour estimer la « valeur ajoutée » individuelle de l'enseignant (Ferrer-Esteban, Fontdevila, & Verger, 2024).

Ainsi, dans de nombreux pays, l'évaluation des établissements, en place de longue date, s'articule désormais avec des dispositifs d'évaluation individuelle. La France est à cet égard un cas à part, puisque les évolutions précédemment décrites sont récentes, datant des années 2010. Les corps d'inspection conservent un rôle prépondérant dans l'évaluation des personnels mais aussi d'animateur de « territoire éducatif », particulièrement dans les circonscriptions du premier degré (Condette, 2017). Pourtant, le développement des évaluations d'établissement

³⁷ « Trois rendez-vous de carrière sont instaurés pour apprécier la valeur professionnelle : au 6e échelon, au 8e échelon et au 9e échelon ». <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627>

³⁸ <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080>

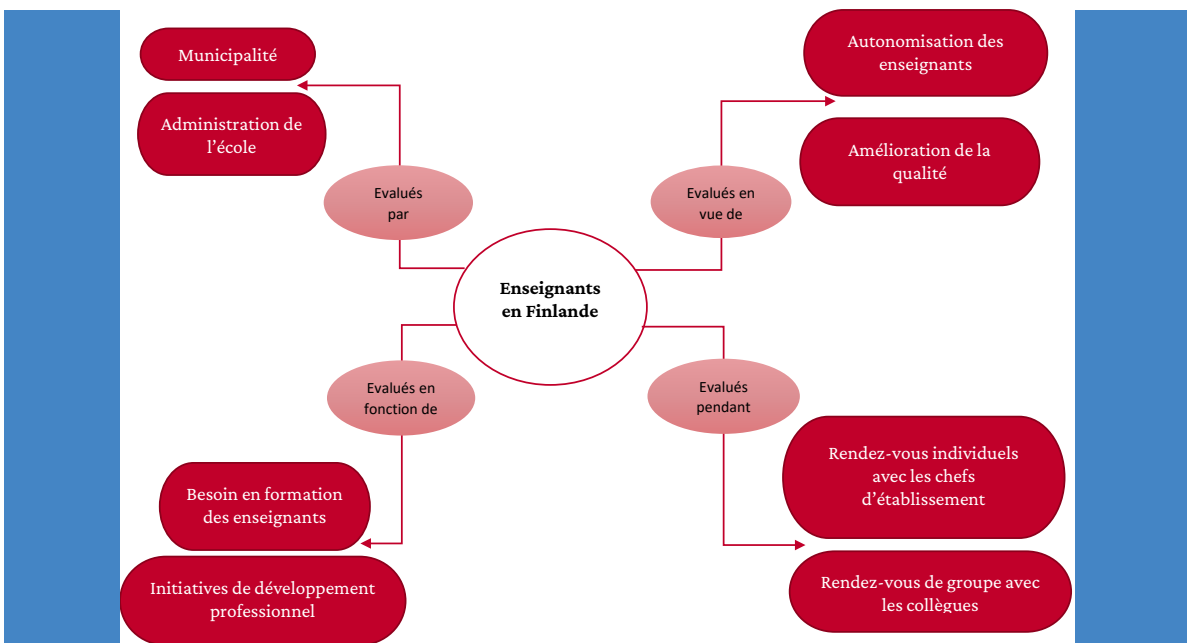
introduit progressivement une dimension collective qui vient compléter le dispositif historique de l'inspection et donne plus d'importance au niveau local. À l'inverse, dans certains pays comme l'Angleterre, on observe un mouvement de recentralisation, marqué par un renforcement du rôle des instances centrales et de leur cadre de régulation (Lorthiois, 2017 ; Pons, 2014).

Encadré 4 – En Finlande, une évaluation locale

En Finlande, une évaluation locale

En Finlande, les dispositifs centralisés de contrôle du travail enseignant ont été supprimés au début des années 1990 (Simola & Rinne, 2013). Auparavant, les écoles faisaient l'objet d'inspections régulières, au moins tous les cinq ans, et devaient faire approuver leurs programmes d'enseignement ainsi que les manuels scolaires utilisés (Maulini & Gather Thurler, 2014). Désormais, les enseignants sont évalués par les municipalités et les directeurs d'établissements, qui s'appuient sur ces évaluations pour élaborer leur plan de formation continue (Tarhan *et al.*, 2019). L'évaluation prend principalement la forme d'entretiens annuels entre les enseignants et les directeurs d'écoles, centrés sur les pratiques professionnelles et les objectifs de développement professionnel. Elle peut aussi inclure des réunions de groupe entre professeurs d'une même classe ou d'une même discipline. L'objectif affiché est de « recueillir des informations sur les besoins de formation professionnelle et de stimuler l'amélioration des établissements » (OECD, 2020, p. 137).

Figure 3 – Carte mentale de l'évaluation des enseignants en Finlande



Source : Tarhan *et al.*, (2019)

Dans leur étude comparative des systèmes d'évaluation en vigueur aux États-Unis et dans plusieurs pays, dont la Corée et la Finlande, Williams et Engel (2012) identifient quatre

modèles différents³⁹. Le système finlandais figure comme celui de la responsabilité professionnelle (*professional accountability*), qui repose sur une obligation intériorisée de la part des enseignants de développer leurs compétences professionnelles. Ce modèle reflète une forte confiance institutionnelle dans la qualité de leur travail, à la hauteur du statut social élevé et de la reconnaissance dont bénéficient les enseignants dans la société finlandaise. L'évaluation est principalement envisagée dans sa dimension formative, engageant l'ensemble des enseignants et des personnels éducatifs dans un processus collectif de développement professionnel à l'échelle de l'établissement. La qualité de l'enseignement est considérée comme garantie en amont, grâce à une formation initiale d'excellence. L'évaluation globale du système éducatif relève d'un autre niveau : elle est assurée par le FINEEC (*Finnish Education Evaluation Centre*), une agence gouvernementale indépendante chargée de conduire des évaluations sur des échantillons d'école.

Cependant, cette décentralisation a entraîné une diversification croissante des modèles d'évaluation des enseignants et une mise en œuvre inégale des systèmes d'évaluation selon les municipalités, qui ne disposent pas toutes des mêmes ressources et des mêmes conditions de fonctionnement (Kalalahti & Varjo, 2023). D'après une enquête du FINEEC réalisée en 2015-2016, de nombreux prestataires d'éducation n'avaient pas introduit un système d'auto-évaluation performant ou une culture d'évaluation systématique, ce qui explique que 41 % des enseignants finlandais sont en poste dans un établissement du premier cycle secondaire qui ne les évalue jamais, pour une moyenne de 7 % dans les pays de l'OCDE (OECD, 2020).

C. Une évaluation devenue plurielle

Dans l'ensemble des pays, les modalités de contrôle du travail enseignant tendent à se superposer et à se croiser.

1. Des évaluateurs multiples

Dans les pays de l'OCDE, l'évaluation des enseignants est le plus souvent assurée par les chefs d'établissement ou d'autres membres de l'équipe de direction (Eurydice, 2018 ; OECD, 2020). Les corps d'inspection spécifiquement dédiés à l'évaluation individuelle des enseignants, tels qu'ils existent en France, sont plus rares dans les autres systèmes éducatifs. Ils existent en Allemagne, où les *Schulräte* sont des fonctionnaires de l'administration scolaire du Land, chargés de la supervision pédagogique et administrative des établissements scolaires, principalement dans le premier degré. Dans certains pays, les corps d'inspection jouent un rôle plus indirect dans l'évaluation des enseignants. C'est notamment le cas en Italie où les *Dirigenti tecnici*⁴⁰ exercent

³⁹ Les 3 autres modèles proposés sont les suivants :

-*organizational accountability* qui fait référence aux structures, aux normes, aux incitations et aux sanctions de l'institution.

-*market accountability* où l'évaluation des enseignants nécessite des signaux clairs envoyés au marché concernant l'efficacité des écoles et des enseignants.

-*parental/community accountability* qui vient de la demande exercée par les parents et la société sur les écoles, les enseignants et les élèves afin qu'ils réussissent.

⁴⁰ Décret ministériel n°41 du 21 février 2022, Ministero dell'Istruzione.

des missions qui s'apparentent à celles d'inspecteurs généraux. Par ailleurs, certains inspecteurs se consacrent davantage à l'inspection des établissements scolaires plutôt qu'à l'évaluation individuelle des enseignants. L'*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (OFSTED) est une agence gouvernementale qui conduit les inspections d'établissements scolaires, avec des conséquences directes sur la réputation et le financement. Si elle inspecte les établissements, elle procède aussi dans ce cadre à des observations du travail en classe des enseignants, avec des retours pouvant être une remise en cause du professionnalisme enseignant (Pons, 2017).

Si les chefs d'établissement sont impliqués dans l'évaluation des enseignants dans de nombreux systèmes éducatifs, ils n'en sont pas les seuls acteurs. Dans les pays de l'enquête Talis, plus de trois personnes ou entités distinctes sont en moyenne impliquées dans l'évaluation des enseignants interrogés (OECD, 2020). Elle repose ainsi sur une pluralité d'acteurs et s'organise à plusieurs niveaux, ce qui lui confère une dimension à la fois externe et interne (Gaudry-Lachet, 2019). La fréquence des évaluations varie en fonction du type d'évaluateur : elle est plus élevée quand elle est assurée par le chef d'établissement ou d'autres membres de l'équipe de l'établissement, que lorsqu'elle relève d'acteurs externes comme des inspecteurs, des représentants de la municipalité, du district ou de l'arrondissement (OECD, 2020).

Enfin, les évaluateurs varient selon les objectifs de l'évaluation et le profil des enseignants concernés. Les enseignants débutants, évalués en fin de période de stage ou d'intégration, ne sont ainsi pas évalués selon les mêmes procédures que les professeurs en exercice, pour lesquels l'évaluation vise à apprécier les compétences professionnelles et va revêtir un enjeu de promotion et de développement professionnel (Tsakiris, 2001). En Italie, l'évaluation diffère particulièrement selon la situation des enseignants. Pour les nouveaux enseignants, elle est obligatoire, organisée avec une auto-évaluation, des observations en classe et des entretiens. En revanche, l'évaluation individuelle des enseignants en exercice demeure peu formalisée et rare par rapport aux autres pays (Eurydice, 2018 ; OECD, 2020). Pour ces derniers, aucune méthode d'évaluation n'est imposée. Le système italien privilégie plutôt des dispositifs centrés sur l'établissement, avec les rapports d'auto-évaluation des équipes éducatives et les évaluations externes menées par l'INVALSI⁴¹. Cependant, la réforme « *Buona Scuola* » de 2015 met en place une évaluation individuelle, uniquement faite pour obtenir une prime au mérite (*Bonus premiale*). Cette évaluation, accessible chaque année sur la base du volontariat, concerne les enseignants en exercice. Elle est assurée par un comité d'évaluation composé d'acteurs divers : le chef d'établissement, des enseignants, un évaluateur externe, mais aussi de représentants de parents d'élèves et d'un délégué d'élèves dans le second degré. Les critères d'obtention de la prime sont les suivants : l'innovation pédagogique, l'engagement dans des projets éducatifs, les activités extra-scolaires ainsi que les relations entretenues avec les familles et la communauté éducative.

⁴¹ Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

2. Des méthodes d'évaluation qui se diversifient et s'accroissent

D'après l'enquête Talis 2018, l'observation en classe suivie d'un entretien est la modalité d'évaluation la plus répandue, concernant plus de 95 % des enseignants (OECD, 2020). Mais les modalités et les sources d'informations mobilisées dans le cadre de l'évaluation sont en réalité multiples. Depuis les années 2000, l'évaluation des enseignants a en effet incorporé une variété croissante de méthodes. Dans une étude comparative de Ferrer-Esteban *et al.* (2024), les quatre méthodes d'évaluation étudiées (évaluations des élèves, observations des cours par le directeur ou le personnel d'encadrement, l'évaluation par les pairs, observations de classes par un inspecteur ou personne externe) se sont diffusées entre 2003 et 2022 dans les pays de l'OCDE. Les deux méthodes les plus répandues sont les observations des cours par le directeur ou le personnel d'encadrement, ainsi que l'utilisation des évaluations des élèves. Dans leur étude comparative, Ferrer-Esteban *et al.* (2024) ont aussi mis en évidence un lien fort entre les méthodes utilisées dans l'évaluation et les régimes de régulation des carrières enseignantes, tels qu'ils ont été identifiés par Voisin et Dumay (2020). Le modèle de marché et celui des compétences professionnelles sont ainsi les plus susceptibles d'utiliser des méthodes externes, basées sur des indicateurs de performance pour évaluer les enseignants, comme les données issues d'évaluations.

Les méthodes d'évaluation se différencient par la fréquence de leur usage et leur caractère obligatoire. Dans les pays de l'enquête Eurydice (2018), l'entretien et l'observation en classe sont les formes les plus fréquemment obligatoires. Elles sont ainsi l'unique modalité d'évaluation obligatoire en Angleterre et en Allemagne, où l'usage des autres méthodes est laissé à l'appréciation de l'évaluateur. Les autres sources d'informations s'avèrent en effet plus rares et plus facultatives et viennent compléter la palette disponible : c'est le cas des enquêtes auprès des élèves ou des parents, ainsi que des résultats des élèves. L'évaluation par les pairs reste encore une pratique secondaire (IGEN, 2013).

3. La prise en compte des résultats des élèves

L'utilisation de tests standardisés d'élèves s'est considérablement développée au niveau international (Williams & Engel 2012). Leurs résultats sont fréquemment utilisés dans l'évaluation des enseignants des pays de l'OCDE. Dans une perspective mettant en avant l'efficacité de l'enseignant, les rapports de l'OCDE, comme ceux d'autres organisations internationales, valorisent l'utilisation des résultats des élèves, mesurables et axés sur l'apprentissage.

Toutefois, l'élargissement progressif de l'éventail des méthodes d'évaluation utilisées a mécaniquement réduit l'importance du recours aux mesures de la performance des élèves, notamment des tests standardisés qui ne sont plus aussi centraux (Ferrer-Esteban *et al.*, 2024). Enfin, l'utilisation faite de ces résultats diffère aussi selon les pays. Dans de nombreux pays européens, les résultats des élèves peuvent être pris en compte dans l'évaluation des enseignants, même si cela demeure le plus souvent facultatif (Gaudry-Lachet, 2019 ; Williams & Engel, 2012).

4. Le développement de l'auto-évaluation

Déjà utilisée dans l'évaluation des établissements scolaires, de manière officielle ou expérimentale (Tsakiris, 2001), la pratique de l'auto-évaluation des enseignants s'est progressivement imposée comme l'une des modalités reconnues dans une majorité de pays européens, allant dans le sens d'une plus grande responsabilisation des enseignants (Gaudry-Lachet, 2019). En France, l'auto-évaluation s'est aussi intégrée aux dispositifs d'évaluation. Elle est l'une des composantes des évaluations d'école et des établissements d'enseignement secondaire, mais aussi des évaluations individuelles. Parmi les nouveautés des « rendez-vous de carrière » depuis 2017, les enseignants sont invités à compléter un document d'appui où sont détaillés les compétences mises en œuvre dans le cadre de leur parcours professionnel et leurs souhaits d'évolution professionnelle. On retrouve ce type de pratiques dans certains *Länder* allemands, notamment en Bavière où un guide préparatif à l'entretien de carrière (*Mitarbeitergespräch*) propose une grille de questions pour l'auto-évaluation. En Angleterre, les formulaires d'auto-évaluation (*Self-Evaluation Forms*), rédigés par les équipes pédagogiques en amont des inspections, constituent un document d'appui pour les inspecteurs (Lorthiois, 2017).

5. L'exemple de méthodes multiples d'évaluation : la Corée du Sud

La Corée du Sud illustre particulièrement l'utilisation de méthodes multiples pour évaluer les enseignants. Le système coréen s'appuie sur trois systèmes d'évaluation différents qui se sont complétés au fil des années, impliquant un large éventail d'acteurs (Jun Choi & Park, 2016). Chacun de ces systèmes prévoit une évaluation annuelle et obligatoire dans les écoles publiques. Le plus récent d'entre eux, le *Teacher Evaluation for Professional Development* (TEPD), vise spécifiquement à identifier les besoins des enseignants en matière de formation continue (Akiba *et al.*, 2023 ; Kang, 2022). Chaque année, il mobilise dans chaque école une grande variété d'évaluateurs qui observent et évaluent le travail des enseignants à travers des questionnaires. Les recommandations en termes de plan et contenus de formation sont ensuite transmises aux établissements, à qui il revient d'organiser et de financer le développement professionnel de leurs enseignants.

Tableau 7. Systèmes d'évaluation des enseignants en Corée du Sud

Système d'évaluation	Performance Rating for Promotion	Performance-Based Pay System	Teacher Evaluation for Professional Development
Année de mise en œuvre	1964	2001	2010
Fonction	Sommative : Carrière administrative, promotions et	Sommative : Octroi de primes liées aux performances individuelles et scolaires	Formative : Développement professionnel des enseignants

	mutations des enseignants		
Évaluateurs	Directeurs, directeurs adjoints et enseignants	-	Directeurs, directeurs adjoints, enseignants, élèves et parents
Personnels évalués	Directeurs adjoints, enseignants	Directeurs d'école, directeurs adjoints, enseignants, écoles	Directeurs d'école, directeurs adjoints, enseignants
Critères (pour les enseignants)	Compétences d'enseignants, engagement et performance au travail	Enseignement, orientation des élèves, contribution administrative, développement professionnel	Enseignement et orientation des élèves
Outils	Liste de questions pour collecter informations quantitatives et qualitatives, classement	Liste de questions pour collecter d'informations principalement quantitatives (tâches effectuées, heures d'enseignement et de formation, etc.)	Observations entre pairs Questionnaires d'enquête avec réponses à échelle de Likert et des questions ouvertes

Source : Jun Choi & Park, 2016.

D. Quelles sont les conséquences d'une évaluation pour les enseignants ?

1. Un retour sur la pratique peu traduit en plan de formation

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, les évaluations des enseignants doivent être suivies par un entretien, permettant d'effectuer un retour réflexif sur la pratique professionnelle et d'évoquer les points pédagogiques à améliorer. Toutefois, une discussion au sujet des mesures de remédiation n'a rien de systématique : elle se déroule « toujours » pour seulement 28 % des enseignants en moyenne dans les pays de l'OCDE (OECD, 2020). Dans les faits, l'évaluation est peu utilisée pour définir les besoins de formation ou pour élaborer un véritable plan de formation (Gaudry-Lachet, 2019). Dans un rapport sur l'évaluation des enseignants français, l'IGEN (2013) soulignait déjà que « les résultats des évaluations individuelles sont faiblement pris en compte dans les processus de développement professionnel » (p. 35), mais aussi pour la rémunération ainsi que pour l'accompagnement des élèves en difficulté. On observe des écarts notables entre les pays de notre échantillon :

Tableau 8. Remédiation et formation à la suite des évaluations des enseignants

	Des mesures visant à remédier aux éventuelles faiblesses pédagogiques sont discutées avec l'enseignant (« la plupart du temps » + « toujours »)	Élaboration d'un plan de formation (« la plupart du temps » + « toujours »)
--	---	---

Allemagne	/	/
Angleterre	79,3 %	65,3 %
Finlande	30,0 %	41,2 %
France	23,3 %	27,4 %
Italie	49,4 %	26,4 %
Corée du Sud	43,2 %	51,9 %
Etats-Unis	77,6 %	49,2 %

Source : Tableau II.3.45 (OECD, 2020).

Champ : Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire. Pourcentages d'enseignants pour lesquels les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarent que les mesures suivantes sont prises à la suite d'une évaluation formelle de l'enseignant.

2. Perspectives de carrière et conséquences financières

L'évaluation des enseignants peut avoir des effets sur les perspectives de carrière, pour 53 % des enseignants en moyenne dans les pays de l'OCDE (OECD, 2020). Le système de Singapour en offre un exemple. Parmi ses nombreux critères de performance, il intègre le CEP (*Currently Estimated Potential*), un indicateur du « potentiel estimé » à long terme de chaque enseignant (Williams & Engel, 2012). Les résultats, non communiqués à l'enseignant, servent notamment à identifier les besoins de formation, surtout pour les enseignants débutants mais aussi à orienter les enseignants vers l'un des trois parcours de carrière proposés : un parcours « enseignement » pour devenir « enseignant expert », un parcours « *leadership* » pour accéder à des postes de direction et un parcours de « spécialiste », centré sur la recherche en éducation ou la collaboration avec le ministère de l'Éducation (Nazeer-Ikeda & Gopinathan, 2022).

Les conséquences financières directes suite aux évaluations s'observent rarement (OECD, 2020), qu'elles soient sous la forme d'une augmentation de salaire ou le versement d'une prime. Nathalie Mons (2008) remarquait à ce sujet que « si les attributions et la responsabilisation des enseignants se sont fortement développées depuis deux décennies, ces mutations ne se sont pas accompagnées de mesures incitatives dans tous les pays européens. On observe, au contraire, le phénomène inverse : que ce soit sous forme de rémunération additionnelle, d'allègement de cours ou de promotion, rares sont les pays qui ont prévu de récompenser les enseignants qui rempliraient avec efficacité leurs nouvelles attributions » (p. 115).

Cependant, le pourcentage d'enseignants concernés par ces conséquences financières a augmenté dans les années 2010 dans la moitié des pays de l'OCDE (OECD, 2020). En Angleterre, le système, liant étroitement les augmentations des enseignants à l'évaluation de leur performance dans un contexte de responsabilité accrue, suscite des critiques quant à sa fiabilité et ses effets négatifs (Proudfoot, 2024).

Dans les pays où l'évaluation est liée à l'avancement, une évaluation défavorable peut avoir des effets sur la carrière de l'enseignant, en reportant la progression d'échelon et par conséquent les augmentations salariales. Dans certains pays, une évaluation négative d'un enseignant peut entraîner la mise en place de mesures spécifiques, telles qu'un accompagnement pédagogique, l'obligation de suivre des formations ciblées ou encore la programmation de nouvelles évaluations pour vérifier les progrès réalisés (Eurydice, 2018). En Angleterre, « l'OFSTED a acquis le pouvoir de sanctionner les écoles jugées défaillantes » (Raveaud, 2024, p. 17). Une « procédure d'aptitude » (*Capability Procedure*⁴²) peut être déclenchée quand les « performances » d'un enseignant ne répondent pas aux standards professionnels. Une phase de soutien informel d'une durée minimale de six semaines est d'abord mise en place, avec un accompagnement pédagogique personnalisé et une évaluation des objectifs à atteindre. Si nécessaire, elle évolue vers une procédure formelle qui comprend un entretien officiel, un plan d'amélioration détaillé et des visites régulières en classe. À l'issue de cette phase, la procédure peut être arrêtée, prolongée ou aboutir dans certains cas à un licenciement.

E. Conclusion du chapitre

L'analyse des modalités d'évaluation des enseignants dans une pluralité de systèmes éducatifs révèle une dynamique de transformation, marquée par la coexistence de tendances parfois contradictoires. Si l'on observe l'émergence de pratiques d'évaluation collective, celles-ci ne remettent pas en cause les évaluations individuelles, qui restent (ou deviennent) la norme dans la plupart des contextes. Par ailleurs, les dispositifs qui, au travers des évaluations, responsabilisent davantage les enseignants, ne s'accompagnent pas systématiquement de formations, ou d'autres formes de reconnaissance professionnelle.

L'évaluation des enseignants s'articule souvent aux résultats obtenus par les élèves à des tests standardisés, surtout dans les systèmes éducatifs où la logique de marché est prépondérante. La multiplicité croissante des acteurs impliqués dans l'évaluation des enseignants, qu'ils soient internes ou externes aux établissements, souligne la complexité des enjeux actuels qui traversent cette question. Toutefois, l'évaluation des enseignants au prisme des résultats des élèves coexiste avec d'autres méthodes, moins centrées sur la performance mesurable, qui interrogent ce que les enseignants font lorsqu'ils sont au travail.

V. Que font les enseignants au travail ? Le travail réel des enseignants et la variabilité des pratiques pédagogiques

Après avoir étudié dans les chapitres précédents différentes dimensions prescrites du travail enseignant ainsi que la façon dont celui-ci est réglementairement encadré et évalué, nous allons

⁴² Department of Education (Juillet 2024). *Guidance for schools when dealing with serious under-performance*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/66a2359249b9c0597fdb04c6/Teacher_capability_-_guidance_for_schools_when_dealing_with_serious_under-performance.pdf

désormais considérer leur « travail réel ». Au-delà de ce qu'il leur est demandé de faire, que font *de facto* les enseignants dans l'ordinaire de la vie scolaire ? Et comment peut-on accéder à ce type de connaissances ? La distinction entre travail prescrit et travail réel, issue de la recherche en ergonomie, est utile pour saisir l'écart qu'il peut y avoir entre les attentes sociales ou institutionnelles d'une part, et l'ordinaire de travail des professionnels, d'autre part, bien que la vie ordinaire complexe dans les écoles rende difficile la comparaison internationale du travail réel des enseignants.

Les comparaisons menées sur le travail réel des enseignants, qu'elles soient conduites dans le cadre de rapports institutionnels ou de recherches, reposent sur des données d'enquêtes par questionnaire ou sur des enquêtes qualitatives, et moins sur de l'analyse documentaire comme c'est le cas des comparaisons des dimensions prescrites de leur travail (chapitre II). Les connaissances objectivées qu'il est possible de réunir sur le travail réel des enseignants, envisagées sous un angle comparatif, sont fortement dépendantes des quelques enquêtes à grande échelle qui ont été réalisées au cours des dernières décennies. Par exemple, on peut observer un intérêt pour la comparaison internationale du travail des enseignants au tournant des années 2000, au moment des premières enquêtes comparatives TIMSS⁴³, sur les sciences et les mathématiques. Si ces grandes enquêtes présentent un intérêt comparatif très clair, le fait de les mobiliser entraîne certains biais d'observation : par exemple, le programme TIMSS permet des comparaisons assez fines sur les enseignants de sciences et de mathématiques, mais pas sur les enseignants d'autres disciplines. De même, chaque édition de l'enquête Talis s'accompagne de publications relatives au travail des enseignants, sur la base des réponses que ceux-ci ont fourni mais aussi sur la base de données collectées en établissement. Si l'enquête Talis offre la possibilité de comparer le travail des enseignants sur une assez grande diversité de thèmes, elle ne permet pas véritablement de distinguer les enseignants selon leur discipline d'appartenance, « seulement » de rapprocher la ou les disciplines dans laquelle les enseignants ont été formés et celle qu'ils enseignent. Or, en France, les matrices disciplinaires restent structurantes dans l'enseignement secondaire, où elles sont le socle de nombreuses associations professionnelles, et elles le sont aussi dans d'autres systèmes éducatifs.

Dans ce chapitre, nous verrons tout d'abord que la description du travail réel des enseignants soulève des difficultés méthodologiques assez nombreuses. Ensuite, nous montrerons que, malgré l'extension des prescriptions dont ils font l'objet, les enseignants conservent une assez grande autonomie professionnelle dans le cadre de la salle de classe, dans la plupart des systèmes éducatifs comparés ici. Cette autonomie professionnelle n'empêche pas l'accroissement de difficultés professionnelles dans le travail, constat sur lequel convergent plusieurs recherches.

⁴³ TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) est une enquête comparative produite par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

A. La description du travail réel des enseignants, un enjeu de connaissance en comparaison internationale

Comme il a été vu précédemment, les conceptions du rôle des enseignants, et les attentes à leur égard, varient selon les systèmes éducatifs que nous étudions. Cela se retrouve très concrètement dans les activités de travail. Le travail enseignant, qui a longtemps été peu étudié en tant que tel, comporte deux dimensions : il est à la fois très codifié, ou régulé (ce que nous avons vu dans les chapitres II et III), mais aussi très flou, avec une part d'incertitude qui le caractérise (Tardif & Lessard, 1999). Pour ce qui concerne la partie codifiée, elle recouvre les espaces, les temps, les moyens, ainsi que toutes les règles de l'école qui ont une forte incidence sur le travail enseignant. Pour ce qui concerne l'espace scolaire par exemple, suivons Tardif et Lessard :

« depuis qu'il existe, l'enseignement moderne se déroule dans une école, c'est-à-dire dans un lieu organisé, spatialement et socialement séparé des autres espaces de la vie sociale et quotidienne. Or l'école possède certaines caractéristiques organisationnelles et sociales qui influencent le travail des agents scolaires. En tant que lieu de travail, elle n'est pas qu'un espace physique, elle est aussi un espace social qui définit comment le travail des enseignants est divisé et fait, comment il est planifié, supervisé, rétribué et vu par d'autres » (1999, p.45).

La part variable, ou floue, du métier reflète également plusieurs aspects du travail enseignant : le travail « sur autrui » (Dubet, 2002), qui est peu prévisible car il relève des interactions humaines, mais aussi la diversité des tâches qui caractérisent l'enseignement (leçons, préparations, corrections, suivis, réunions, coordination de projets...) et qui sont inégalement présentes dans la charge de travail que les enseignants déclarent. Ainsi, d'après un rapport Eurydice de 2021 (Commission européenne, 2021), les enseignants déclarent consacrer moins de la moitié de leur temps de travail à l'enseignement, dans l'ensemble. Les tâches non enseignantes mais directement liées à l'enseignement, telles que la préparation des leçons et les corrections, occupent près d'un quart de leur temps, selon leurs estimations. L'autre quart est occupé par le travail administratif, la gestion de l'école et la communication avec les parents.

Il est intéressant de constater que cette répartition change à mesure que le temps de travail des enseignants s'allonge. En effet, les enseignants qui travaillent plus d'heures ont tendance à consacrer, en proportion, moins de temps à l'enseignement et plus de temps à d'autres tâches. Pour certains enseignants, un tiers seulement de leur temps de travail total revient à l'enseignement. Comme nous le verrons à la fin de ce chapitre, cela alimente de nombreuses difficultés professionnelles puisque ces tâches, chronophages, tendent à se multiplier alors qu'elles sont loin de constituer le cœur du métier pour la plupart des enseignants.

Ce constat de la part variable que représente l'enseignement *stricto-sensu* dans la totalité de la charge de travail des enseignants peut être fait depuis une vingtaine d'années. Dans une analyse comparative entre les enseignants de mathématiques en Allemagne, aux États-Unis et au Japon, réalisée à partir des premiers résultats de l'enquête TIMSS, LeTendre *et al.* (2001) montrent que, d'un pays à l'autre, la part des tâches qui ne sont pas relatives à l'instruction varie. Aux États-Unis, d'après les réponses des enseignants à l'enquête, ces tâches (surveillance, supervision d'activités extrascolaires...) représentent davantage de temps que dans les autres pays comparés, où elles ne sont pas rares pour autant. Les auteurs soulignent de plus que les enseignants américains disposent d'une moindre autonomie pour contrôler l'intensité de leur travail que les

enseignants allemands, et japonais. Les auteurs notent aussi que les enseignants états-uniens ont des semaines de travail plus chargées que les enseignants allemands.

Une autre manière d'envisager les choses consiste à s'intéresser à ce que représente, dans la totalité de la charge de travail des enseignants, au niveau secondaire, l'enseignement d'une matière spécifique. L'analyse de Gérald LeTendre et ses co-auteurs (2001), pointe qu'en fonction des pays, la part que représente l'enseignement des mathématiques dans la charge de travail totale des enseignants varie. Ainsi, les enseignants de mathématiques en Allemagne ont souvent une charge de travail qui s'étend au-delà de ces enseignements disciplinaires. Selon les auteurs, cela a des conséquences sur la qualité de l'instruction : par rapport aux enseignants de mathématiques au Japon, les enseignants allemands et états-uniens, davantage sollicités pour d'autres tâches que l'enseignement des mathématiques (l'enseignement d'autres matières en particulier, ou l'enseignement de cette matière mais sur de nombreux niveaux), ont moins la possibilité de se concentrer intellectuellement sur leur matière, ce qui risque d'affaiblir la qualité de leur enseignement.

On peut aussi regarder la dimension individuelle ou collective du métier. Toujours selon LeTendre et co-auteurs (2001), les enseignants allemands et états-uniens se réunissent moins avec des collègues que les enseignants japonais. Les auteurs indiquent que les enseignants allemands évoquent rarement des périodes de travail collectif pour les préparations de classe, ou des réunions entre collègues. Ils ont plutôt tendance à se retrouver pendant les périodes de temps libre et ont des réunions thématiques prévues de temps en temps. Au Japon, par contraste, le travail collectif apparaît beaucoup plus fréquent. Aux États-Unis, les périodes de travail collectif des enseignants varient en fonction des établissements, certains organisant des plages de travail pour que les enseignants puissent travailler ensemble, d'autres non. Mais dans l'ensemble, aux États-Unis, les enseignants ont peu de marge de manœuvre dans leur emploi du temps.

De façon plus générale, au-delà de l'enseignement des mathématiques, la diffusion de l'enquête Talis permet d'avoir régulièrement des données comparatives sur le temps de travail *déclaré* par les enseignants. Cette dimension subjective est souvent problématique car elle peut être plus facilement mise en question, ou délégitimée en étant mise en regard des conditions de travail dans d'autres professions. S'il est possible de considérer que le caractère déclaratif constitue une limite, le temps de travail étant difficile à estimer pour tout travailleur, la comparaison internationale n'en reste pas moins instructive puisqu'elle permet de mettre en regard les différentes déclarations. Ainsi, le nombre moyen d'heures de travail par semaine déclarées par les enseignants du premier cycle du secondaire dans l'enquête Talis 2018 (OCDE, 2019) est de 37,3 h en France, ce qui correspond à la moyenne des pays de l'OCDE, qui se situe à 38,8 h de travail déclaré. Autour de cette moyenne, certains pays se distinguent par un temps de travail déclaré moins long : 30 h en Italie, 33 h en Finlande ou encore 34 h en Corée du Sud ; d'autres par un temps de travail déclaré plus long : 46,9 h en Angleterre/Royaume-Uni et 46,2 h aux États-Unis.

Sur ce temps de travail total déclaré, le nombre d'heures d'enseignement ne représente pas partout la même part de travail, conformément aux constats précédents. Si, en France, 49 % du temps de travail total est du temps d'enseignement, ce dernier est plus important en Italie (56 %), en Finlande (62 %), en Corée du Sud (53 %), trois pays où le temps de travail total est

inférieur à celui déclaré en France. Aux États-Unis, où les enseignants travaillent plus longtemps qu'en France, 61 % du temps de travail est du temps d'enseignement. Singulièrement, c'est en Angleterre que le pourcentage de temps de travail consacré à l'enseignement est le plus bas (43 %), ce qui pointe la plus grande diversité des tâches constitutives du métier d'enseignant dans ce contexte.

Pour finir sur ce point, l'enquête Talis permet de relever d'assez grandes variations dans le temps de travail consacré au « travail administratif général » par les enseignants. Si les enseignants français disent y consacrer 1,4 h en moyenne par semaine, durée comparable à celle déclarée par les enseignants italiens et finlandais, ce temps est bien plus long en Corée du Sud (5,4 h), ce qu'avait pointé un précédent rapport du CNETCO⁴⁴. Il est aussi plus long en Angleterre (3,8 h) et aux États-Unis (2,6 h). Cela reflète le fait qu'en Corée du Sud, comme dans d'autres pays relevant du même modèle professionnel (Voisin & Dumay, 2020), les pratiques collaboratives au sein des écoles sont fréquentes, y compris pour ce qui concerne le contrôle du travail enseignant, dans un système de régulation professionnelle très hiérarchisé. Ainsi, en Corée du Sud, les enseignants participent davantage que dans d'autres pays à l'encadrement du travail d'autres acteurs (Eryilmaz & Sandoval Hernandez, 2021).

Comme on peut le relever, les comparaisons internationales du travail réel des enseignants du secondaire sont à la fois plus nombreuses et plus accessibles que pour les enseignants du primaire. Le travail réel des enseignants du primaire apparaît sous étudié pour l'instant, sous un angle comparatif. Ainsi, dans son organisation et sa répartition, le travail des enseignants, tel que déclaré par les enseignants eux-mêmes, varie fortement d'un système éducatif à l'autre, tout en présentant certains invariants. Au niveau des contenus et méthodes pédagogiques, quels sont les comparaisons possibles ?

B. La variabilité des pratiques pédagogiques selon les systèmes éducatifs

Le travail enseignant peut s'entendre dans sa dimension globale, permettant de comparer les tâches et activités de travail que réalisent les enseignants dans leur ordinaire professionnel, mais aussi dans une dimension plus directement centrée sur les pratiques pédagogiques. Sur ce point, quelques études comparatives autorisent une mise en vis-à-vis des différents systèmes éducatifs retenus dans ce rapport.

1. Des méthodes partagées aux « scripts nationaux »

LeTendre *et al.* (2001), qui ont observé des variations sensibles dans la manière dont les enseignants de mathématiques présentent leurs tâches et activités professionnelles, n'ont pas observé, par contraste, de variations dans les manières d'enseigner cette discipline entre l'Allemagne, les États-Unis et le Japon. Ils s'intéressent à ce qu'ils appellent les « *basic instructional processes* », sans entrer dans le détail des méthodes pédagogiques :

⁴⁴ <https://www.cnetco.fr/fr/le-bien-etre-a-lecole/>

when we look at a range of core instructional practices, such as using pair work, seatwork, or whole class instruction to instruct students, we find strikingly little cross-national variation. Very modest proportions of the total between-teacher variation in teacher instructional practice is due to the nation in which they teach, except for the use of charts [...]. The basic process of teaching in the three nations is very homogenous – evidence of isomorphism that has made actual instruction in classrooms very similar across these nations and perhaps across most others as well (p. 8).

Lorsque nous examinons une série de pratiques pédagogiques courantes, telles que le travail en binôme, le travail sur table ou l'enseignement en classe entière, nous constatons qu'il existe très peu de variations entre les pays. Seule une très faible proportion des variations entre enseignants dans leurs pratiques pédagogiques est due au pays dans lequel ils enseignent, à l'exception de l'utilisation de tableaux [...]. Le processus d'enseignement de base dans les trois pays est très homogène, ce qui témoigne d'un isomorphisme qui a rendu l'enseignement réel dans les salles de classe très similaire dans ces pays et peut-être aussi dans la plupart des autres.

Les auteurs notent que ce constat d'une forte homogénéité entre les systèmes éducatifs de ce que les enseignants font dans leur classe avait déjà été fait (Anderson, Ryan, & Shapiro, 1989, cité par LeTendre *et al.*, 2001), bien que la finesse des études comparatives internationales soit souvent insuffisante pour approfondir ce constat.

La finesse du niveau d'analyse peut en effet constituer un frein à la comparaison des pratiques pédagogiques des enseignants. C'est ce que relèvent Givvin et ses co-auteurs (2005), qui ont également comparé la manière d'enseigner les mathématiques à l'aide des enquêtes TIMSS. Dans un premier temps, ils constatent de grandes similitudes dans la manière d'enseigner d'un pays à l'autre. Les similitudes concernent au moins trois dimensions examinées (objectif de l'activité, structure d'interaction et contenu de l'activité) : faire le point au début des cours sur ce qui a été vu, et faire intervenir les élèves au début et à la fin des cours, sont des pratiques pédagogiques très partagées. Givvin et co-auteurs constatent aussi qu'à l'intérieur d'un même pays, des « scripts » culturels peuvent être identifiés. Ces scripts seraient intériorisés par les enseignants et correspondent au fonctionnement d'ensemble du système éducatif dans lequel ils se trouvent. Différentes manières de séquencer et d'organiser le déroulement du cours ont ainsi été observées, de sorte que les auteurs concluent à l'importance pour les enseignants de se familiariser avec des pratiques pédagogiques issues d'autres pays.

Plus la focale est fine, plus le constat de pratiques variables peut être fait. Dans une étude réalisée aussi au tournant des années 2000, l'anthropologue Kathryn Anderson-Levitt (2004) a fait aussi le constat d'une assez grande variabilité des manières d'enseigner la lecture. Elle s'est intéressée aux manières d'enseigner la lecture dans trois pays : la Guinée, la France et les États-Unis. Si les trois pays ont en commun d'enseigner la lecture à l'aide de méthodes mixtes, c'est-à-dire d'une combinaison entre enseignement explicite de décodage et attention pour le sens de ce qui est lu, les enseignants français, guinéens et états-uniens tendent à structurer de façon très différente les manières d'enseigner la lecture, de sorte que les variations sont tellement grandes que les points communs apparaissent triviaux, selon l'autrice.

Au-delà de l'enseignement de contenus disciplinaires, les techniques de gestion de classe s'avèrent aussi fort variables. Dans une synthèse de la littérature, Wubbels (2011) observe que si la structure des périodes d'enseignement est plutôt similaire selon les pays, la façon de « gérer la classe », ou d'obtenir un climat positif de travail dans la classe est plus variable. Selon les

recherches compilées par le chercheur, les classes sont plus calmes dans les pays d'Asie du Sud-Est et au Japon que dans les pays occidentaux, ce que l'auteur interprète comme un reflet du statut social plus élevé dont les enseignants jouissent dans ces pays, mais qui peut aussi indiquer le respect dont jouissent les aînés ou refléter la place de l'effort dans l'accès à la connaissance dans la tradition confucéenne. Les enseignants états-uniens se focalisent sur la motivation de leurs élèves, cherchent à les rendre attentifs, tandis qu'au Japon les enseignants se concentrent sur la manière de faire trouver par les élèves des solutions à des problèmes difficiles. Wubbels considère toutefois que les manières de gérer la classe varient davantage selon les contextes locaux que selon les caractéristiques globales des systèmes éducatifs. Le constat fait par Wubbels de pratiques de gestion de classe moins structurantes dans le travail enseignant apparaît aussi dans les comparaisons internationales des données de l'enquête Talis : les enseignants coréens ont, en effet, moins à contrôler les comportements perturbateurs en classe, comme nous allons le voir.

De façon plus générale, la comparaison systématisée des pratiques pédagogiques des enseignants met également en évidence une grande variabilité que nous allons détailler. Sophie Morlaix et Amélie Duguet (2017), à l'aide de l'enquête Talis 2013, comparent la Finlande, la Corée du Sud, le Royaume-Uni et la France, quatre pays qui intéressent directement ce rapport. Elles rappellent que la Finlande est souvent citée en exemple pour ses pratiques pédagogiques qui mettent l'élève au centre, tandis que la Corée du Sud se caractérise par la culture des résultats et un système éducatif rigide qui valorise l'apprentissage par cœur (mémorisation et répétition), davantage que la créativité. Le système éducatif au Royaume-Uni se caractérise aussi par une culture de l'évaluation et des pratiques fréquentes de bachotage pour préparer les élèves aux évaluations standardisées, tandis qu'en France, la formation à la pédagogie est peu développée. La comparaison des différents items de l'enquête Talis démontre la variabilité des pratiques pédagogiques, que l'on peut mettre en lien avec les caractéristiques des systèmes éducatifs, mais aussi des types de régulation des professions enseignantes. En effet, au Royaume-Uni, qui se caractérise par un modèle de régulation marchande, la pédagogie de projet est répandue, de même que le travail en petits groupes ou encore l'auto-évaluation des élèves. Si la pédagogie différenciée est fréquente au Royaume-Uni, elle l'est aussi en Finlande, où les enseignants se distinguent par le fait qu'ils sont plus nombreux à déclarer faire cours avec leurs collègues dans une même classe. Par comparaison avec les autres pays, les pratiques pédagogiques des enseignants sud-coréens apparaissent fortement standardisées (peu d'enseignants coréens élaborent et administrent leurs propres tests) et faiblement différenciées selon les élèves.

L'exercice du métier d'enseignant, en France, demeure plutôt solitaire par rapport à d'autres pays européens, bien que les pratiques pédagogiques collaboratives se développent, notamment en éducation prioritaire (Longhi, 2020). Les données récentes des enquêtes Talis, pour les enseignants de collège, montrent qu'en France, les pratiques de co-enseignement sont peu fréquentes, sans que cela ne caractérise particulièrement les enseignants français : 15,5 % déclarent faire au moins une fois par mois cours à plusieurs dans la même classe (d'après Talis 2018), ce qui est comparable à l'Angleterre (13,5 %), à la Corée du Sud (18,7 %), et aux USA (21,1 %). Le co-enseignement est plus fréquent en Italie (62,3 %), et en Finlande (34,4 %). De même, la France présente l'un des taux les plus faibles pour l'item « collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves » : 23,9 % (moyenne OCDE : 39,9 %) et pour ce qui concerne les activités de formation

en groupe : 3,2 % (moyenne OCDE : 21,2 %). Les pratiques collaboratives entre enseignants apparaissent plus fréquentes en Angleterre (Royaume-Uni), où au moins 70 % des enseignants déclarent échanger du matériel pédagogique avec leurs collègues au moins une fois par mois, qu'en Corée du Sud où ils sont moins de 25 % à indiquer se livrer à ce type d'activité (OCDE, 2020).

Plus spécifiquement pour la France, l'enquête Epode sur les pratiques enseignantes au collège, réalisée en 2018 et en 2022 (Bechichi, Rugambage, & Zignani 2025), montre que les enseignants français, à ce niveau, se différencient peu les uns des autres suivant les pratiques professionnelles qu'ils mettent en œuvre. Les pratiques les plus fréquentes sont la collaboration à finalité éducative avec l'équipe (recherche de solutions à des besoins spécifiques ou comportements problématiques d'élèves), l'explicitation de l'enseignement, et les pratiques relatives à la gestion de classe (circuler entre les tables lorsqu'on fait cours, rappeler le règlement lorsque les élèves ne respectent pas certaines règles, reprendre les postures corporelles des élèves...). La collaboration à finalité pédagogique, consistant par exemple à concevoir des séquences d'enseignement ou des outils pédagogiques, est en revanche moins répandue. Toutefois, grâce à des méthodes de classification, l'enquête permet de mettre en avant que parmi les enseignants qui déclarent le plus de pratiques pédagogiques (toutes confondues) se trouvent en majorité des enseignants de disciplines littéraires, ainsi qu'une légère surreprésentation des enseignants du privé. Les résultats de l'enquête montrent aussi que, dans l'ensemble, l'utilisation pédagogique du numérique est peu fréquente, ce qui fait écho aux résultats de l'enquête Talis. En effet, en 2018, 36 % des enseignants français de collège déclaraient fréquemment laisser les élèves utiliser les technologies de l'information et de la communication pour des projets ou des travaux en classe, alors que la moyenne en Europe s'élève à 48 %, et que les enseignants français se sentaient peu efficaces en la matière.

2. La mobilité internationale des enseignants pour transformer les pratiques ?

La mobilité internationale des enseignants connaît un développement soutenu depuis plusieurs années, promue par diverses entités supranationales telles que l'UNESCO ou l'OCDE, et facilitée par des programmes de coopération (en France, les programmes Erasmus+, ou Jules Verne). L'Union européenne a un rôle moteur dans la promotion de cette mobilité sur le marché du travail enseignant (Dyred Pedersen, 2023), notamment par la reconnaissance des qualifications professionnelles, contribuant à jeter les bases d'un espace européen d'échanges professionnels pour les enseignants (Sorensen & Dumay, 2024). Ce sont d'ailleurs des pays membres de l'Union européenne qui présentent les onze plus hauts taux d'enseignants avec une expérience professionnelle à l'étranger (OCDE, 2020), malgré la persistance d'obstacles administratifs (Desideri, 2025). La Commission européenne fournit des statistiques sur les enseignants qui migrent entre les systèmes nationaux des États membres et vers la Suisse. Par exemple, entre 2010 et 2014, environ 10 000 demandes de reconnaissance de qualification ont été enregistrées, ce qui constitue « une voie silencieuse d'eupéanisation » (Dumay, 2025, p. 23).

Définie comme une période d'études, d'enseignement ou de recherche dans un autre pays que celui où réside l'enseignant, d'une durée limitée et prévoyant le retour de ce dernier dans son pays, dans son rapport, l'enquête Talis 2018 inclut des indicateurs sur la participation des

enseignants à des séjours professionnels à l'étranger, en tant qu'étudiant et en tant qu'enseignant (cf. tableau). Sur la base d'analyses *ad hoc* et de résultats de recherche (He, Lundgren, & Pynes, 2017), ce rapport souligne des effets positifs associés à cette mobilité, susceptible de renforcer les compétences interpersonnelles et interculturelles des enseignants et d'avoir une incidence positive sur leurs initiatives de collaboration (OCDE, 2020). Les statistiques relatives à la mobilité internationale des enseignants restent cependant lacunaires et complexes à comparer (Bense 2016 ; Caravatti *et al.*, 2014).

Tableau 9. Pourcentage d'enseignants ayant séjourné au moins une fois à l'étranger à titre professionnel

Pays	Pendant les études ou formation initiale	Pendant les études ou formation initiale ou carrière d'enseignant
France	16,8 %	41,8 %
Angleterre	10,2 %	25,9 %
Finlande	21,4 %	54,2 %
Italie	28,6 %	38 %

Source : Tableau II.4.20 (OCDE, 2020).

Champ : enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

En outre, les migrations professionnelles à l'international qui concernent des enseignants stabilisés en poste sont à distinguer des migrations internationales des travailleurs à la recherche d'un poste dans l'enseignement dans un autre pays. Comme l'a souligné Xavier Dumay (2025), celles-ci sont en partie structurées par des facteurs culturels et géographiques, mais elles supposent aussi des flux inégaux « Sud-Nord ». Ces flux s'établissent souvent entre pays linguistiquement et culturellement proches, et peuvent créer des déséquilibres sur le marché du travail en renforçant les pénuries d'enseignants dans les pays de départ. Xavier Dumay indique qu'au Royaume-Uni, les *Overseas Teachers* constituent « une catégorie institutionnalisée, largement alimentée par des enseignant.es venant de l'ancien Empire colonial, le Commonwealth » (2025, p. 23). Par contraste, « la France fournit des données sur les enseignant-es qu'elle « exporte », mais pas sur celles et ceux qu'elle « importe », ce qui est révélateur du système institutionnel français, moins ouvert par exemple que celui du Canada, de l'Angleterre ou des États-Unis » (p. 24).

Enfin, si la mobilité internationale est valorisée comme une expérience riche pour les enseignants, l'acculturation à un système éducatif, avec d'autres valeurs, attentes, contenus d'enseignement et statuts professionnels exige aussi des efforts d'adaptation soutenus de la part des enseignants (Bense, 2016 ; Demazière & Morrissette, 2020). Ces expériences à l'étranger nécessitent de mobiliser des ressources personnelles importantes, avec des conséquences non négligeables sur l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle, sans pour autant

toujours ouvrir des perspectives à la mesure des investissements réalisés (Rey, Bolay, & Gez, 2020). Par ailleurs, les enseignants participant à des mobilités internationales présentent des profils spécifiques. Beck (2018), par exemple, identifie trois profils parmi les enseignants français exerçant au Maroc : les « internationaux » avec une trajectoire marquée par un faible ancrage local et par l'ouverture à l'étranger, les « expérimentateurs » à la recherche d'une expérience personnelle et professionnelle enrichissante et les « affinitaires » qui veulent exercer dans un pays en lien avec leur histoire personnelle.

3. Des pratiques qui changent sous l'effet des évaluations

Nous avons vu précédemment (chapitre IV) que le travail des enseignants est de plus en plus évalué, au moyen de différents outils, et que ces évaluations se sont peu suivies d'effet en termes de formation. Or, dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent-elles changer sous l'effet d'incitations extérieures ? Rozenwajn et Dumay (2014) se sont posé la question de l'effet des évaluations standardisées, qui s'inscrivent dans une logique de pilotage par les résultats, sur les méthodes pédagogiques des enseignants. Dans ce type de dispositifs, associés aux modèles de régulation marchande de la profession enseignante, récompenses, sanctions et assistance sont utilisées pour faire avancer les établissements vers des niveaux de performance plus élevés. Mues par une volonté politique d'améliorer la qualité de l'enseignement, ces évaluations modifient-elles l'activité professionnelle des enseignants ? Il est possible de l'affirmer, sans que les évaluations n'aillent dans le sens d'une amélioration de la qualité de l'enseignement.

À l'aide d'une synthèse de la revue de la littérature, les auteurs montrent les effets de ces évaluations sur le travail des enseignants. La croissance exceptionnelle dans les pays anglophones des évaluations dites « à enjeux élevés » est fortement associée aux salaires des enseignants, à leur travail, ainsi qu'à la vie des établissements. Dans les pays concernés, des effets inattendus de ce type d'évaluations sur les pratiques pédagogiques ont été observés. En effet, des pratiques frauduleuses ont été identifiées, pour obtenir de meilleurs résultats aux tests (diffusion du contenu des épreuves avant passation, lecture des réponses pendant la passation, mise à l'écart des élèves moins performants, attribution de temps supplémentaire au temps réglementaire ou modification des réponses des élèves pendant la correction...). L'efficacité des mesures d'*accountability* est donc fortement questionnée. Certaines pratiques, qui ne constituent pas en soi de la fraude mais conduisent à gonfler artificiellement les scores tout en accroissant les inégalités ont aussi été repérées : redoublements abusifs, placements d'élèves dans des structures spécialisées etc.

Sur le plan des contenus enseignés, ces études montrent que les évaluations externes les influencent, souvent au détriment des matières non testées : les enseignants tendent à se concentrer sur les matières évaluées et réduisent le temps consacré aux autres disciplines. Les dispositifs d'*accountability* influent également sur le matériel pédagogique utilisé par les enseignants : utilisation renforcée de matériel pédagogique similaire ou identique au contenu de l'épreuve standardisée, notamment des manuels scolaires proposant des versions quasi parallèles des tests. Des études pointent aussi le séquençage des contenus et une accélération du rythme d'enseignement, en dépit du manque de maîtrise de la part de certains élèves. De plus, l'objectif des dispositifs d'*accountability* était d'inciter à l'innovation pédagogique mais ce n'est

pas ce qui s'observe. A l'inverse, les résultats montrent que certaines pratiques pédagogiques disparaissent en contexte d'*accountability* renforcé : lectures collectives, expérimentation scientifique et activités créatives en général. La pédagogie se centre alors davantage sur la transmission des savoirs de l'enseignant vers l'élève plutôt que sur des interactions entre et avec les élèves.

Et qu'en est-il dans les pays où l'évaluation est pratiquée mais s'accompagne d'enjeux moindres pour les enseignants et les établissements ? Le constat qui émerge est celui de la faible utilisation des résultats par les enseignants pour prendre des décisions quant aux méthodes pédagogiques. Par exemple, Hellrung et Hartig (2013) soulignent que les enseignants allemands (au même titre que ceux de Belgique et des Pays-Bas), ne changent pas leurs méthodes d'enseignement ou leurs programmes de cours en fonction des résultats des épreuves en langues et en mathématiques. Verdière (2013) fait la même observation en France. Pour autant, les enseignants ne sont pas opposés aux évaluations standardisées, dont ils comprennent souvent l'intérêt au niveau systémique. Ils n'en perçoivent pas pour autant la pertinence des résultats par rapport à leur activité professionnelle. L'influence des évaluations standardisées se perçoit toutefois sur les types d'exercice que les enseignants peuvent proposer aux élèves, ou sur la planification des cours. Enfin, le temps attribué aux matières non testées diminue dans les pays où les évaluations sont à faibles enjeux, comme dans les pays où les conséquences des évaluations sont plus grandes. Il apparaît ainsi que, quels que soient les enjeux associés aux évaluations, celles-ci influencent le travail réel des enseignants, en matière de planification, de contenus, ou encore de matériel.

C. À l'intérieur de la classe, une autonomie professionnelle encore forte

Alors que les attentes formulées à l'égard des enseignants se multiplient et que les prescriptions sont de plus en plus précises, les représentations des enseignants comme maîtres dans, et de, leur classe restent fortes. Ces représentations correspondent au « *egg crate model* » d'organisation du travail enseignant (travail « cellulaire », dit aussi en « boîte d'oeufs » ou « en alvéoles »), dans lequel les enseignants travaillent chacun dans une classe, isolés les uns des autres. Il ne s'agit pas uniquement de représentations : l'individualisation du travail enseignant a été démontrée, y compris lorsque les écoles engagent des formes de collaboration. Dans leur classe, les enseignants jouissent d'une assez grande autonomie et, pour reprendre les termes d'Ingersoll, y prennent des « décisions opérationnelles », distinctes des décisions stratégiques prises au niveau de l'établissement (Ingersoll, 2003).

L'OCDE (2020) fait de l'autonomie professionnelle des enseignants, aux côtés de celle des établissements scolaires, une des manières de déployer leur « *leadership* » et de permettre à des innovations d'émerger. Les attentes en termes d'autonomie des enseignants sont paradoxales car elles sont à la fois prescrites, les enseignants doivent faire preuve d'autonomie, mais aussi suspectées de faire des enseignants des personnels « libres » et incontrôlables :

Teacher autonomy is often seen in a normative way, as something professional teachers must be. It has also often been confused with freedom or teacher empowerment. This lack of conceptual clarity has consequences, not only for the conceptual understanding but also for empirical investigations of the phenomenon (Wermke, Olason Rick, & Salokangas, 2019, p. 308).

L'autonomie des enseignants est souvent considérée de manière normative, comme une qualité indispensable dont ils doivent faire la preuve. Elle est également souvent confondue avec la liberté ou la prise de puissance des enseignants. Ce manque de clarté conceptuelle a des conséquences, non seulement sur la compréhension conceptuelle, mais aussi sur les études empiriques consacrées à ce phénomène.

On peut tout d'abord s'intéresser à ce que recouvre l'autonomie professionnelle des enseignants. Contrairement à une impression première, il s'agit d'un phénomène multidimensionnel, qui s'étend sur plusieurs domaines (éducatif, social, ou encore administratif) et à différents niveaux (la classe, l'école, la profession). L'analyse de l'autonomie professionnelle des enseignants suppose donc de ne pas se restreindre à la « cellule » classe et d'emprunter un spectre plus large.

Dans l'enquête Talis 2018 (OCDE, 2020), l'autonomie professionnelle des enseignants peut être mesurée en utilisant trois items, selon le contrôle dont l'enseignant dispose (suivant ses déclarations) sur 1/la détermination du contenu des cours, 2/la sélection des méthodes d'enseignement et 3/l'évaluation des connaissances des élèves. En France, sur ces trois indicateurs, l'autonomie professionnelle des enseignants est grande (plus de 90 %), comme en Italie et en Corée du Sud. C'est sur le premier item qu'il est possible d'observer le plus de variations entre les systèmes éducatifs qui nous intéressent : en effet, en Angleterre surtout, mais aussi aux États-Unis et en Finlande, l'autonomie professionnelle est moins grande sur la détermination des contenus de cours (respectivement 62,2 %, 79,8 % et 82,6 %). En Angleterre, l'évaluation des connaissances des élèves suppose aussi un peu moins d'autonomie qu'ailleurs (83,1 %).

L'analyse de l'autonomie professionnelle des enseignants a fait l'objet d'un assez grand nombre de publications scientifiques, qui, dans l'ensemble des systèmes éducatifs comparés ici, permettent de dresser un constat similaire (Maulini & Gather Thurler, 2014 ; Erss, Kalmus, & Autio, 2016 ; Erss, 2018 ; Mons, 2008 ; Hargreaves & Fullan, 2012 ; Skaalvik & Skaalvik, 2014) : dans leur classe, les enseignants conservent la possibilité de prendre d'assez grandes distances avec les prescriptions institutionnelles. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne l'autonomie relative aux tâches éducatives d'instruction, c'est-à-dire concernant le choix des contenus et des méthodes. Cette autonomie en classe est aussi perçue comme étant le cœur du travail pour la plupart des enseignants.

Au-delà de l'autonomie en classe, l'autonomie professionnelle est associée à la décentralisation des systèmes éducatifs. Elle est par exemple considérée comme une des raisons du succès finlandais aux évaluations PISA. Pourtant, l'autonomie professionnelle dont jouissent les enseignants dépend de différents facteurs contextuels tels que les régimes de gouvernance et les traditions éducatives.

En effet, contrairement à une idée reçue, l'autonomie professionnelle des enseignants ne caractérise pas seulement les systèmes éducatifs au fonctionnement décentralisé. Ainsi, en Italie, les enseignants jouissent d'une autonomie particulièrement grande. Ostinelli et Crescentini (2024) évoquent une « liberté d'enseignement absolue », en dépit d'un système de régulation professionnelle bureaucraté :

Italian schools are characterised by both bureaucratic rigidity at the system level and absolute teaching freedom inside the classroom. In this context, it is possible to find some excellent local

experiences among institutions capable of taking advantage of these conditions, coupled with a larger number of examples of less satisfying or even inadequate performance (p. 77).

Les écoles italiennes se caractérisent à la fois par une rigidité bureaucratique au niveau du système et par une liberté pédagogique absolue au sein des salles de classe. Dans ce contexte, il est possible de trouver d'excellentes expériences locales parmi les établissements capables de tirer parti de ces conditions, mais aussi un grand nombre d'exemples de performances moins satisfaisantes, voire inadéquates.

Le même constat est fait sur l'Italie par Argentin (2022) :

Teachers are quite free to choose the institution in which to work, and can rely on a large degree of discretion in terms of how to interpret their job and the degree of involvement in extra-curricular school activities (p. 626).

Les enseignants sont tout à fait libres de choisir l'établissement dans lequel ils souhaitent travailler et bénéficient d'une grande latitude dans l'interprétation de leur fonction et dans leur degré d'implication dans les activités extrascolaires.

Cette autonomie est renforcée par la faible présence d'un encadrement intermédiaire et d'une faible centralisation du système éducatif en Italie. Si la grande autonomie des enseignants en Italie peut être vue comme suspecte et dangereuse pour les performances globales du système éducatif, elle peut aussi être vue comme adossée au développement d'une expertise élargie des enseignants, ainsi que comme le signe d'un fort engagement dans le métier. En effet, dans un tel contexte, les enseignants, comme les chefs d'établissement, doivent gérer toutes les situations qui se présentent en milieu scolaire, dont de nombreux imprévus. Ces tâches ne sont ni reconnues ni valorisées, mais elles supposent un exercice professionnel autonome, qui, quant à lui, est valorisé et valorisant.

En Corée du Sud, où le système éducatif est très centralisé, certaines représentations trop rapides du métier, basées sur la forte standardisation qui y règne, voudraient que les enseignants n'aient que très peu d'autonomie professionnelle, et qu'ils ne puissent pas résister ou s'opposer aux changements. Pourtant, comme aux États-Unis, en Angleterre ou encore en Finlande, des oppositions aux changements de programmes peuvent y être observées, même si elles y sont plus souvent indirectes, ou détournées, et rarement ouvertes et manifestes (Kim, 2024). Ainsi, loin d'appliquer les réformes de façon automatique, les enseignants sud-coréens les interprètent, les retravaillent et les transforment, dans l'exercice ordinaire de leur travail.

En outre, sur d'autres aspects du travail que les tâches d'instruction, en fonction des pays, les enseignants ne jouissent pas de la même autonomie. Ainsi, en Allemagne, les enseignants se perçoivent comme étant engagés dans davantage d'activités et sont beaucoup plus impliqués dans la prise de décision au niveau de l'établissement que dans d'autres pays au fonctionnement plus marchand. Le modèle de gouvernance par les buts et les résultats s'applique relativement peu en Allemagne, qui reste un pays caractérisé par la régulation centralisée des ressources économiques, des programmes scolaires et de la professionnalisation des enseignants. En Allemagne, les décisions concernant l'école sont prises par les enseignants collectivement ou avec le chef d'établissement, qui est un enseignant (*primus inter pares*). Ainsi, les enseignants allemands décident au niveau de leur classe, pour ce qui relève de l'instruction des élèves mais aussi de leur orientation, et ils décident aussi au niveau de l'établissement. Sur les contenus enseignés, les enseignants disposent d'une autonomie encadrée par la profession elle-même, via

des formes de régulation entre enseignants d'une même matière (Wermke, Olason Rick, & Salokangas, 2019).

Si les recherches sur l'autonomie professionnelle des enseignants se sont multipliées, et si elles mettent en évidence l'attachement des enseignants à cette autonomie, c'est que par ailleurs, les enseignants au travail font souvent l'expérience de difficultés professionnelles, elles aussi bien identifiées tant dans les enquêtes comparatives internationales que dans les travaux de recherche.

D. Le ressenti des enseignants à l'égard de leur travail

1. L'expérience partagée des difficultés professionnelles

Depuis peu, le travail enseignant est devenu un sujet politique, non seulement en raison des difficultés d'attractivité et de rétention dans le métier, mais aussi en raison de la mise au jour de difficultés professionnelles croissantes pour les enseignants en poste, et de leurs conséquences en matière de santé. Le sujet est présent dans un nombre croissant de recherches mais aussi dans les rapports des organisations internationales. Par exemple, dans un document de l'OCDE daté de mai 2025, on peut lire :

Teachers face a growing list of expectations – to deliver curriculum, nurture well-being, adapt to digital and AI-assisted learning, support inclusion, and build critical 21st-century competencies. Yet they are often left without the tools, recognition or systematic support to succeed. OECD 2025 (p. 3).

Les enseignants doivent faire face à une liste croissante d'attentes : dispenser le programme scolaire, favoriser le bien-être, s'adapter à l'apprentissage numérique et assisté par l'IA, soutenir l'inclusion et développer les compétences essentielles du XXI^{ème} siècle. Pourtant, ils sont souvent privés des outils, de la reconnaissance ou du soutien nécessaires pour y parvenir.

L'organisation développe des indicateurs sur le bien-être des enseignants depuis l'enquête Talis de 2018.

Comment les différents pays comparés se situent-ils par rapport à ces indicateurs de « bien-être » ? Il est possible, tout d'abord, de comparer le « risque d'attrition », c'est-à-dire le pourcentage d'enseignants qui ont l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans (OECD 2020). Ce risque est de 17,7 % en France, 22,8 % en Finlande, 23,8 % en Corée du Sud, 28,9 % en Angleterre/Royaume-Uni et 26,4 % aux États-Unis. Sans doute en raison du modèle « bureaucratique » de carrière qui prévaut en France, les départs d'enseignants pour cause de démission y sont moins élevés qu'ailleurs dans le monde, même s'ils y sont en augmentation (France Stratégie, 2024). De plus, en France, 10,9 % des enseignants indiquent « souffrir de stress au travail dans une grande mesure ». Si ce pourcentage est plus élevé qu'en Italie (5,9 %), il est cependant plus bas que dans tous les autres pays comparés ici, le stress au travail des enseignants apparaissant assez généralisé (il s'établit à 18,1 % en moyenne dans l'OCDE) : 14,2 % en Finlande, 17,9 % en Corée du Sud, 38,2 % en Angleterre/Royaume-Uni, 26,5 % aux États-Unis (OECD, 2020).

Le tableau s'assombrit davantage pour les enseignants français lorsque l'on compare leurs réponses sur l'indicateur « Les avantages du métier d'enseignant compensent largement ses

inconvenients » : en France, 55 % des enseignants du secondaire inférieur (collège) sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette proposition, alors que le pourcentage est beaucoup plus élevé en Italie (71 %), en Finlande (92 %), en Corée du Sud (85,7 %), en Angleterre/Royaume-Uni (71,6 %) et aux États-Unis (84,5 %). L'insatisfaction professionnelle apparaît donc assez grande en France, ce que l'on peut mettre en lien avec la charge de travail plus lourde et le nombre d'élèves par classe plus élevé. Il est aussi possible qu'il y ait un effet du modèle de régulation professionnelle puisque la satisfaction professionnelle semble moins élevée dans les régimes « bureaucratiques » (Dumay, Coppe, & Voisin, 2023). À noter toutefois que l'Italie, qui présente aussi un régime d'emploi enseignant de type « bureaucratique », a vu augmenter récemment la satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur situation professionnelle, notamment du point de vue des salaires et des opportunités de carrière (Argentin, 2022).

En réaction à ces indicateurs peu favorables, la France a mis en place en 2022 un Observatoire du bien-être enseignant, qui vise à mesurer (via un Baromètre), analyser et améliorer le bien-être des enseignants⁴⁵. Cet observatoire prévoit d'interroger tous les deux ans plusieurs dizaines de milliers de personnels français du ministère de l'Éducation nationale tirés au sort. Ses résultats montrent, pour l'année 2023 (Radé, 2024), que les enseignants français évaluent leur satisfaction professionnelle à un niveau plus faible que les Français en emploi, les perspectives de carrière et le niveau de rémunération constituant des points d'insatisfaction notables. *A contrario*, l'établissement d'exercice est dans l'ensemble plutôt satisfaisant, comme la sécurité au travail et les relations avec les élèves et les collègues.

En outre, les questions du Baromètre permettent des comparaisons avec d'autres grandes enquêtes. Ainsi, des points de convergence sont à souligner entre l'enquête Epode de la Depp, évoquée précédemment (Bechichi, Rugambage, & Zignani, 2025), et les résultats du Baromètre : alors que le Baromètre montre que la gestion du comportement des élèves est la tâche qui demande le plus de temps aux enseignants en dehors de la transmission des connaissances (quels que soient le secteur et le niveau d'enseignement), l'enquête Epode montre que les pratiques de « gestion de classe » sont parmi les plus fréquemment citées par les enseignants (par exemple, 78 % des enseignants déclarent assez souvent ou toujours reprendre les postures des élèves, et 86 % rappeler le règlement lorsque les élèves ne respectent pas les règles). L'enquête Epode montre aussi que, parmi les pratiques pédagogiques des enseignants de collège, la différenciation pédagogique se distingue comme étant déclarée comme une pratique professionnelle à la fois assez fréquente mais peu faisable. Cela laisse supposer que sa mise en œuvre, fréquente parce qu'il s'agit d'une pratique professionnelle fortement prescrite, peut être source de difficultés professionnelles pour les enseignants (Garcia, 2025). Par comparaison, une autre pratique assez peu faisable en collège d'après les réponses de l'enquête Epode, la pédagogie active, est moins fréquente en pratique que la différenciation pédagogique.

Sans forcément disposer de ce type d'observatoire national, la plupart des pays présentent des initiatives sur le sujet. En Allemagne, le rapport de la Fondation Robert Bosch (Robert Bosch Stiftung, 2024), qui fait office de « Baromètre scolaire allemand », porte sur un échantillon représentatif de l'ensemble des groupes professionnels enseignants en Allemagne (écoles primaires, collèges, lycées, écoles spécialisées, écoles professionnelles) et ouvre sur des comparaisons entre Länder, souligne que les enseignants sont assez critiques sur de nombreuses dimensions de leur métier. La majorité des enseignants est dans l'ensemble satisfaite mais un

⁴⁵ <https://www.education.gouv.fr/le-barometre-du-bien-etre-des-personnels-de-l-education-nationale-326266>

quart des enseignants pourrait envisager de changer de métier. La grande majorité des enseignants (75 %) sont satisfaits de leur métier et de leur école. Mais tout de même plus d'un quart changerait de profession s'ils en avaient la possibilité. Les plus grands défis actuels auxquels sont confrontés les enseignants sont, pour un tiers des enseignants (mais 45 % de ceux du primaire), la gestion des comportements des élèves et leur hétérogénéité, suivis par la charge de travail et le manque de temps, le manque de personnels, la politique éducative et la bureaucratie, ainsi que les parents d'élèves. Les enseignants allemands ont une vision plutôt critique de l'inclusion scolaire. Un tiers des enseignants sont épuisés émotionnellement, les bonnes relations avec les élèves et les collègues apparaissant comme des facteurs de protection. Ce sont surtout les jeunes enseignants, les femmes et les enseignants du primaire qui présentent un niveau d'épuisement élevé.

Ces données comparatives issues de rapports produits par les autorités scolaires, qui mettent en avant les difficultés professionnelles croissantes, et communes, des enseignants, convergent avec les résultats de la recherche. Dans une méta-analyse, Creagh *et al.* (2025) notent qu'il y a un consensus scientifique sur l'intensification du travail enseignant au cours des dernières décennies, et que celle-ci contribue au manque d'attractivité du métier ainsi qu'aux départs croissants d'enseignants. Selon les auteurs, charge et intensification du travail ne sont pas équivalentes, même si les deux sont souvent confondues. Alors que la charge de travail renvoie à des mesures de temps (souvent assez pratiques mais soulevant des questions relatives à la mesure), l'intensification renvoie à la complexité du travail, et repose donc sur des appréciations relatives à la qualité du travail, et non seulement à sa quantité. Dans les deux cas, les mesures reposent le plus souvent sur des appréciations subjectives, dans les grandes enquêtes internationales comme Talis. Les auteurs s'intéressent d'abord à la charge de travail. Ils soulignent que si les indicateurs utilisés sont souvent subjectifs, l'utilisation de semainiers (*time-use diaries*) se développe avec les nouvelles technologies. La plupart des références s'accordent pour souligner que la charge de travail des enseignants a augmenté au cours des dernières années. Cela s'explique par le développement de tâches en dehors de la classe (« *non-core* » *tasks*), comme les papiers à remplir (« *paperwork* »), les réformes des curricula, les évaluations en lien avec les politiques d'*accountability*. Les auteurs s'intéressent ensuite à l'intensification du travail, qui renvoie à la pression sur le temps et aux changements des demandes institutionnelles. La mesure de l'intensification du travail demande de réunir plusieurs indicateurs (par exemple la tension des délais, la vitesse d'exécution des tâches etc.). Ces changements sont associés au changement politique vers une plus grande marchandisation des systèmes éducatifs qui, pour les enseignants, signifie le passage d'un modèle de confiance vers un modèle de responsabilisation et de contrôle. Les conséquences de l'alourdissement de la charge de travail et de son intensification se perçoivent en matière de satisfaction au travail mais aussi de santé. Les conséquences sont aussi éducatives, avec des formes de refus des réformes qui sont observées, et des formes de routinisation du travail.

Il faut également noter que, s'il existe une littérature scientifique sur la façon dont les organisations internationales comme l'OCDE ou la Banque mondiale, ou des corporations intéressées par l'éducation, telles que Pearson, proposent d'influencer et de contrôler le travail enseignant, les travaux manquent sur le rôle des organisations professionnelles enseignantes dans cette gouvernance mondiale ou sur la façon dont celles-ci résistent ou tentent de résister à ces nouvelles formes de contrôle (Bascia, 2025 ; Sorensen & Robertson, 2020). Soulignons à cette occasion que, dans certains pays comme la Corée du Sud, ou certains États aux États-Unis, les organisations professionnelles enseignantes n'ont pas de statuts légaux stabilisés. Enfin, il est possible d'observer que les conditions de travail des enseignants sont considérées comme des

enjeux liés au « travail » et non comme des enjeux « professionnels », au sens plus prestigieux que revêtent « profession » et « professionnalisme » tel que nous l'avons exposé dans le second chapitre. Cette déconsidération explique pourquoi les enjeux relatifs au travail enseignant passent très souvent au second plan des politiques publiques, dans la plupart des systèmes éducatifs, et ne sont pas, à tort, associés aux apprentissages des élèves (Bascia, 2025).

Cela touche à la question de la reconnaissance professionnelle (Guibert, Malet, & Périer, 2022). Les attentes de reconnaissance des enseignants, qui sont très diverses, s'expriment de plus en plus à l'échelle locale et individuelle. Sans toutefois que les caractéristiques de l'établissement d'exercice n'aient un effet fortement structurant car :

c'est d'abord dans les rapports que les individus entretiennent avec leur activité, selon leur discipline ou avec les classes enseignées, mais aussi au travers des échanges qui se produisent (ou pas) entre les différents acteurs (soutien mutuel, références et normes partagées) qui se forme et se redéfinit le sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance (p. 9-10).

2. À quoi renvoie la satisfaction professionnelle des enseignants déclarée dans les enquêtes ?

Comme on l'a vu, les enseignants expriment dans les enquêtes des difficultés partagées et l'insatisfaction salariale des enseignants ressort aussi clairement des enquêtes comparatives internationales (cf. chapitre VI). Cependant, ces deux dimensions ne résument pas à elles seules le ressenti professionnel exprimé par les enseignants, et plusieurs aspects du métier sont considérés comme satisfaisants. Le ressenti des enseignants à l'égard de leur travail s'avère délicat à analyser, car il est complexe et, si l'on ne le considère pas dans le détail, il peut donner l'impression de tendances contradictoires. Plutôt, il faut comprendre que, dans le travail qu'ils exercent, les enseignants sont satisfaits sur certains aspects (la relation avec les élèves, l'autonomie dans la classe par exemple), et aussi très insatisfaits sur d'autres, comme le salaire ou les conditions de travail marquées par l'intensification. La satisfaction, ou l'insatisfaction déclarée, va alors varier selon la façon dont les systèmes éducatifs se différencient sur ces différents aspects.

Ainsi, Xavier Dumay (2025) met en lien la satisfaction professionnelle exprimée par les enseignants avec les caractéristiques des systèmes éducatifs. Il pointe que, dans le modèle bureaucratique, les enseignants sont peu satisfaits de leurs conditions d'emploi comme de leurs conditions de travail de manière générale. Toutefois, ils se disent plutôt satisfaits de leur choix de métier sur le plan personnel, et expriment moins qu'ailleurs des souhaits de changement. Cette analyse semble par exemple confirmée par celle réalisée par Gianluca Argentin en Italie. L'auteur (2021) a fait l'hypothèse que l'introduction du *New Public Management* dans le système éducatif italien, marquée surtout par une logique de performance, de compétition et de marchandisation, aurait des effets négatifs sur le sentiment de satisfaction professionnelle des enseignants. Pour autant, il démontre que la satisfaction professionnelle des enseignants italiens est élevée, qu'elle a même augmenté dans le temps, contrairement à son hypothèse. L'une des hypothèses explicatives avancée par l'auteur est que l'introduction du *New Public Management* en Italie ne s'accompagne pas encore de limitations trop fortes de l'autonomie professionnelle dont les enseignants jouissent, et qui préserve leur satisfaction professionnelle.

Par contraste, dans les pays d'Asie du Sud-Est comme la Corée du Sud, les enseignants sont satisfaits de leurs conditions d'emploi, mais se disent insatisfaits de leur position professionnelle ainsi que de leur trajectoire personnelle. Ils sont aussi critiques sur leur environnement de travail. Cela pourrait être dû à une forte pression pesant sur leurs épaules, ainsi que par la mobilité professionnelle qui leur est imposée par l'organisation très hiérarchisée des carrières qui caractérise ces pays (Dumay, 2025).

En outre, plusieurs études ont mis en lumière des effets de contexte important sur la satisfaction professionnelle. Pour la France, quelques exemples sont présentés dans le rapport du Cnesco sur la qualité de vie des enseignants (Rasclé & Bergugnat, 2016). Comme souligné par les auteurs, l'enquête « Carrefour santé social » menée en 2011 auprès de jeunes enseignants en début de carrière (moins de 6 ans d'ancienneté) a montré que les enseignants qui ne travaillent pas en éducation prioritaire expriment un plus grand niveau de satisfaction professionnelle, tandis que ceux en poste dans ces espaces manifestent davantage d'insatisfaction, invoquant notamment l'indiscipline des élèves et un climat scolaire tendu. Ainsi, les inégalités territoriales viennent éclairer certaines variations de la satisfaction professionnelle déclarée par les enseignants.

E. Conclusion du chapitre

Pour conclure, comparer le travail réel des enseignants est une entreprise délicate puisque les indicateurs sont peu nombreux mais aussi souvent très englobants. Les pratiques de travail déclarées, ou observées, apparaissent dans l'ensemble assez variables, en lien avec le fonctionnement des systèmes éducatifs et des modes de régulation de la profession enseignante qui y prévalent. Ainsi, la part que représentent les tâches d'enseignement, ou d'instruction, dans la charge de travail totale que les enseignants déclarent est-elle inégale. Bien que la charge de travail des enseignants tende à augmenter dans tous les pays, de même que l'intensification du travail, en lien avec la généralisation d'un modèle de responsabilisation et de contrôle des enseignants, l'autonomie professionnelle dont ils jouissent reste plutôt préservée dans les modèles « des compétences professionnelles », « de formation » ou « bureaucratiques », même si tous sont concernés par l'accroissement des difficultés professionnelles dans un contexte de réforme globale des métiers de l'enseignement.

VI. À quelle hauteur rémunérer le travail des enseignants ? Un sujet de débats partagé

Le salaire et les conditions de travail sont des facteurs essentiels pour attirer, motiver et fidéliser les enseignants. Bien que le goût pour l'enseignement, l'engagement envers les élèves ou le désir de contribuer à la société jouent un rôle central dans la décision de choisir ce métier, ces motivations peuvent ne pas suffire si la rémunération n'est pas à la hauteur. En effet, une rémunération compétitive par rapport à d'autres professions requérant un niveau d'études équivalent rend la carrière enseignante plus attractive, tandis qu'une rémunération insuffisante peut freiner les vocations, voire décourager les enseignants en poste. De plus, plusieurs études internationales ont mis en évidence que de trop faibles salaires sont régulièrement cités comme une raison majeure d'insatisfaction et de départ de la profession (Webb *et al.*, 2004; Akiba *et al.*,

2012). Par conséquent, si les conditions de rémunération ne sont pas satisfaisantes, elles risquent non seulement d'entraver l'entrée dans la profession, mais aussi de nuire à la stabilité des enseignants en poste, qui constitue un facteur important de la qualité des systèmes éducatifs (Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2012).

Les systèmes de rémunération ne se limitent pas au salaire statutaire : primes, avantages sociaux, fiscalité et coût de la vie peuvent aussi jouer un rôle. Le salaire varie selon le niveau d'études, la qualification ou certification, le grade dans certains pays, l'ancienneté, le type d'établissement (public ou privé), le niveau d'enseignement et, dans certains pays, également selon les États ou régions. C'est le cas aux États-Unis, où, comme le décrit le rapport *Regards sur l'Éducation* (OCDE, 2024), les salaires bruts des enseignants en début de carrière dans le premier cycle du secondaire vont de 41 088 USD annuels à 68 537 USD selon l'État dans lequel ils exercent leur métier. Après 15 ans d'expérience, aux États-Unis, l'écart entre les salaires des enseignants des différents États fédérés dans le premier cycle du secondaire peut atteindre jusqu'à 92 %. Au Royaume-Uni, les différences moyennes de salaire dans le premier cycle du secondaire sont de 31 % en début de carrière, mais se réduisent à 6 % au sommet du barème, c'est-à-dire le salaire annuel le plus élevé possible pour les enseignants à temps plein, selon les qualifications reconnues dans le système de rémunération (OCDE, 2024).

Étant donné que le salaire des enseignants représente une part majeure des dépenses éducatives dans le cadre institutionnel et qu'il constitue un facteur important pour comprendre les enjeux d'attractivité du métier, il convient d'examiner quelles sont les conditions de rémunération des enseignants dans différents contextes nationaux.

A. Les déterminants du salaire des enseignants

Comment établir la rémunération des enseignants ? Il s'agit d'une question très politique, surtout dans les systèmes éducatifs où les salaires enseignants sont régulés par des autorités centralisées. Dans les systèmes éducatifs de type bureaucratique comme le système français, mais aussi dans les systèmes mettant l'accent sur la formation ou sur les compétences professionnelles, comme en Finlande ou en Corée du Sud, les salaires des enseignants sont fixes et encadrés. Ils peuvent être régulés par des règles de rang et d'ancienneté. Leurs montants font l'objet de négociation entre les représentants des enseignants et l'État. Dans les systèmes marchands, comme aux États-Unis ou en Angleterre, les variations salariales sont bien plus grandes et le principe d'individualisation des rémunérations est plus répandu. Celles-ci sont utilisées dans le cadre des politiques éducatives pour attirer des enseignants. Ces rémunérations variables font office d'incitations individuelles comme lorsqu'il est envisagé de rémunérer davantage les enseignants dans des disciplines déficitaires, en particulier dans les disciplines scientifiques (Sims & Benhenda, 2022).

Si l'on accepte que les salaires des enseignants puissent varier individuellement, comment mesurer la valeur économique de leur travail ? Par contraste avec la forte politisation de l'objet, l'analyse économique de la rémunération des enseignants n'a pas fait l'objet d'un très grand nombre d'analyses (Hanushek & Rivkin, 2007). Notamment, la prise en compte de « l'effort de l'enseignant » dans sa rémunération, ou de son mérite, a été tardive par rapport à la prise en compte de l'effort du travailleur par l'économie du travail. Cette prise en compte s'avère

compliquée car elle entraîne des inégalités entre travailleurs qui peuvent être sources de démotivation ou de frustration, elle suppose aussi de prendre en compte la multiplicité des tâches effectuées par les enseignants qui ne sont pas toutes observables ou mesurables, et aussi de reconnaître la part due au travail d'équipe (Plassard & Larré, 2006). En somme, mesurer la « productivité marginale » des enseignants soulève des enjeux tout autant techniques qu'éthiques. Aux États-Unis, la politique *Race to the top* a consisté à faire varier le salaire des enseignants en fonction de leur productivité marginale, c'est-à-dire de l'amélioration des résultats des élèves à des tests. Or, cette politique s'est avérée souvent contre-productive et conflictuelle, les enseignants mettant en avant de nombreux aspects non mesurables de leur travail (Benhenda, De l'Estoile, & Mien, 2021).

Un autre aspect de la question concerne l'économie morale des rémunérations, et les jugements de justice salariale. Dans le cadre d'une analyse comparative entre la France et le Québec, Stéphane Moulin observe que des rhétoriques différenciatrices sont mobilisées surtout par les enseignants rémunérés selon le rang et l'ancienneté, tandis que des rhétoriques égalisatrices sont mobilisées davantage par des enseignants rémunérés selon l'activité de travail. En France, il observe, à son tour, la faiblesse des logiques marchandes de justification salariale, mais note que ces logiques se retrouvent toutefois pour les enseignants parmi les enseignants occupant des positions élevées dans la hiérarchie des postes. Bien que le système de rémunération des enseignants suive une logique bureaucratique en France, une autre logique, celle de l'honneur (qui, suivant Philippe d'Iribarne (1989), renvoie au fait que chacun interprète ses responsabilités au sein d'une organisation et que les règles imposées d'autorité puissent être peu appréciées), tend à justifier des droits différenciés pour certains enseignants occupant les postes les plus valorisés dans la hiérarchie des professions scolaires (Moulin, 2020).

B. Des salaires statutaires aux salaires effectifs, des inégalités marquées

Le salaire statutaire des enseignants peut varier selon leur niveau d'études, leur niveau de qualification (qui peut s'entendre de différentes manières selon les pays et désigner par exemple le concours ou la certification obtenus). Les barèmes salariaux évoluent également en fonction de l'ancienneté. Ainsi, les données sont généralement recueillies à quatre stades de la carrière : en début de carrière, après 10 ans, après 15 ans d'exercice, et à l'échelon maximal (OCDE, 2024).

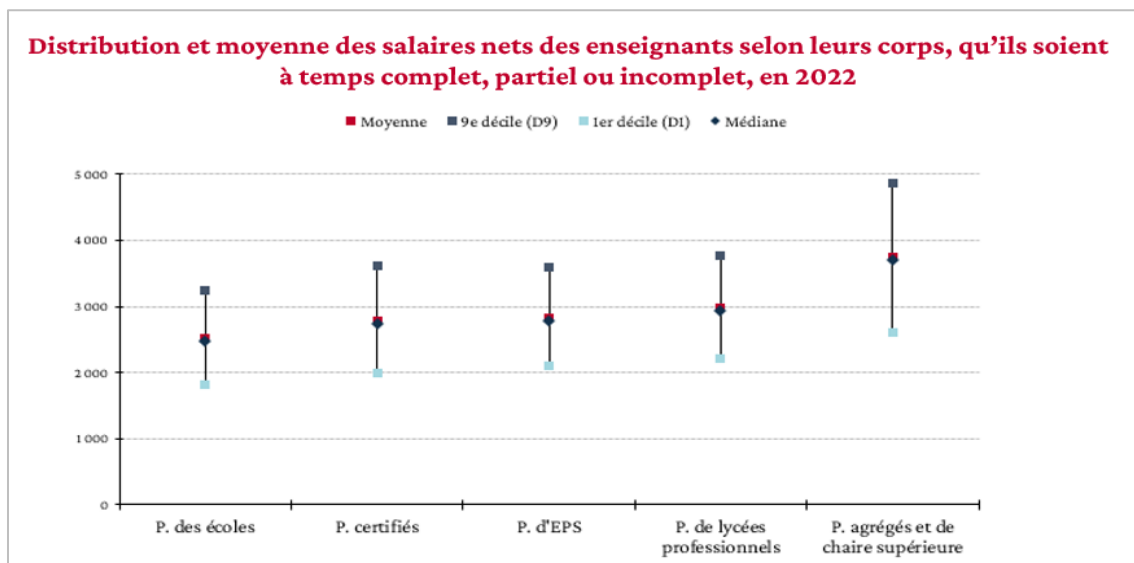
Les disparités salariales selon les niveaux d'enseignement sont notables, de sorte que dans la plupart des pays de l'OCDE les salaires des enseignants s'accroissent à mesure que le niveau d'éducation dans lequel ils enseignent s'élève. Par exemple, en Finlande, un enseignant du deuxième cycle du secondaire (avec le niveau de qualification le plus courant et 15 ans d'ancienneté) gagne environ 43 % de plus qu'un enseignant du préprimaire. Cette différence s'explique notamment par les exigences de qualification plus élevées dans le secondaire (OCDE, 2024).

Il est également essentiel de prendre en compte la progression salariale tout au long de la carrière pour analyser le salaire statutaire. En moyenne dans les pays de l'OCDE, un enseignant du premier cycle de l'enseignement secondaire met environ 26 ans pour atteindre l'échelon maximal du barème, en partant du niveau de qualification le plus courant requis pour entrer

dans la profession en 2023. Si l'on prend en compte toute l'échelle des salaires statutaires (du salaire de départ pour les enseignants ayant les qualifications minimales jusqu'au salaire maximum pour ceux ayant les qualifications les plus élevées), on observe qu'en moyenne le salaire maximum des enseignants du premier cycle du secondaire est 78 % plus élevé que le salaire minimum. Cela montre à quel point la progression de carrière peut significativement améliorer la rémunération des enseignants, en particulier pour ceux qui accèdent à des niveaux de qualification plus élevés (OCDE, 2024).

En France, les salaires des enseignants varient fortement selon le corps d'appartenance, l'ancienneté, la quotité de travail, et l'accès aux compléments de rémunération (primes, heures supplémentaires). Cette diversité engendre une hiérarchie salariale marquée au sein de l'Éducation nationale. Par exemple, comme le montre Drégoir (2024), entre 2021 et 2022, les 10 % de professeurs agrégés et de chaire supérieure les mieux rémunérés gagnent plus de 4 870 € nets par mois, soit environ 1,5 fois plus que les 10 % de professeurs des écoles les mieux rémunérés. À l'autre extrémité, les 10 % d'agrégés et de professeurs de chaire supérieure les moins bien rémunérés perçoivent moins de 2 600 € nets par mois, tandis que la moitié des professeurs des écoles gagnent moins de 2 500 € nets. Par ailleurs, les primes et indemnités jouent un rôle non négligeable dans la différenciation salariale : elles représentent en moyenne 11 % du salaire brut dans le premier degré, contre 17 % dans le second degré, où les enseignants ont plus fréquemment accès à des heures supplémentaires et des bonifications spécifiques. Ainsi, un professeur de chaire supérieure en fin de carrière peut gagner jusqu'à deux fois plus qu'un enseignant non titulaire ou un professeur des écoles débutant. Cette structuration interne des salaires, bien que régie par des grilles indiciaires communes, reflète une réalité professionnelle très différenciée selon les corps, les missions et les opportunités d'exercice.

Figure 4 – Distribution et moyenne des salaires nets des enseignants selon leurs corps



Source : Insee, Système d'information sur les agents du service public (Siasp), traitement dans Depp, *Note d'Information* n°24.51.

Lecture : les 10 % de professeurs agrégés et de chaires supérieure les moins bien rémunérés gagnent moins de 2 600 euros nets par mois. La moitié des professeurs agrégés et de chaire supérieure gagnent moins de 3 690 euros.

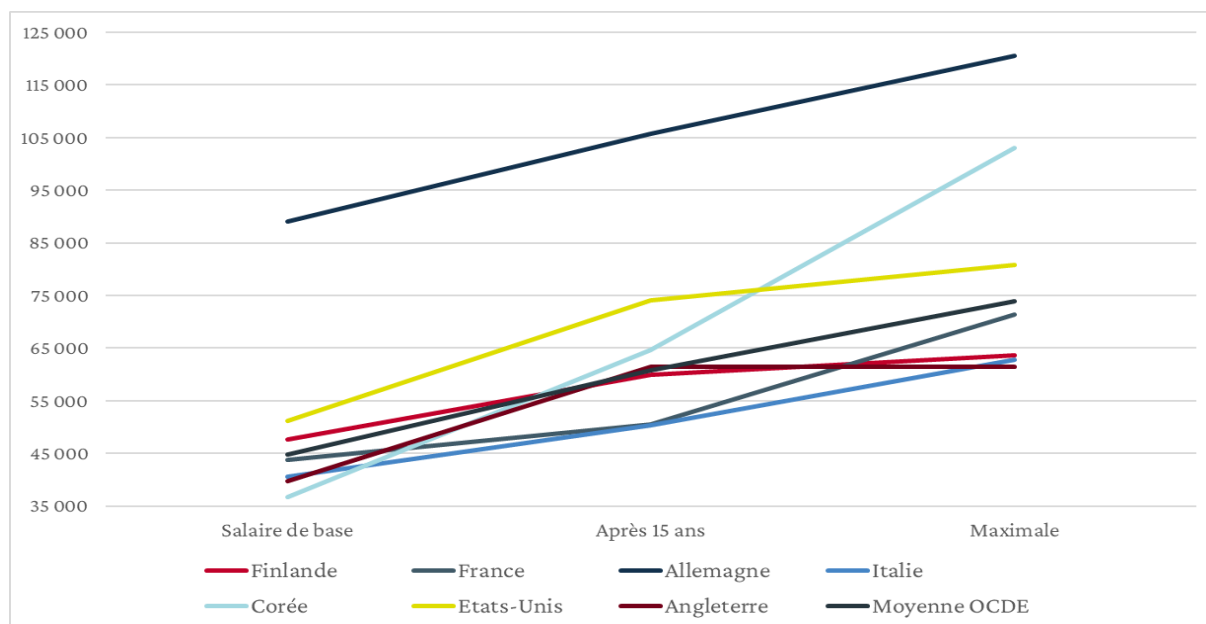
Champ : France (hors Mayotte), public + privé sous contrat. Enseignants titulaires du public et enseignants assimilés du privé sous contrat présents en 2022, qu'ils soient à temps complet, partiel ou incomplet.

Tableau 10. Salaire statutaire 2^{ème} cycle secondaire en 2023⁴⁶

Pays	Salaire de base	Salaire après 15 ans	Salaire à l'échelon maximal
Finlande	47 570	59 971	63 569
France	43 698	50 516	71 408
Allemagne	89 027	105 777	120 571
Italie	40 535	50 404	62 794
Corée	36 639	64 699	103 014
Etats-Unis	51 204	74 001	80 747
Angleterre	39 677	61 511	61 511
Moyenne OCDE	44 831	60 803	73 930

Source : OCDE, 2024.

Figure 5 – Évolution du salaire statuaire des enseignants du 2^{ème} cycle de l’enseignement secondaire



Source : OCDE, 2024.

Une variable importante à prendre en compte dans la comparaison des salaires entre différents pays est la relation entre ces salaires et la charge horaire prévue pour le travail des enseignants, qui varie également considérablement. Parmi les pays disposant de données, l'Allemagne présente la charge annuelle totale de travail la plus élevée pour les enseignants du 2^{ème} cycle de l'enseignement secondaire, environ 11 % supérieure à celle des enseignants français, bien que la proportion du temps de travail consacrée à l'enseignement y soit inférieure de 10 %. Pourtant, le salaire statutaire de base en Allemagne est plus de deux fois supérieur à celui de la France. Il est essentiel de souligner que les moyennes nationales masquent parfois de fortes disparités régionales ; en Allemagne, par exemple, où les salaires des enseignants sont définis au niveau des Länder (États fédérés), un enseignant du primaire à Berlin peut gagner près du double de celui qui enseigne en Sarre (Farrugia *et al.*, 2022).

L'analyse des rémunérations des enseignants doit aller au-delà du seul salaire de base. En effet, le salaire effectif peut comprendre également les primes de résultat, les allocations versées pendant les vacances scolaires, ainsi que les primes liées à l'accomplissement de certaines tâches spécifiques. Ces éléments peuvent constituer un complément substantiel au salaire statutaire.

Dans un tiers des pays de l'OCDE, ces compléments sont tels que le salaire effectif moyen des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire dépasse d'au moins 10 % le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté — un indicateur généralement utilisé pour évaluer la rémunération en milieu de carrière (OCDE, 2024). Cette tendance se confirme lorsque l'on analyse les données sur les salaires des

⁴⁶ Salaires annuels statutaires des enseignants du 2^{ème} cycle de l'enseignement secondaire à temps plein, basés sur les qualifications les plus répandues à différents stades de leur carrière dans les établissements publics, en équivalent USD convertis selon les parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée. Pour les États-Unis, les données correspondent aux salaires effectifs.

enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : en Finlande et en France, les salaires effectifs dépassent respectivement les salaires statutaires après 15 ans de carrière de 17,5 % et 13,2 %, tandis qu'en Italie cet écart est limité à 0,65 %. En Allemagne et au Royaume-Uni, les salaires statutaires en milieu de carrière sont, en revanche, supérieurs au salaire effectif moyen, avec des écarts compris entre 1,7 % et 5,6 % respectivement.

Tableau 11. Salaire effectif moyen en 2023⁴⁷

Pays	Primaire	Secondaire 1 ^{er} cycle	Secondaire 2 ^{ème} cycle
Finlande	57 012	62 889	70 485
France	46 410	51 896	57 185
Allemagne	90 323	99 340	103 949
Italie	44 940	47 829	50 734
Etats-Unis	65 977	68 324	70 599
Angleterre	52 332	58 213	58 213
Moyenne OCDE	54 052	56 462	59 978

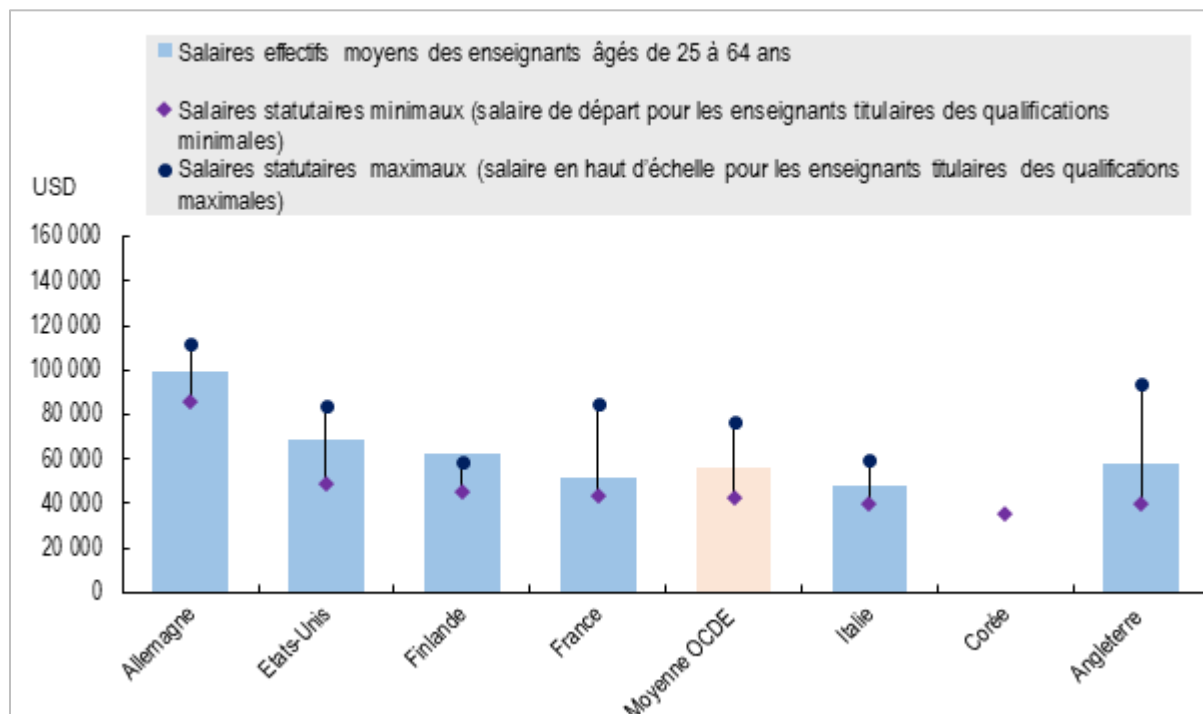
Source : OCDE, 2024. Données absentes du rapport de l'OCDE pour la Corée du Sud.

Comparer les salaires effectifs aux salaires minimum et maximum permet aussi d'évaluer la manière dont les enseignants sont répartis le long du spectre salarial. Par exemple, en Allemagne, pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans est supérieur de seulement 16 % au salaire statutaire le plus bas. Il s'agit de l'écart le plus faible parmi les pays disposant de données comparables pour une même année de référence. Cette faible différence peut s'expliquer par l'éventail relativement restreint du salaire statutaire en Allemagne, combiné à des allocations supplémentaires moins généreuses que dans d'autres pays (OCDE, 2024). En France, le salaire effectif moyen des enseignants est supérieur de 19 % au salaire statutaire minimum. Cependant, il convient de souligner l'écart substantiel avec le salaire statutaire maximal dans ce pays, qui dépasse le salaire effectif de 64 %. La variation des salaires entre les différents statuts d'enseignants dans l'Éducation nationale française, déjà mentionnée précédemment, peut contribuer à expliquer cette différence. Il est important de noter que les enseignants agrégés et de chaire supérieure (les statuts les mieux

⁴⁷ Salaires annuels moyens (primes et indemnités comprises) des enseignants dans les institutions publiques, en équivalent USD converti selon les parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée, par niveau d'enseignement. L'année de référence est 2021 pour la France.

rémunérés) ne représentaient en 2023 qu'environ 7,5 % des effectifs des professeurs du secteur public⁴⁸.

Figure 6 – Ratio entre le salaire effectif moyen et le salaire statuaire minimum et maximum des enseignants au premier cycle du secondaire en 2023⁴⁹



Source : OCDE, 2024.

C. Ratio salarial entre les enseignants et les actifs diplômés

Le ratio salarial entre les enseignants et les autres actifs diplômés de l'enseignement supérieur joue un rôle important dans l'attractivité de la profession enseignante. Les écarts de rémunération entre les enseignants et d'autres actifs de niveau d'études comparable, ou de professions équivalentes, peuvent influencer la décision de choisir ou de rester dans la carrière enseignante. Le salaire pouvant aussi constituer un indicateur du statut social d'un métier, cette comparaison des salaires entre les enseignants et d'autres diplômés permet aussi de dire quelque chose de la position occupée par les enseignants dans l'espace social.

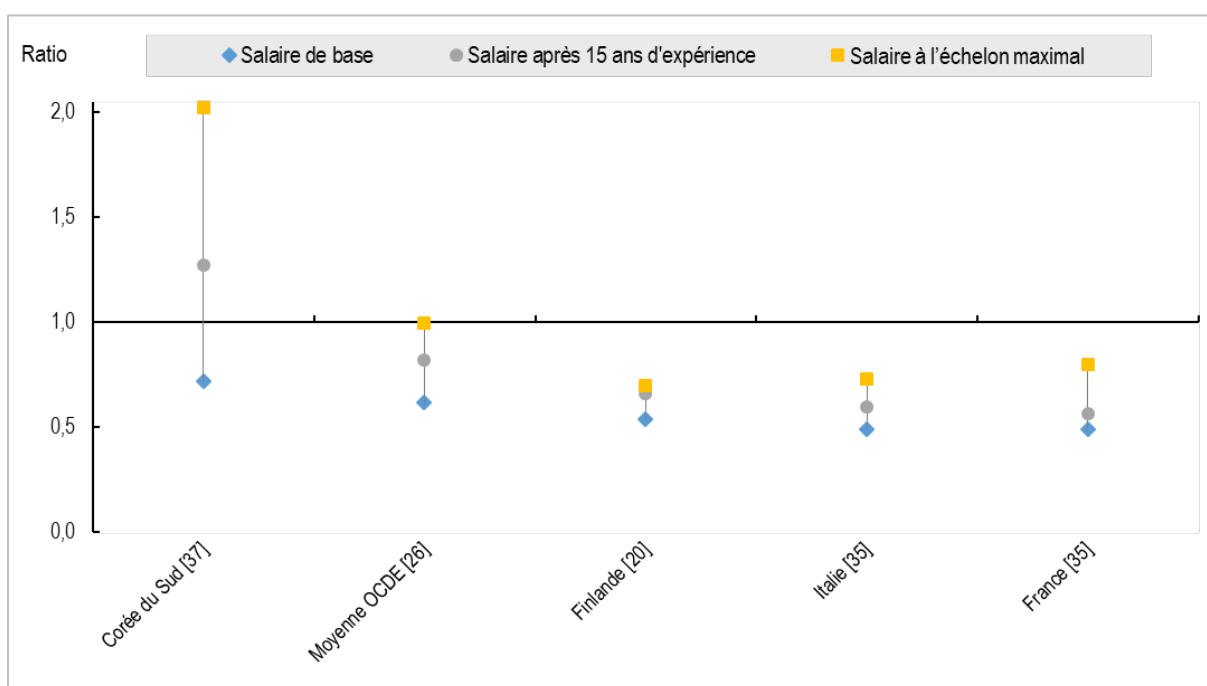
En moyenne, dans les pays de l'OCDE disposant de données, le salaire statutaire de début de carrière des enseignants représente environ 61 % de la rémunération moyenne des professionnels âgés de 25 à 64 ans ayant un niveau d'études équivalent. À l'échelon le plus élevé

⁴⁸ Selon le *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023*. [Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023 | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](#).

⁴⁹ Salaire annuel des enseignants en poste dans les établissements publics, après conversion en équivalents USD sur la base des PPA pour la consommation privée. Pour les États-Unis : salaires effectifs correspondant aux salaires statutaires minimaux et maximaux. Pour la France : année de référence 2021.

du barème, ce ratio atteint en moyenne 99 %. Certains pays se distinguent toutefois de cette tendance. En Corée du Sud, par exemple, les salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'expérience sont au moins 25 % supérieurs à la rémunération moyenne des actifs possédant un niveau d'études comparable. Il convient de noter que, selon le rapport *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2024), dans les pays où les salaires des enseignants restent inférieurs ou équivalents à ceux des autres actifs tout au long de leur carrière, la qualification requise pour enseigner correspond généralement à un niveau master.

Figure 7 – Salaire statutaire des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire à différents stades de leur carrière par rapport au salaire des actifs disposant d'un niveau d'études comparable en 2023⁵⁰



Source : OCDE, 2024.

Dans la grande majorité des pays et entités disposant de données, les enseignants gagnent moins que les autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur (à l'exception de l'Allemagne, où les enseignants du deuxième cycle du secondaire perçoivent une rémunération supérieure) et ce, à presque tous les niveaux d'enseignement. En moyenne, les enseignants du primaire touchent 81 % du salaire moyen des actifs âgés de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme du supérieur et travaillant à temps plein sur l'année. Ce ratio passe à 84 % dans le premier cycle du secondaire et atteint 88 % dans le deuxième cycle (OCDE, 2024).

⁵⁰ Ratio des salaires des enseignants titulaires au moment de leur entrée dans les établissements publics par rapport aux revenus des travailleurs à temps plein, à l'année, âgés de 25 à 64 ans, ayant le même niveau d'éducation. Le nombre entre crochets indique le nombre moyen d'années nécessaires pour passer du salaire de départ au sommet de l'échelle salariale.

D. Des salaires de base aux primes, différencier les rémunérations ?

Au-delà du salaire de base, de nombreux systèmes éducatifs prévoient diverses formes de différenciations financières pour les enseignants. Ces avantages peuvent prendre la forme de primes, de gratifications ponctuelles ou de compensations, comme la réduction du nombre d'heures de cours. Toutefois, les critères d'attribution de ces compléments varient d'un pays à l'autre.

1. Les primes pour conditions d'exercice difficiles

Afin d'attirer les enseignants vers les établissements situés dans des zones géographiquement isolées ou dans des établissements défavorisés sur le plan socio-économique, ou de les y retenir, les pouvoirs publics peuvent recourir à une augmentation ciblée de la rémunération. Plusieurs systèmes éducatifs ont ainsi mis en place des dispositifs de compensation financière pour inciter les enseignants à rester dans ces établissements. La Corée du Sud, par exemple, verse des primes aux enseignants travaillant dans des régions éloignées. En Finlande et en Angleterre, des primes sont proposées aux enseignants travaillant dans des régions où le coût de la vie est particulièrement élevé (OCDE, 2024).

Aux États-Unis, l'État de Californie a introduit deux programmes spécifiques – *Teaching Fellowship* et *Talent Transfer* – destinés à attirer des enseignants jugés performants dans des établissements en difficulté. Ces programmes prévoient le versement de primes aux enseignants qui choisissent d'exercer dans des écoles peu favorisées dès le début de leur carrière. Des études ont montré que ces incitations étaient suffisamment attractives pour mobiliser des enseignants qualifiés, tout en ayant un impact positif sur les résultats scolaires des élèves (OCDE, 2020).

En France, la politique de compensation financière pour les enseignants exerçant dans des établissements défavorisés a pris forme dès 1981 avec la création des Zones d'éducation prioritaire (ZEP). Ces zones visaient à renforcer les moyens accordés aux établissements confrontés à des difficultés sociales et scolaires importantes. En 2015, les enseignants exerçant en éducation prioritaire bénéficiaient d'une prime annuelle brute variant entre 1 734 et 2 312 euros, et depuis 2019, les enseignants en poste dans les Réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) perçoivent une prime annuelle pouvant atteindre 4 646 euros. Une analyse de l'INSEE sur l'augmentation de l'indemnité REP+ entre 2015 et 2019 met en évidence un effet positif sur l'attractivité des postes en éducation prioritaire, notamment dans les réseaux REP+. En s'appuyant sur les vœux de mutation des enseignants du secondaire dans l'académie de Montpellier, l'étude montre que le quasi-doublement de l'indemnité – passée de 2 312 à 4 646 euros par an – a renforcé l'attrait de ces établissements, en particulier auprès des enseignants les plus jeunes ou déjà en poste en REP. Le profil des enseignants les plus sensibles à cette incitation financière est en effet précisé : il s'agit principalement de personnels peu expérimentés, pour qui l'indemnité représente jusqu'à 20 % du salaire annuel. En revanche, cette majoration reste insuffisante pour attirer les enseignants les plus expérimentés ou exerçant en dehors des réseaux d'éducation prioritaire, ce qui limite encore l'effet des politiques de compensation sur la stabilisation des équipes dans les établissements les plus difficiles (Silhol & Wilner, 2023)

2. Rémunérer l'effort ou le mérite : quelles modalités de mise en œuvre ?

Plus de la moitié des pays analysés dans le rapport de l'OCDE (2024) récompensent les enseignants en fonction de leur « performance professionnelle ». Celle-ci, comme on l'a vu au début de ce chapitre, pose des questions éthiques et techniques complexes. Lorsqu'elle est mise en place, la rémunération au mérite peut se traduire par une progression plus rapide dans la grille salariale (comme en France, à travers les « rendez-vous de carrière » mentionnés dans la sous-partie du présent rapport détaillant les modalités d'évaluation du travail enseignant, ou encore en Angleterre) ou par des versements ponctuels ou réguliers (comme en Finlande et en Italie). Les modalités d'attribution varient : elles peuvent être décidées au niveau central (France), par accords collectifs (Finlande), par les autorités scolaires locales (Italie), ou encore par une combinaison de ces niveaux (Angleterre).

Très peu de pays offrent des incitations financières pour la participation à des activités de formation continue. Parmi les sept pays étudiés dans ce rapport, seules la France et l'Angleterre se distinguent : la France accorde des primes occasionnelles, tandis que l'Angleterre intègre ces efforts dans la progression salariale des enseignants.

L'introduction de « primes au mérite » suscite cependant souvent des résistances. Ainsi, en Corée du Sud, le salaire des enseignants repose sur une grille uniforme fondée sur l'ancienneté et les diplômes, sans distinction de niveau d'enseignement ni prise en compte de la performance, ce qui pourrait tendre, selon certaines analyses soulignées par Kim et Han (2002), à limiter la motivation à progresser ou à s'investir dans le développement professionnel. Pour éviter cet effet potentiel, une prime au mérite a été introduite en 2001 afin de récompenser les enseignants en fonction de leur performance. Toutefois, sa mise en œuvre a suscité de fortes oppositions syndicales, en raison des difficultés d'évaluation et du risque de renforcement du contrôle administratif. Selon un sondage de 2001, 86 % des enseignants s'y opposaient, et la tentative du gouvernement d'introduire un classement différencié (groupes A, B, C) a provoqué une mobilisation nationale de rejet, allant jusqu'à des retours collectifs de la prime et des recours en justice. Pour beaucoup, cette réforme représentait moins une reconnaissance du mérite qu'un moyen de légitimer une future évaluation systématique du travail enseignant, perçue comme injuste et contre-productive dans un métier largement animé par des motivations intrinsèques, telles que la transmission des savoirs. Malgré ces résistances, le système de primes différenciées a été maintenu et renforcé au fil des années, comme le montre l'analyse de son implantation progressive dans la thèse de Kim (2017).

En France, les débats récents sur le « Pacte enseignant » ont montré les difficultés soulevées par l'introduction d'un principe de différenciation des rémunérations sur la base de tâches supplémentaires effectuées, ce que l'on peut considérer comme une rémunération de l'effort, par la voie indemnitaire. Mis en place à la rentrée 2023, dans le cadre d'un programme politique de revalorisation du métier d'enseignant mais aussi de « transformation des pratiques professionnelles et d'amélioration du service public d'éducation » (Cour des comptes, 2025, p. 7), ce pacte avait pour objectif d'attribuer aux enseignants volontaires un complément de rémunération en échange de la réalisation de travail supplémentaire. Certaines missions étaient déjà rétribuées auparavant, sous la forme d'heures supplémentaires ou d'indemnités, mais le

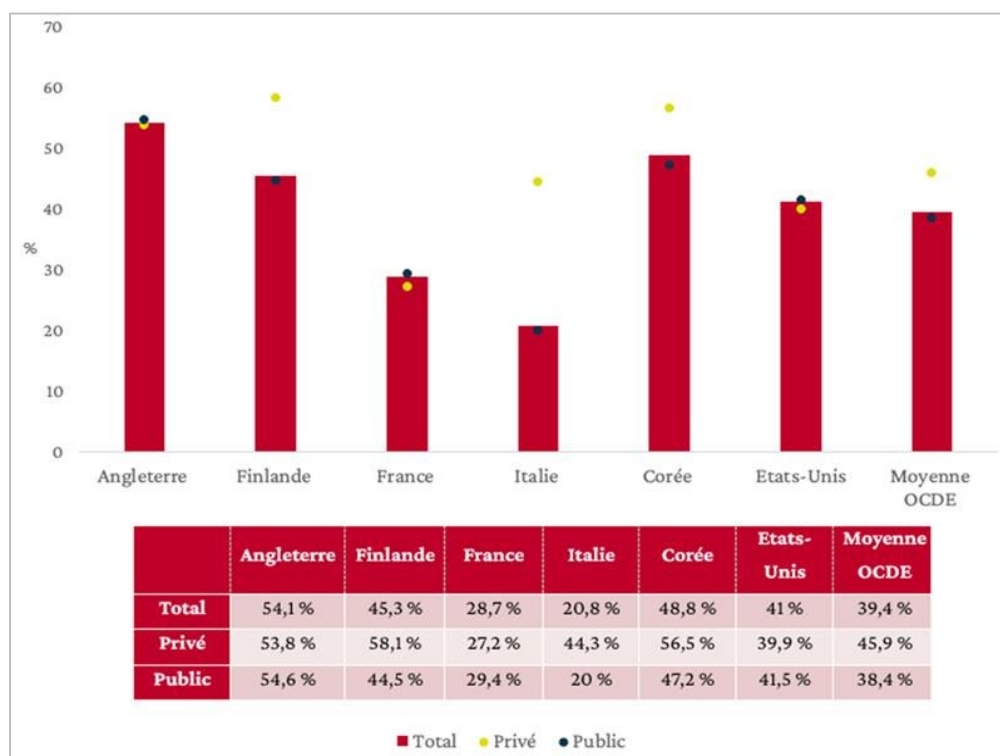
pacte était financièrement plus avantageux. Il a fait l'objet de fortes oppositions de la part des syndicats, et est finalement peu mis en place, tout particulièrement dans les établissements publics (Cour des comptes 2025).

E. Les enjeux sociaux et politiques des niveaux de salaire

1. La satisfaction des enseignants concernant leur salaire

Les données de l'enquête Talis (OCDE 2020) fournissent un aperçu précieux du ressenti des enseignants concernant leur salaire. En 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, seuls 39 % des enseignants se déclaraient « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation : « *Je suis satisfait(e) du salaire que je perçois pour mon travail* ». Parmi les six pays analysés disposant de données comparables, l'Italie enregistre le taux de satisfaction le plus faible, avec seulement 20 % des enseignants exprimant un avis positif. La France suit, avec 28,7 % d'enseignants satisfaits de leur rémunération, ce qui reste bien en deçà de la moyenne de l'OCDE. Ces chiffres traduisent un malaise salarial persistant dans certains pays, susceptible d'influencer la motivation et la rétention des enseignants dans la profession.

Figure 8 – Satisfaction des enseignants à l'égard de leur salaire, selon les caractéristiques de l'établissement scolaire⁵¹



Source : Talis 2018 (OCDE, 2020)

L'enquête Talis 2018 (OCDE, 2020) révèle des différences notables dans la satisfaction des enseignants à l'égard de leur rémunération, selon le type d'établissement. En moyenne dans les

⁵¹ Données fondées sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire.

pays de l'OCDE, les enseignants travaillant dans le secteur privé se déclarent plus souvent satisfaits de leur salaire que ceux du secteur public. Cette tendance est particulièrement marquée en Italie, où l'écart atteint 24 points de pourcentage. Des écarts similaires, bien que moindres, sont observés en Finlande et en Corée du Sud. À l'inverse, en Angleterre, en France et aux États-Unis, les enseignants du secteur public se montrent légèrement plus satisfaits que leurs homologues du privé.

Cette satisfaction est étroitement liée au niveau des salaires statutaires. Les données mettent en évidence une forte corrélation entre la satisfaction salariale des enseignants et leur salaire statutaire, tant en début de carrière qu'après 15 ans d'ancienneté. Par exemple, dans les systèmes où les salaires progressent peu avec l'expérience — c'est-à-dire où le ratio entre le salaire après 15 ans et le salaire de début de carrière est inférieur à 1,25 — les enseignants plus expérimentés se déclarent souvent moins satisfaits que les débutants (OCDE, 2020).

En revanche, dans les systèmes où les salaires augmentent substantiellement avec l'ancienneté (plus de 25 % d'écart entre les deux paliers), comme en Angleterre et en Corée du Sud, les enseignants expérimentés se montrent nettement plus satisfaits que ceux en début de carrière. Ces résultats soulignent l'importance d'une progression salariale significative pour maintenir la motivation des enseignants tout au long de leur parcours professionnel.

La satisfaction des enseignants à l'égard de leur rémunération est liée non seulement au niveau des salaires dans chaque système éducatif, mais aussi à leur évolution au fil de la carrière. Si une faible progression salariale permet d'augmenter les salaires d'entrée et de renforcer l'attractivité du métier auprès des jeunes diplômés, cette stratégie risque de démotiver les enseignants expérimentés, en limitant les perspectives d'évolution à long terme (OCDE, 2020).

Ces observations doivent toutefois être nuancées. D'une part, les salaires statutaires ne reflètent que des moyennes globales à l'échelle des systèmes éducatifs, masquant ainsi d'importantes disparités entre enseignants ayant pourtant la même ancienneté dans le secteur public.

2. Une solution pour attirer et retenir les enseignants ?

Parmi les facteurs qui contribuent à attirer des personnes vers les métiers de l'enseignement, le salaire en est un qui compte particulièrement (Hendricks, 2015). L'enseignement attire davantage dans les pays où le salaire des enseignants est élevé, et n'est pas dévalorisé par la comparaison avec les niveaux de salaires dans d'autres professions requérant des niveaux de diplôme élevés (Park & Byun, 2015 ; Van den Borre, Spruyt, & Van Droogenbroeck, 2021). En France, l'étude de Pierre Périer (2016 ; 2024) réalisée en lien avec le CNEC auprès d'étudiants de licence montre que le niveau de salaire constitue un frein à l'attractivité du métier d'enseignant (que les étudiants envisagent ou non de passer un concours de l'enseignement), aux côtés d'autres freins (les contraintes des premières affectations et le manque de reconnaissance, notamment).

La capacité à retenir les enseignants est essentielle pour limiter les pénuries de personnel qualifié et garantir la continuité et la qualité de l'enseignement. Les données issues de l'enquête Talis 2018 (OCDE, 2020) montrent qu'une plus grande ancienneté des enseignants, tant dans la profession que dans leur établissement, est positivement corrélée à de meilleurs résultats

d'apprentissage des élèves (voir aussi chapitre I). Dans ce contexte, les politiques salariales apparaissent comme un levier. Dans les pays analysés, une corrélation négative est observée entre la satisfaction salariale et l'intention de quitter son établissement ou la profession. Autrement dit, les enseignants qui se disent satisfaits de leur rémunération sont plus enclins à rester dans le même établissement et à poursuivre leur carrière au-delà de cinq ans. Cette tendance est visible notamment en Finlande, en France et en Corée du Sud pour ce qui concerne la volonté de changer d'établissement, et en Angleterre pour l'intention de quitter la profession dans un horizon de cinq ans. Ces données, fondées sur les réponses d'enseignants et de chefs d'établissement de la maternelle au second cycle du secondaire, soulignent l'importance de la satisfaction professionnelle dans les décisions de carrière (OCDE, 2020).

3. Des salaires plus élevés dans les établissements privés ?

Comme le montrent les données présentées dans le rapport *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2024), les modalités de rémunération des enseignants dans les établissements privés varient considérablement selon les pays, en fonction du statut des établissements, qu'ils soient sous contrat avec l'État ou totalement indépendants. En Finlande et en France, les enseignants des établissements privés sous contrat bénéficient des mêmes grilles salariales que ceux du public, et les établissements privés totalement indépendants n'existent pas dans le premier pays. En France, les établissements hors contrat fixent leurs rémunérations de manière autonome (OCDE, 2024).

Selon une étude de Defresne (2016), en France, les enseignants du secteur public perçoivent en moyenne des salaires supérieurs à ceux du privé sous contrat, mais cette différence s'explique en grande partie par la structure des effectifs plutôt que par une inégalité directe des grilles salariales. Les enseignants du privé sont plus souvent en temps partiel, moins souvent titulaires et moins représentés dans les corps les mieux rémunérés, comme les agrégés ou les professeurs expérimentés. En 2014, l'écart moyen de rémunération brute mensuelle était d'environ 9,7 % en faveur du public, et de 14,1 % en net, principalement en raison de cotisations sociales plus élevées dans le privé. Toutefois, une fois les différences de caractéristiques individuelles neutralisées (statut, corps, temps de travail, ancienneté, zone d'affectation), l'écart de salaire brut se réduit fortement, à environ 2,6 %, ce qui suggère que l'essentiel des écarts est lié à une composition différente de la population enseignante. L'étude souligne cependant que, même à caractéristiques égales, les enseignants du privé continuent de percevoir un salaire net inférieur d'environ 7,3 %, en raison d'un régime social moins favorable. Ainsi, si les enseignants du public apparaissent mieux rémunérés, c'est surtout parce qu'ils bénéficient d'une structure de carrière plus stable, moins fragmentée par les temps partiels ou les interruptions, et mieux dotée en corps et grades élevés.

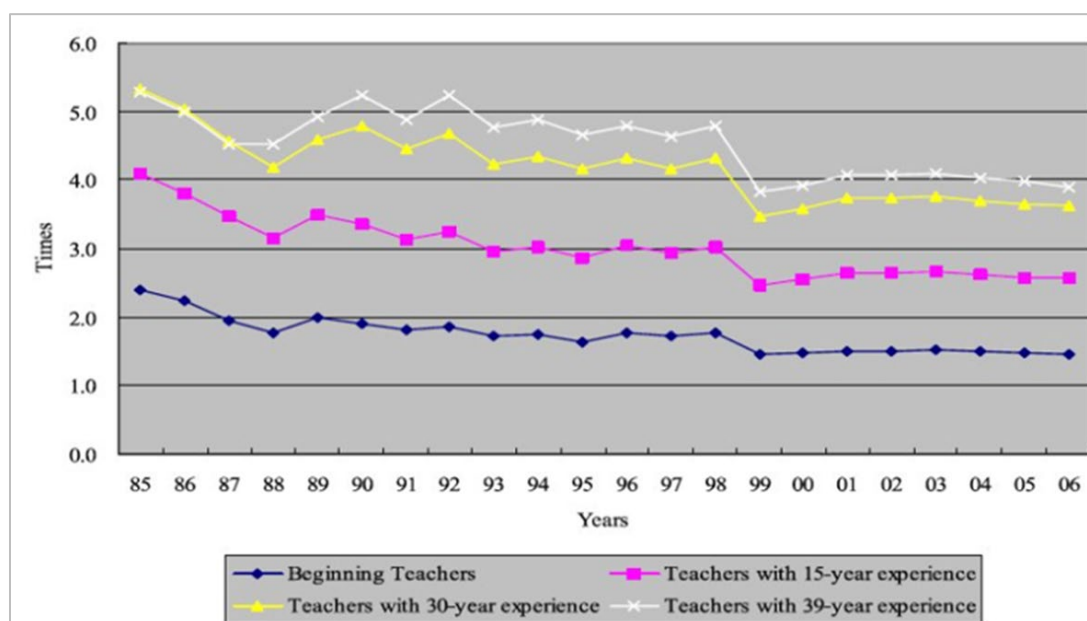
En Allemagne, les salaires des enseignants des écoles privées sous contrat, le seul type existant, ne suivent pas les barèmes du public, mais sont fixés par contrat individuel garantissant un niveau de sécurité économique et juridique comparable. En Corée du Sud, les enseignants des établissements privés, qu'ils soient sous contrat ou indépendants, sont soumis aux mêmes dispositions que les enseignants du public : le *Private School Act* dispose que les garanties relatives au statut, aux droits et aux obligations sont équivalentes à celles définies pour les fonctionnaires de l'éducation, ce qui assure une égalité salariale et statutaire (OCDE, 2024). En

revanche, aux États-Unis, en Angleterre et en Italie, il n'existe pas d'établissements privés sous contrat. Dans les établissements privés indépendants, les salaires sont fixés librement par chaque institution, selon des modalités distinctes du public (OCDE, 2024).

F. Sur le temps long, des dynamiques salariales peu favorables aux enseignants

Il n'est pas aisé de réunir des publications qui s'intéressent aux évolutions dans le temps des salaires des enseignants pour l'ensemble des pays étudiés ici. Sur ce thème, les publications sont plutôt rares, et le recul manque. Toutefois, quelques résultats peuvent être mis en avant. En Corée du Sud par exemple, pour les années 2000, les salaires des enseignants de niveau élémentaire, plus élevé que ceux des infirmières en 2002, ont augmenté plus vite de sorte que l'écart entre les deux groupes professionnels s'étaient creusés en 2009, à l'avantage des enseignants (Lee & Cho, 2013), ce qui traduit le statut social valorisé des enseignants dans ce pays. Bien que les enseignants conservent des salaires souvent élevés par comparaison avec des travailleurs comparables en Corée du Sud, une dégradation de leur rémunération a été mise en évidence : alors que le salaire annuel des enseignants ayant la plus longue ancienneté en 1985 était 5,28 fois supérieur au PIB/habitant, en 2006, il avait baissé à 3,83 fois. Cette baisse, liée à un affaiblissement des salaires de base, a été associée à un effet négatif sur l'attractivité du métier pour les candidats les plus performants (Kim, Han, & Park, 2008).

Figure 9 – Salaire total des enseignants par rapport au PIB par habitant (1985-2006)



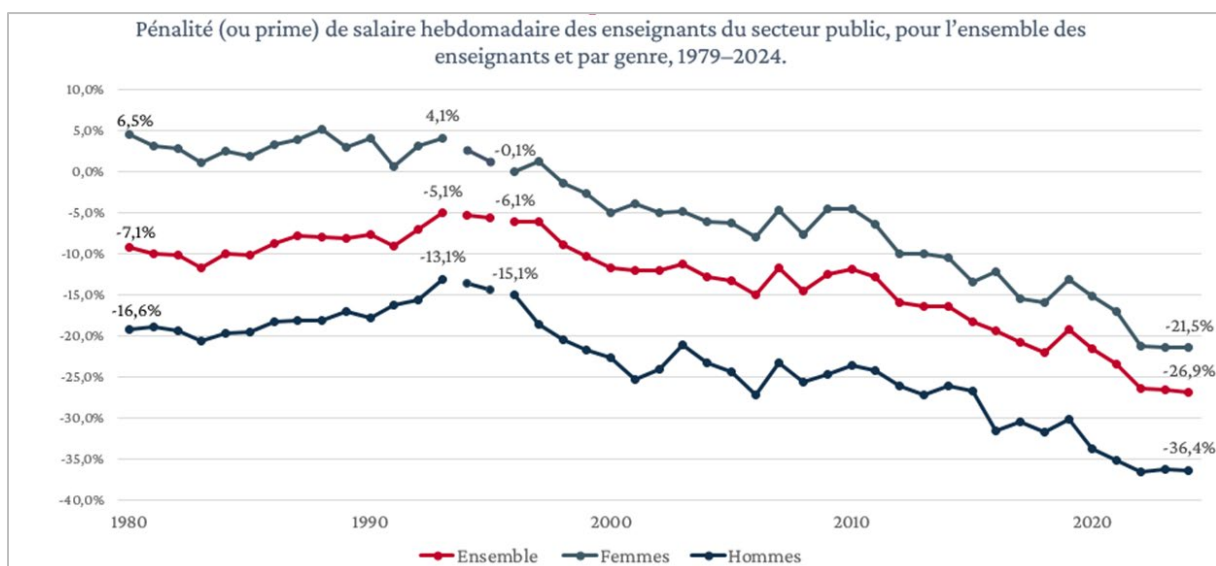
Source : Kim, E.-G., Han, Y.-K., & Park, J.-S. (2008), p 89-112.

A *contrario*, aux États-Unis, plusieurs publications se font l'écho de salaires faibles pour les enseignants, des salaires qui leur permettent tout juste d'assurer un niveau de vie décent de classe moyenne – « *a decent middle-class living* » – (Allegretto & Mishel, 2018), et qui ont connu une baisse de valeur au cours des années. Le salaire réel des enseignants a en effet chuté dans 40 États suite à la crise de 2008, entre 2009 et 2014. Dans 24 de ces États, la baisse a été d'au moins 5 %. Cette baisse des salaires a entraîné des difficultés de recrutement accrues. De plus, l'écart

avec le recrutement des autres diplômés s’est accru. (Hawley Miles & Katz, 2018 ; Allegretto & Mishel, 2016).

Sur une période plus longue, la tendance à la baisse, dans ce pays, est saisissante. Allegretto et Mishel (2018), puis Allegretto (2025) dans deux rapports pour *l’Economic Policy Institute*, notent que les enseignantes, en 1960, étaient mieux payées que les travailleuses de niveau d’études et d’expérience comparables. À partir des années 1980, cela n’a plus été le cas, et l’écart n’a cessé de s’accroître à partir du milieu des années 1990, tant pour les enseignants que pour les enseignantes, même si l’écart s’est creusé bien plus pour ces dernières. En 2024, les enseignants, tous sexes confondus gagnent 27 % de moins que les travailleurs de niveau d’études et d’expérience comparables, mais les enseignantes qui gagnaient 15% de plus en 1960, gagnent 21 % de moins en 2024, soit un écart de 46 points de pourcentage⁵². Si les salaires des enseignants varient d’un État à l’autre aux États-Unis, dans aucun des États fédérés le salaire des enseignants n’est supérieur à celui des autres *college graduates*.

Figure 10 – Les enseignants gagnent 26,9 % de moins que les diplômés universitaires comparables



Source : Analyse de l’auteur à partir des données du *Current Population Survey Outgoing Rotation Group*, accessibles via les *EPI Current Population Survey Extracts, version 2025.7.10 (EPI 2025a)*. <https://microdata.epi.org>

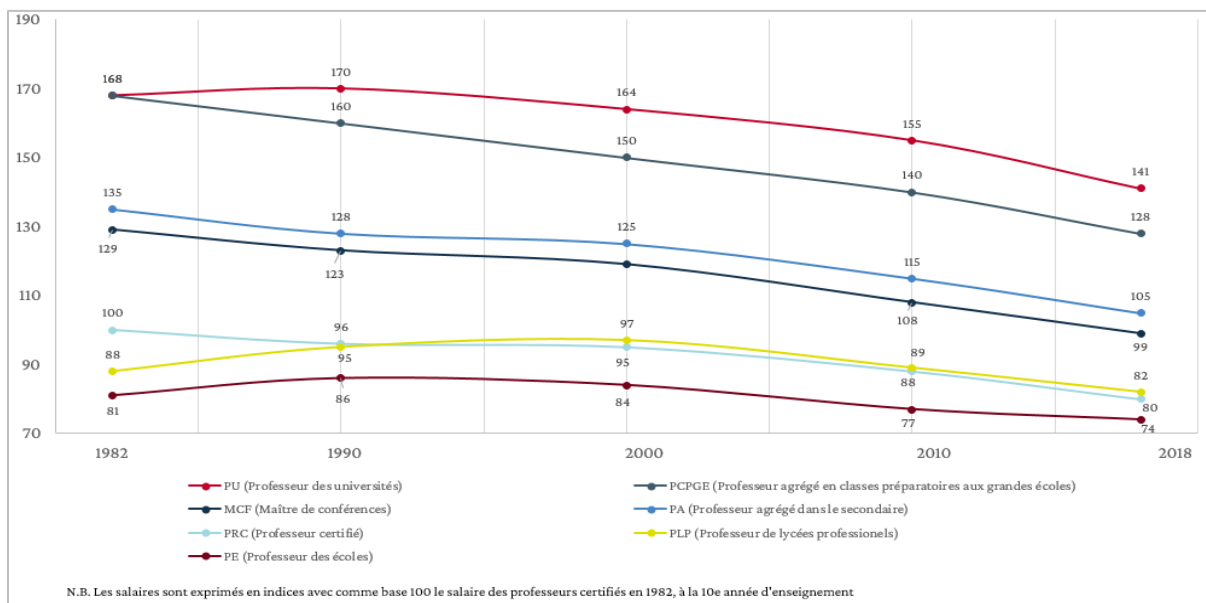
Notes : Le graphique montre les écarts salariaux hebdomadaires (pénalité ou prime) ajustés par régression pour les enseignants du public (primaire, collège et lycée), comparés à des actifs non enseignants possédant un diplôme universitaire équivalent. Les points de données pour 1994 et 1995 ne sont pas disponibles. Les lignes pointillées représentent des données interpolées. Voir Allegretto & Mishel (2019), Annexe A, pour plus de détails sur les données et la méthodologie.

En France, les salaires des enseignants ont également connu une dégradation qu’il est possible de mesurer sur le temps long. Depuis les années 1980, la valeur du point d’indice, qui détermine la rémunération des titulaires (et varie selon le corps et l’échelon) n’a cessé de baisser (à l’exception des professeurs des écoles et des professeurs de lycée professionnel qui ont connu une revalorisation salariale réelle dans les années 1990, stabilisée ensuite), sans que les primes et indemnités ne compensent cette baisse (Schwengler, 2021, voir figure ci-dessous). Sur une

⁵² Pour les hommes, les pourcentages sont passés de -17 % en 1979 à -36 % en 2024, soit un écart de 19 points de pourcentage (Allegretto, 2025).

période plus récente (2015-2024), c'est plutôt une stagnation qu'il faut pointer (OCDE 2025b). D'une part, les salaires à l'entrée dans le métier ont progressé, mais la hausse (+8 %) est inférieure à la hausse moyenne dans les pays de l'OCDE (+17 % dans le premier degré et +16 % dans le second degré). La hausse des salaires des nouveaux enseignants s'explique par des politiques publiques qui ont relevé les salaires des premiers échelons et favorisé une politique de primes. Néanmoins, pour les enseignants plus expérimentés, aucune progression n'est relevée dans l'enseignement primaire, et une hausse de 1 % est repérée dans le secondaire.

Figure 11 – Evolution des salaires mensuels, de décembre à décembre, à la 10^{ème} année d'enseignement



Source : Schwengler (2021), p. 42, Graphique 3.8.

G. Conclusion du chapitre

Au niveau international, les salaires des enseignants connaissent de très fortes variations tout en étant, dans la plupart des pays, et quel que soit le moment de la carrière considéré, inférieurs aux salaires des actifs ayant un niveau de diplôme équivalent. Alors que de nombreux rapports internationaux, ainsi que des études nationales plus précises, sont réalisés, les constats n'en vont pas moins dans le même sens, faisant de cette dimension du métier l'une des principales sources d'insatisfaction en cette période de déstabilisation. Les salaires (comme du reste les conditions de travail) font souvent l'objet de négociations entre les syndicats d'enseignants et les autorités scolaires. Or, pour les syndicats enseignants, tels qu'ils se fédèrent au niveau international, les rémunérations à la performance sont décriées (Sorensen & Robertson, 2017). Toutefois, comme on l'a vu, la dimension salariale du métier n'est pas la seule en jeu pour expliquer les difficultés actuelles de recrutement, ni l'insatisfaction vis-à-vis du métier dont témoignent plusieurs enquêtes. D'autres dimensions, plus subjectives, et qui relève de l'analyse du statut social, peuvent être étudiées, ce qui forme le projet du dernier chapitre.

VII. Comment les enseignants perçoivent-ils leur condition sociale ? De grands écarts dans le sentiment de valorisation

Selon les données de l'enquête Talis 2018 de l'OCDE, seuls 6,6 % des enseignants du secondaire français sont « tout à fait d'accord », ou simplement « d'accord », avec la proposition selon laquelle la profession enseignante est valorisée dans la société. Les enseignants italiens ont aussi un sentiment de valorisation très faible. Mais les pourcentages sont ailleurs plus élevés : ils montent à 58 % en Finlande, 67 % en Corée du Sud. Les contrastes sont donc saisissants, et interrogent. En France, un Baromètre du bien-être des personnels de l'Éducation nationale a été récemment mis en place (cf. chapitre V). Les premiers constats issus de ce baromètre sont clairement négatifs et corroborent ceux de l'enquête Talis quant au sentiment de valorisation que ressentent les enseignants : sur une échelle allant de 0 à 10, les personnels du premier degré comme du second degré, parmi lesquels figurent une majorité d'enseignants, déclarent un sentiment de valorisation sociale de 2,5/10 (Radé, 2024). Ce chapitre envisage le métier d'enseignant sous l'angle de sa valorisation sociale, c'est-à-dire de la manière dont il est perçu soit par la population, soit par les enseignants eux-mêmes. Il s'agit dans les deux cas d'appréciations subjectives, susceptibles de donner lieu à des lectures distinctes.

La question de la valorisation sociale du métier d'enseignant, ou plus largement celle du statut social des enseignants, a fait de longue date l'objet d'analyses, suivant des angles d'approche variés. Ainsi, une partie de la littérature scientifique a pu s'interroger sur la classe sociale d'appartenance des enseignants jusqu'aux années 1980 (Rury, 1989 ; Chapoulie, 1987 ; Depaep & Simon, 1997). Désormais interrogé dans des enquêtes comparatives internationales, le sentiment de valorisation ressenti par les enseignants peut être mis en lien avec différentes dimensions de leur travail. Tout d'abord, il est démontré que dans les pays où le sentiment de valorisation des enseignants est bas, les élèves, en particulier ceux qui ont les meilleurs résultats scolaires, se détournent du métier d'enseignant comme orientation professionnelle possible (Han, Borgonovi, & Guerriero, 2019; Park & Byun, 2015). Ensuite, des auteurs repèrent que les enseignants qui se sentent faiblement valorisés socialement s'investissent peu pour améliorer les résultats de leur école et ressentent une insatisfaction professionnelle plus grande (Akiba *et al.*, 2023).

Est-il possible de faire des rapprochements avec les résultats des élèves ? À ce jour, le croisement du statut social des enseignants tel que perçu par la population, avec les résultats des élèves montrent une corrélation positive, qui n'est cependant pas directement interprétable (Dolton *et al.*, 2018). De son côté, l'OCDE a montré que dans les pays dans lesquels les enseignants se sentent le plus valorisés socialement, les élèves de quinze ans ont de meilleurs résultats aux tests Pisa, sans indiquer pour autant de facteurs susceptibles d'expliquer ce lien (Farges, 2025 ; Schleicher, 2018).

D'autres analyses croisant, à l'aide des enquêtes Pisa et Talis, le sentiment de valorisation ressenti par les enseignants et les résultats obtenus par les élèves, mais inversant la perspective, montrent des résultats plus clairs : la dégradation des résultats des élèves d'une édition à l'autre de l'enquête Pisa dans un pays donné est corrélée à une dégradation du sentiment de valorisation

ressenti par les enseignants, indépendamment d'un certain nombre de facteurs contextuels (Spruyt *et al.*, 2021).

Ainsi, grandeur sociale difficile à mesurer, fortement dépendante des sociétés et des inégalités qui les traversent, le statut social subjectif des enseignants ne peut être compris sans être replacé dans un système éducatif particulier.

A. Deux manières de s'intéresser à la valeur sociale du métier d'enseignant, et les variations qu'elles révèlent

Souvent utilisé comme un indicateur du statut social, le salaire ne peut suffire à le mesurer. Une analyse de Park et Byun (2015), sur les données de l'enquête Pisa, a notamment mis en évidence que le niveau de salaire, le statut social et le statut professionnel du métier d'enseignant d'un pays à l'autre avaient chacun des effets indépendants, pouvant se combiner, sur l'attractivité du métier d'enseignant pour les élèves de quinze ans.

Il y a au moins deux manières de s'intéresser à la valeur sociale du métier d'enseignant. Dans un premier temps, il est possible de considérer l'avis de la population générale. Dans un second temps, il est courant de demander aux enseignants leur avis, opinion, ou sentiment ou appréciation. Dans les deux cas, de très grandes inégalités entre les pays considérés dans ce rapport peuvent être observées. Par ailleurs, des décalages entre les tendances que mesurent ces deux manières de considérer le « statut social subjectif » des enseignants peuvent être repérés.

Avant d'explorer dans les paragraphes ci-dessous ces inégalités et décalages, signalons, sans développer ce point, que les évaluations que donnent les individus, ou les groupes sociaux, de la manière dont eux-mêmes se situent dans l'espace social, ou dont d'autres individus ou groupes se positionnent socialement, varient suivant certaines caractéristiques objectives (comme les niveaux de revenus, ou les conditions de vie) mais aussi suivant les réseaux de relations sociales (qui l'on a dans son entourage), les trajectoires sociales (ce que faisaient nos parents) ou encore la perception des inégalités salariales dans une société donnée (Farges, 2025).

1. Une condition sociale moyenne : l'avis de la population générale sur le statut social des enseignants

Les différentes caractéristiques du travail enseignant et leurs transformations participent à la dévalorisation du statut social des enseignants tel qu'il est perçu par la population générale, dans plusieurs sociétés. Par exemple, la *Varkey Foundation* propose un indice du statut social des enseignants (le *Global Teacher Status Index – GTSI*), établi avec l'aide d'économistes, qui se base sur la réponse d'un échantillon de 1 000 personnes dans chaque pays à des questions assez génériques⁵³ (Dolton *et al.*, 2018). Il s'agit surtout des réponses données à 4 questions :

“rank of primary school teachers”; “rank of secondary school teachers”; ranking of teachers according to their relative status (-“We asked people to rank 14 occupations in order of how they

⁵³ <https://www.varkeyfoundation.org/global-teacher-status>

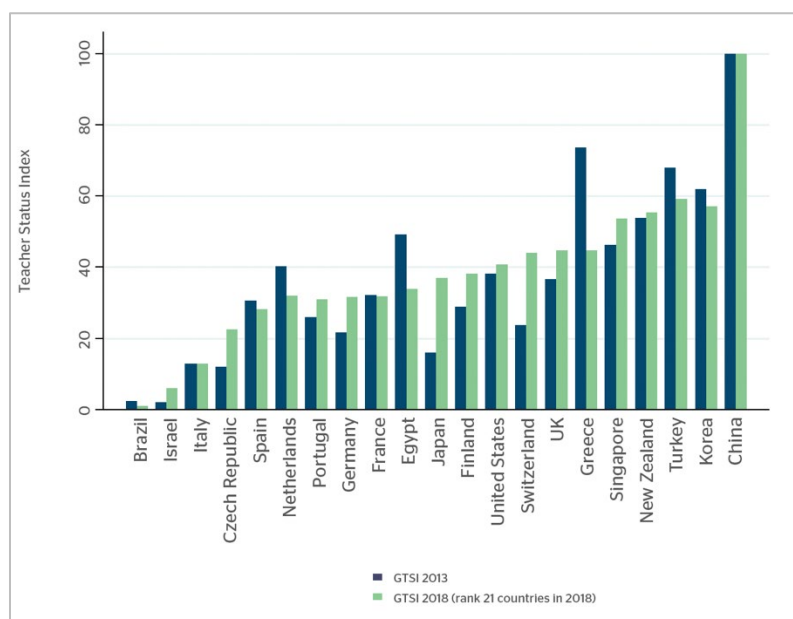
are respected. These occupations were: primary school teacher; secondary school teacher; head teacher; doctor; nurse; librarian; local government manager; social worker; website designer; police officer; engineer; lawyer; accountant; and management consultant. These occupations were deliberately chosen as graduate (or graduate type) jobs-); proportion of the survey sample by country who state that they strongly agree or tend to agree to the statement “pupils respect teachers”.

« rang des enseignants du primaire » ; « rang des enseignants du secondaire » ; classement des enseignants selon leur statut relatif (“Nous avons demandé aux personnes interrogées de classer 14 professions selon le degré de respect qu’elles suscitent. Ces professions étaient : enseignant du primaire ; enseignant du secondaire ; chef d’établissement ; médecin ; infirmier ; bibliothécaire ; cadre d’administration locale ; travailleur social ; concepteur de sites web ; policier ; ingénieur ; avocat ; comptable ; et consultant en management. Ces professions ont été délibérément choisies car elles correspondent à des emplois nécessitant un diplôme universitaire ou assimilés.”) ; proportion des répondants par pays déclarant être tout à fait d’accord ou plutôt d’accord avec l’affirmation « les élèves respectent les enseignants ».

Deux mesures de cet indicateur ont été produites, l’une en 2013 (21 pays), l’autre en 2018 (35 pays). Lors de la première édition en 2013, la démonstration de la faiblesse du statut social des enseignants a pu apparaître, dans cette ampleur, surprenante : les enseignants occupent une position sociale moyenne, et sont comparables aux travailleurs sociaux, d’après les réponses de la population.

En 2018, le statut social des enseignants, tel que mesuré par la fondation, ne s’est guère amélioré. Il s’est même sensiblement détérioré dans certains pays, notamment au Royaume-Uni, en France, en Corée du Sud, tandis qu’il s’est amélioré en Finlande (figure ci-dessous). Dans le détail, la fondation montre par exemple qu’en moyenne, en 2018, sur l’ensemble des pays, seulement 36 % des personnes interrogées considèrent que les élèves respectent leurs professeurs. Dans la plupart des pays enquêtés, la majorité des parents ne souhaitent pas que leurs enfants deviennent enseignants, ce qui traduit un statut social peu valorisé. Or, les auteurs du rapport font un rapprochement entre le statut social et les performances des élèves. Ils montrent que la corrélation entre le GTSI et les scores Pisa est assez positive quand on exclut certains pays (Brésil, Pérou, Colombie, Taïwan et Inde). Cela signifie que plus le statut social des enseignants dans un pays est élevé, plus les résultats des élèves semblent l’être aussi.

Figure 12 – Classements du GTSI 2028 comparés à ceux du GTSI 2013



Source : Dolton *et al.*, 2018, p. 20, Figure 2.3.

Néanmoins, l'indice présente une forte dispersion. Tout d'abord, dans la plupart des pays, les enseignants du secondaire ont un statut social supérieur à celui des enseignants du primaire, et les deux groupes ont un statut social inférieur à celui des *head teachers*, que l'on peut traduire par chefs d'établissement.

Ensuite, la dispersion est très grande selon les pays. Du point de vue de la population générale, suivant l'enquête de la *Varkey Foundation*, les enseignants français sont plutôt faiblement valorisés : sur l'échelle du GTSI pouvant atteindre 100, ils atteignent les positions 20 (pour le premier degré) et 35 (pour le second degré). Parmi les pays auxquels nous nous intéressons plus particulièrement dans ce rapport, ce sont les enseignants sud-coréens qui sont les plus valorisés par la population générale (et obtiennent donc un score élevé au GTSI). Les enseignants anglais sont plus valorisés que les enseignants finlandais et états-uniens, suivant le GTSI. Viennent ensuite les enseignants français et allemands. Ce sont les enseignants italiens qui sont les plus faiblement valorisés dans cette enquête. Malgré tout, la part des répondants dans les différents pays qui encourageraient leurs enfants à devenir enseignants est assez faible : alors que près de 20 % des enquêtés états-uniens encourageraient « sûrement » leurs enfants à s'engager dans une telle carrière, ce n'est le cas que de 10 % environ des répondants sud-coréens, et c'est moins de 10 % en France, en Italie, au Royaume-Uni ou en Allemagne.

La dispersion selon les pays est aussi grande en ce qui concerne les hiérarchies sociales entre enseignants. Ainsi, en Corée du Sud, les écarts de prestige social entre les enseignants du primaire et du secondaire (mesurés suivant les classements donnés par les enquêtés pour 14 professions) sont très faibles. Ils sont assez faibles aussi en Finlande, au Royaume-Uni, aux États-Unis et en France, alors qu'ils sont plus grands en Italie et en Allemagne.

En outre, l'enquête met en évidence des décalages entre les différents indicateurs utilisés pour évaluer la valeur sociale du métier d'enseignant. Tout d'abord, des décalages entre le niveau de salaire des enseignants estimé par la population et le salaire réel sont repérés : en Allemagne, en

Finlande ou encore en Italie, les enseignants gagnent plus que ce que la population interrogée pense qu'ils gagnent.

Ce type de mesure permet aussi de souligner des décalages entre ce que pense la population générale des enseignants, et ce que ceux-ci font réellement. Par exemple, les auteurs du rapport notent qu'en Italie et en Finlande, notamment, la population générale interrogée estime assez bien le nombre d'heures de travail des enseignants, contrairement aux autres pays. Cela indique que, dans bien des cas, le travail réel des enseignants, dont nous avons envisagé la complexité dans un chapitre précédent, est méconnu dans les pays étudiés.

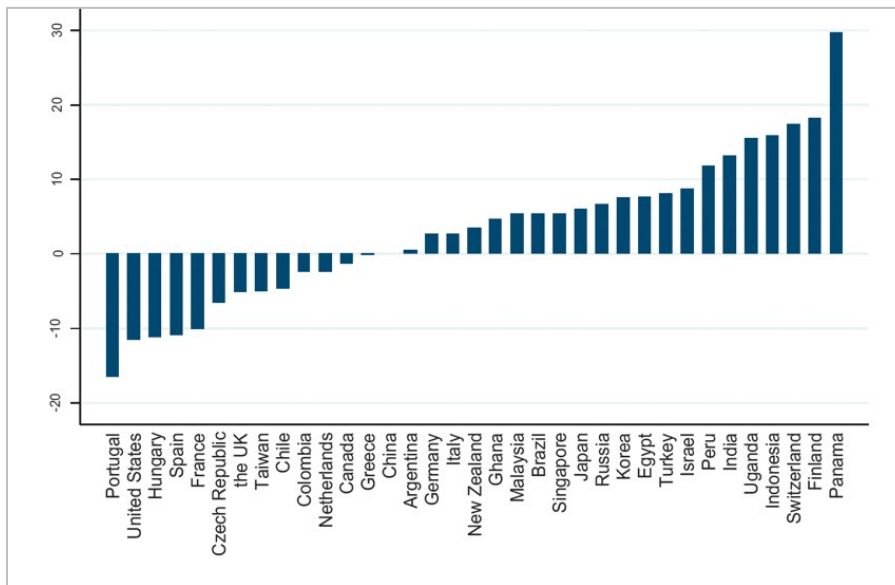
Enfin, le statut social subjectif tel que mesuré par le GTSI n'est pas corrélé au salaire des enseignants, au niveau agrégé, dans chaque pays. Cela signifie que le salaire peut être élevé mais le statut social bas, ou, plus fréquemment, l'inverse. Cela confirme que le salaire constitue un indicateur imparfait du statut social, et qu'il importe d'adopter une approche multidimensionnelle du statut social.

2. La perception par les enseignants de la valeur sociale de leur profession : une appréciation généralement faible

Les enseignants eux-mêmes peuvent avoir des représentations assez dépréciées de leur statut social, mais ce n'est pas le cas dans tous les systèmes éducatifs. Nous pouvons commencer par poursuivre l'exploration des données produites par la fondation Varkey qui a, dans son rapport de 2018, interrogé (en parallèle de l'interrogation d'un échantillon de 1 000 individus par pays) également les enseignants des différents pays sur la perception qu'ils ont de leur statut social⁵⁴. De façon générale, dans certains pays comme les États-Unis, la France ou l'Angleterre, les enseignants perçoivent leur statut social comme étant plus bas que ne le perçoit la population générale. À l'inverse, en Italie, mais plus encore en Corée du Sud ou en Finlande, les enseignants se perçoivent plus favorablement que la population ne les perçoit (cf. figure ci-dessous). Ensuite, les enseignants du primaire positionnent leur profession à un niveau plus bas que les enseignants du secondaire, mais l'écart est plus grand en Allemagne et en Italie que dans les autres pays comparés dans ce rapport, ce qui signifie que la perception par les enseignants eux-mêmes d'une différence de valeur sociale entre enseignants du primaire et du secondaire est plus grande dans ces deux pays (cf. figure ci-dessous).

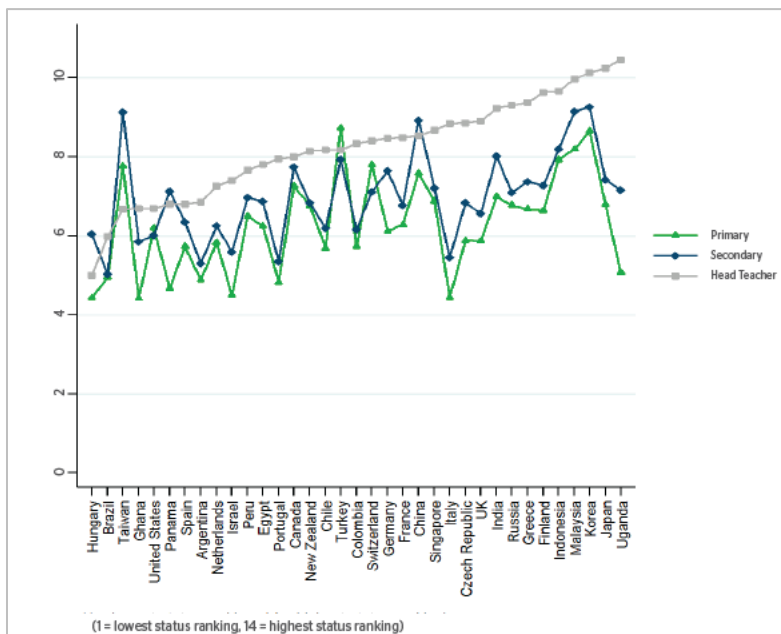
⁵⁴ Notons que l'échantillon d'enseignants interrogés dans les différents pays est assez réduit puisqu'il compte 200 enseignants en service. La manière dont a été construit l'indice de statut social est la même pour l'échantillon d'enseignants et pour l'échantillon représentatif de la population générale.

Figure 13 – Différences de statut des enseignants (GTS 2018) mesurées séparément dans l'échantillon de la population générale et dans celui des enseignants



Source : Dolton *et al.*, 2018, p. 99, Figure 5.9 (Différence entre le statut des enseignants tels qu'évalué par les enseignants et tel qu'évalué par le grand public).

Figure 14 – Classement du respect professionnel des chefs d'établissement, des enseignants du primaire et des enseignants du secondaire, selon les enseignants dans différents pays



Source : Dolton *et al.*, 2018, p. 30, Figure 3.2 (Classement sur 14 professions, 1 = statut le plus bas, 14 = statut le plus élevé).

L'estimation par les enseignants eux-mêmes de la valeur sociale de leur profession est aussi proposée par l'OCDE, qui fournit dans l'enquête Talis un indicateur fréquemment commenté : il est demandé aux enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire de dire s'ils sont en accord (suivant une échelle d'appréciation) avec l'affirmation « J'ai l'impression que la

profession d'enseignant est valorisée dans la société »⁵⁵. Suivant cet indicateur, seulement 26 % environ des enseignants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » en moyenne dans les 31 pays de l'OCDE. Les enseignants plus âgés et expérimentés ont tendance à considérer leur profession moins valorisée que les enseignants plus jeunes et débutants, et les hommes ont un peu plus souvent que les femmes le sentiment que leur profession est valorisée dans la société.

Dans les pays que nous comparons dans ce rapport, les enseignants se positionnent très différemment vis-à-vis de cette proposition. Ainsi, plus de 65 % des enseignants coréens sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Près de 60 % des enseignants finlandais le sont également, mais moins de 40 % des enseignants aux États-Unis, à peine 30 % en Angleterre (Royaume-Uni), un peu plus de 10 % en Italie et environ 6 % en France. Il n'y a malheureusement pas de données concernant les enseignants allemands. Le rapport permet de relever des différences entre les pays selon les contextes d'enseignement. Ainsi, en Finlande, les enseignants en poste dans un établissement se caractérisant par une concentration relativement forte d'élèves issus de l'immigration ont une opinion plus positive que les autres de la valeur sociale de leur profession.

Les données de l'OCDE permettent de faire le constat que, entre 2013 et 2018, pour les pays étudiés ici, la perception par les enseignants de la valeur sociale de leur profession n'a que peu changé. Elle s'est légèrement améliorée en Angleterre (Royaume-Uni), mais elle a diminué en France. L'interprétation de ces données de l'OCDE suppose de se souvenir que les enseignants ne forment pas un tout homogène et qu'il s'agirait d'entrer dans le détail des disciplines, des postes, des statuts et des types d'établissement pour affiner ces mesures de la perception sociale du métier. Par exemple, l'OCDE précise que dans certains pays, notamment l'Angleterre (Royaume-Uni), le pourcentage d'enseignants estimant leur profession valorisée dans la société est nettement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Corée du Sud, l'inverse s'observe.

La valeur sociale d'une profession peut aussi se mesurer à l'aune du sentiment d'être respecté par autrui. En France, l'enquête nationale du climat scolaire et de victimation conduite en 2024 a montré que les personnels de l'Éducation nationale se sentent, dans leur grande majorité, respectés par les élèves (93 %), tendance stable depuis 2019. Cependant, le sentiment d'être considérés par la hiérarchie directe, ainsi que par les parents d'élèves, est un peu plus bas (75 % et 73 %), même s'il est également majoritaire (Radé *et al.*, 2025).

Comme le montrent les précédents paragraphes, les deux manières de s'intéresser à la valeur sociale du métier d'enseignant, celle qui émane de la population générale et celle que ressentent les enseignants, ne convergent qu'imparfaitement. Selon les enquêtes comparées, les décalages n'iront pas dans le même sens, et pourront donner lieu à des conclusions différentes. Il est possible de considérer, suivant la comparaison proposée par la fondation Varkey, entre le statut social perçu par la population générale et celui perçu par les enseignants, que le premier est généralement plus bas que le second. Les enseignants se sentiraient ainsi, dans l'ensemble, plus valorisés socialement qu'ils ne le sont effectivement. Mais il est aussi possible de voir que, si la population générale tend à classer les enseignants au milieu de l'échelle sociale, dans une

⁵⁵ Talis 2018, volume II.

position toute moyenne, les enseignants eux-mêmes sont très négatifs dans leur appréciation, puisque seulement 26 % d'entre eux, en moyenne dans les pays de l'OCDE, sont d'accord avec l'idée que leur profession est valorisée (Akiba *et al.*, 2023).

B. Caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs et variations du statut social subjectif des enseignants

Ces constats établis par des organisations internationales font écho à des travaux de recherche réalisés au sein des différents pays. Ils renvoient aussi aux analyses, assez nombreuses, qui ont questionné le statut de *profession* (au sens anglo-saxon du terme, cf. chapitre II) des enseignants, et plutôt conclu que ces derniers étaient des *semi-professionals*, disposant d'un moindre prestige, mais aussi d'une moindre autonomie professionnelle et d'un moindre contrôle sur leur travail que les *professionals*.

Par exemple, suivant Goodwin (2021), les enseignants, aux États-Unis, forment « une presque profession » (*an almost profession*) caractérisée par un faible statut social et un métier trop faiblement qualifié, et peu rémunéré. Plus encore, dans les sociétés de tradition libérale, comme l'Angleterre ou les États-Unis, les enseignants peinent à être reconnus comme des professionnels et à s'identifier eux-mêmes comme tels. Dans un tel contexte, comme l'explique Régis Malet, les établissements scolaires, conçus comme des lieux d'apprentissage et de développement professionnels, peuvent donner lieu à davantage de reconnaissance professionnelle, et participer à revaloriser le prestige de la profession. Toutefois, la reconnaissance devient dans ce cas une ressource pour les organisations dans un but d'efficacité collective. « Reconnaître professionnellement » les enseignants s'inscrit alors pleinement dans les politiques contemporaines de responsabilisation, de mobilisation et de performance les visant :

Dans cette perspective, la promotion de la reconnaissance au travail exprime une conception libérale de la régulation de l'offre d'enseignement et des ressources humaines, étayée par un outillage conceptuel et instrumental et mue par une vision dérégulée du travail enseignant, dans le sens d'une approche probatoire d'efficacité par la performance. Malet (2022, p. 16).

Ainsi, le statut social des enseignants doit être analysé en tenant compte des configurations spécifiques de chaque système éducatif.

Le prestige social assez élevé des enseignants dans la société finlandaise est avéré, comme nous l'avons déjà souligné. Mais ceci étant établi, on peut rapporter ce statut social prestigieux au niveau d'études élevé et à la sélection à l'entrée des études à laquelle doivent se confronter les Finlandais désireux de devenir enseignant. Les exigences associées à la formation, tant universitaire que professionnelle, participent à renforcer le statut social des enseignants finlandais, qui, en retour, contribue à la valorisation du parcours d'études menant vers les métiers de l'enseignement. En effet, alors que dans plusieurs pays les cursus conduisant aux métiers de l'enseignement jouissent d'une assez faible reconnaissance académique, et peuvent être placés en dehors des universités (Helgetun, 2023), les formations d'enseignants, dans les universités finlandaises, sont aussi valorisées que les formations académiques comme l'histoire, les mathématiques ou les sciences sociales. Ainsi, c'est aussi l'universitarisation de la formation

des enseignants et ses liens à la recherche qui expliquent le statut social élevé des enseignants finlandais (Thrupp *et al.*, 2023).

À l'inverse, en Italie, où le statut social des enseignants est faiblement valorisé, et se détériore, si l'on suit les enquêtes Talis de l'OCDE, quelques nuances peuvent être apportées à ce constat dès lors que l'on se penche sur les différences entre les sexes. En effet, le sentiment de dégradation du statut social des enseignants semble assez ciblé sur les cohortes récentes de femmes diplômées, attirées par d'autres emplois plus rémunérateurs et gratifiants (Argentin, 2022). Un constat similaire peut être dressé pour la France si l'on considère, pour le professorat des écoles, que les femmes diplômées se détournent de plus en plus de ce métier (qui a longtemps constitué un débouché professionnel privilégié pour les diplômées) pour se tourner vers d'autres carrières professionnelles, plus rémunératrices et exposant à moins de difficultés professionnelles, déport qui contribue à expliquer la baisse des candidatures constatées depuis le début des années 2000 (Charles *et al.*, 2024).

Ces exemples contrastés des États-Unis, de l'Italie, de la France et de la Finlande invitent à mettre en lien la perception que les enseignants ont de leur métier et les caractéristiques des régimes d'emploi (Voisin & Dumay, 2020). Ce rapprochement a été fait par Akiba *et al.*, (2023) qui soulignent que la perception assez négative que les enseignants ont de leur profession peut refléter des caractéristiques de leur travail, dans son organisation et les formes de son contrôle. La perception négative par les enseignants de la valeur sociale de leur profession indique un manque de reconnaissance des spécificités du travail enseignant, tout particulièrement de la part des réformateurs politiques centrés sur les évaluations. Les enseignants qui ont une faible appréciation de la valeur sociale de leur métier sont aussi moins satisfaits de leur travail, quel que soit le pays étudié. Akiba et co-auteurs (2023) ont comparé les États-Unis, l'Australie, la Finlande et la Corée du Sud, et montrent que, de façon générale, la perception de la valeur sociale du métier d'enseignant est associée à la satisfaction salariale.

Toutefois, l'autonomie en classe et la participation des enseignants aux décisions ne sont pas toujours liées à la perception de la valeur sociale du métier. Ainsi, aux États-Unis, comme en Australie, où les enseignants possèdent des qualifications, diplômes ou certifications de diverses qualités et ne sont pas soumis aux mêmes types de contrôle, les variations de la perception par les enseignants de la valeur sociale de leur métier sont plus grandes qu'en Finlande et en Corée du Sud, où le marché de l'emploi enseignant est moins diversifié en termes de qualifications, universitaires notamment. Aux États-Unis (et en Australie) la satisfaction salariale, l'autonomie dans la classe et la possibilité d'intervenir dans les décisions qui concernent l'école sont significativement et positivement associées à une valeur sociale du métier perçue comme étant plus élevée, tandis qu'aucune association entre ces dimensions, ou même des associations négatives entre elles, ont pu être relevées en Finlande et en Corée du Sud.

Sur ces sujets, des recherches sont à venir pour permettront de mieux comprendre les variations du sentiment de valorisation sociale ressenti par les enseignants, dont on comprend qu'il est lié au fonctionnement du système éducatif, mais aussi au régime d'emploi (Dumay, Coppe, & Voisin, 2023). Ces variations entre systèmes éducatifs ne doivent pas laisser penser qu'au sein d'un même système, les enseignants perçoivent leur statut social de manière égale. Au contraire, des distinctions selon les profils, les parcours ou encore les contextes professionnels gagneront à être faites.

C. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a montré que le statut social des enseignants, bien que globalement faible à l'international, présente d'importantes variations selon les pays. Si l'effet direct du statut social des enseignants sur les résultats des élèves n'est pour l'instant pas établi, l'effet du statut social des enseignants sur l'attractivité du métier l'est (Park & Byun, 2015). L'étude du statut social subjectif des enseignants peut suivre deux perspectives complémentaires : celle de la population générale, et celle des enseignants eux-mêmes. Suivant la perspective retenue, le constat ne sera pas le même, d'où l'intérêt de tenir ensemble les deux dimensions. La première dimension met en avant une dégradation au cours des années 2010 dans de nombreux pays, mais aussi des inégalités de statut qui restent marquées selon le niveau d'enseignement, le poste occupé et le contexte national ou local. La seconde dimension montre une perception souvent très critique de la valeur sociale de leur métier par les enseignants. Elle est fortement influencée par les caractéristiques structurelles propres à chaque système éducatif, ce qui souligne l'intérêt de poursuivre les analyses contextualisées pour comprendre les dynamiques à l'œuvre.

Conclusion

A. Principaux apports de ce regard croisé sur le métier d'enseignant

L'objectif premier de ce rapport était de considérer, au prisme de la comparaison internationale, les transformations du métier d'enseignant aujourd'hui en France. Les rapports réguliers de différentes institutions nationales le soulignent, les résultats de recherche le démontrent, le débat public s'en fait l'écho : le métier d'enseignant est confronté aujourd'hui à la fois à une crise de l'emploi, marquée par des difficultés de recrutement qui ne sont pas seulement conjoncturelles, ainsi qu'à une crise du travail, qui s'exprime par des difficultés et une insatisfaction qui ressortent des enquêtes et aussi par des départs du métier qui, sous diverses formes (démission, détachements, disponibilités...), augmentent.

Bien sûr, comme nous l'avons mis en évidence, le métier d'enseignant en 2025 ne peut se résumer à ce double état de crise, et les enquêtes qui pointent ces difficultés soulignent aussi les satisfactions professionnelles associées à l'exercice du métier. Toutefois, afin d'assurer aux élèves d'avoir devant eux suffisamment d'enseignantes et d'enseignants pour répondre aux besoins d'éducation du pays, de permettre le renouvellement apaisé des générations au sein de ce groupe professionnel, de garantir aussi la continuité de la présence de ces acteurs particulièrement impliqués dans l'espace public et la vie collective, les difficultés que rencontrent les enseignants nécessitent d'être reconnues comme telles et traitées.

Par la comparaison internationale qu'il propose, ce rapport ne donne pas de « bonnes pratiques ». Il permet surtout d'opérer deux déplacements du regard sur la situation française. D'une part, il s'agit de prendre du recul par rapport au fonctionnement ordinaire de l'école en France et des relations entre professionnels qu'il suppose, pour prendre conscience que ce fonctionnement peut être rapproché (ou, à l'inverse, mis à distance) des relations d'emploi et de travail observées dans d'autres systèmes éducatifs. Ainsi, nous nous sommes appuyés dans ce

rapport sur la typologie d'Annelise Voisin et Xavier Dumay (2020) et avons considéré que la France présente un régime d'emploi de type « bureaucratique », qui signifie que les types de carrières et d'engagements vis-à-vis de l'institution scolaire s'y déroulent de façon plus centralisée et régulée, et que les carrières se jouent davantage dès l'entrée dans le métier, par rapport à ce qui peut s'observer dans les régimes « marchands », « de formation » ou « des compétences professionnelles ». Dans cette typologie, la France peut être rapprochée de l'Italie, mais se différencie nettement de l'Angleterre, des États-Unis, de la Finlande, de l'Allemagne ou de la Corée du Sud, qui sont les sept pays plus spécifiquement retenus dans ce rapport pour nourrir la comparaison.

Bien que les régimes d'emploi se distinguent, nous avons montré dans ce rapport que la France est concernée, comme d'autres pays pourtant très différents dans leur histoire, structuration et fonctionnement, par une tendance globale à la flexibilisation des carrières portées par les *Teacher Policies*. Avec le développement des référentiels de compétences et les changements des modalités d'évaluation, la conception du métier d'enseignant y connaît des changements qui s'inscrivent dans un mouvement global de développement de l'*accountability*, soit la responsabilisation des enseignants et la contractualisation de la relation éducative. Les différents systèmes éducatifs comparés standardisent de plus en plus les attentes professionnelles, flexibilisent les conditions d'emploi et de travail, et recourent de façon accrue à l'évaluation à différents niveaux.

Malgré des définitions du travail enseignant et des attentes sociales de plus en plus explicites, adressées à travers des référentiels de compétences ou des *standards* convergents sur les aspects touchant à la redevabilité, les cadres et conditions dans lesquels les enseignants travaillent restent hétérogènes. Ainsi, les tâches attendues, les heures statutaires, le temps passé à enseigner parmi d'autres tâches professionnelles, présentent à ce jour des différences qui restent marquées. De plus, au-delà des cadres et des règles statutairement fixés, ce que les enseignants font réellement au travail échappe pour partie à l'analyse comparative, car cela requiert des investigations poussées localement, des dispositifs d'enquête lourds et coûteux, tenant compte de la diversité des profils enseignants. Si les grandes enquêtes internationales comme Talis sont précieuses en ce qu'elles permettent de savoir ce que les enseignants (et les chefs d'établissement) disent de leurs pratiques, elles présentent des limites qu'il s'agirait de pouvoir combler par l'entreprise de projets de recherche internationaux (par exemple, elles ne permettent pas d'aller dans le détail des disciplines, de distinguer finement enseignants du primaire et du secondaire, de faire la part entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles etc.). Sur ce point, la recherche comparative gagnerait à développer de nouveaux outils.

De plus, l'analyse de la littérature, tant scientifique qu'institutionnelle, présentée ici permet de considérer que les enseignants opposent aux transformations de leur métier des formes de résistance qui présentent des traits communs. Le principal trait commun est le maintien revendiqué, plus ou moins fortement, de leur autonomie professionnelle. Cette autonomie leur permet de préserver le sens de leur métier, malgré une intensification du travail bien documentée, un sentiment généralisé d'insatisfaction face aux salaires, et une reconnaissance sociale jugée faible dans la plupart des contextes étudiés.

Comme tous les systèmes éducatifs, dans ce mouvement de globalisation, les enseignants français conservent des spécificités. Des questions se posent à eux qui ne se posent pas ailleurs.

Déjà nous avons noté que, du point de vue de leurs profils, les enseignants en France sont mieux connus qu'ailleurs du point de vue de leurs origines sociales, mais beaucoup moins pour ce qui concerne leurs origines migratoires ou ethnoraciales, alors que des recherches pointent que cela peut affecter leur travail. Leur niveau d'études est élevé, qu'ils soient enseignants en maternelle ou en lycée, ce qui n'est pas fréquent au niveau international. De plus, la sélection par concours qui les caractérise encore largement, ne semble pas remise en cause malgré le développement de la contractualisation. En fait, un système dual, fragmenté, faisant co-exister en parallèle la voie de la titularisation et celle de la contractualisation peut être identifié en France (Dumay, 2026).

Nous avons pu voir que le temps de travail des enseignants, en France, est assez long, avec un nombre d'élèves par classe souvent important, et des salaires relatifs plus faibles qu'ailleurs. Les modalités d'évaluation collective s'y développent peu, et les enseignants restent encore largement évalués à titre individuel. Comme les enseignants d'autres pays, les enseignants français se caractérisent par une charge de travail importante. Toutefois, la part de cette charge de travail qui est consacrée à l'enseignement y est plutôt élevée, ce qui n'est pas toujours le cas, les enseignants anglais ou allemands étant par exemple davantage impliqués dans l'établissement, de façon prescrite, au-delà des heures d'enseignement. Les enseignants français ressentent aussi une grande insatisfaction vis-à-vis de leurs salaires, et de leur valorisation sociale, ressentie comme étant particulièrement faible.

Alors que le développement des *Teacher policies* au niveau global pourrait donner à penser qu'un même modèle de métier d'enseignant se diffuse de plus en plus clairement à travers le monde, les éléments de comparaison internationale rapportés ici ne permettent pas de conclure à l'insignifiance de l'échelle nationale pour comprendre les transformations à l'œuvre parmi les métiers de l'enseignement en France. À l'inverse, ce sont bien les spécificités sociohistoriques des contextes dans lesquels se déploient les politiques éducatives qui permettent de comprendre certaines associations entre des variables ou d'interpréter l'effet de certains facteurs sur ces variables. Nous l'avons vu, par exemple, dans le cas de l'effet des conditions de travail sur le sentiment de valorisation sociale des enseignants, les premières expliquant davantage le second aux États-Unis et en Australie, davantage qu'en Finlande ou qu'en Corée du Sud (Akiba *et al.*, 2023). Il serait souhaitable qu'une telle analyse soit proposée pour la France.

Ce rapport, par la perspective large adoptée sur les transformations auxquelles sont confrontées les enseignants sur la période récente, aura laissé dans l'ombre un certain nombre de thématiques. L'hétérogénéité sociologique des enseignants au sein de chaque système éducatif doit être plus poussée : les variations et transformations du travail selon le sexe des enseignants, le niveau dans lequel ils enseignent, la discipline parfois ou la filière, n'auront été ici qu'esquissés. Nous n'avons pas fait de la distinction entre secteur public et secteur privé un axe structurant de ce rapport, pour ne pas rendre la comparaison trop complexe dans la mesure où la partition public/privé relative aux systèmes éducatifs, et aux enseignants plus spécifiquement, est un thème en soi. Enfin, en se concentrant sur le travail et sur son exercice, nous nous sommes peu attardés sur les étudiants, ou les actifs en reconversion, et leurs motivations lorsqu'ils choisissent ce métier. Les motivations à l'entrée dans le métier pourraient elles aussi être changeantes dans le temps, point qui reste ouvert au moment de terminer ce rapport. Enfin, nous n'avons pas systématiquement interrogé les effets sur les élèves de telle ou telle caractéristique du travail enseignant, effort de recherche qui mérite d'être poursuivi.

Si nous avons voulu proposer dans ce rapport une analyse comparative du travail enseignant dans différents systèmes éducatifs, c'est qu'elle suppose un intérêt sous deux aspects, qu'il s'agit de tenir ensemble. D'une part, le travail enseignant constitue en soi un objet de recherche, qui soulève des questions de société, professionnelles, syndicales ou encore économiques. D'autre part, le travail enseignant engage aussi celui des élèves, leurs résultats scolaires et plus largement tout ce dont ils retireront de l'école. À notre sens, il n'y a pas lieu d'isoler ces deux dimensions l'une de l'autre.

Les questions relatives au travail enseignant, lorsqu'elles sont déconnectées des enjeux qui concernent les élèves, sont encore peu considérées, voire peuvent être déconsidérées. Pourtant, l'enseignement mérite tout autant que n'importe quelle autre activité d'être analysée comme travail, comme l'ont posé il y a près de 30 ans Tardif et Lessard dans leur ouvrage de référence. Il en va de la pérennité du groupe professionnel, des recrutements en nombre suffisant, du « bien-être » des agents et de la qualité des relations dans l'institution scolaire, ce qui participe du bien commun. Mais, suivant une approche plus « productiviste », ce que le travail enseignant, non restreint aux pratiques pédagogiques, fait aux élèves mérite aussi de retenir davantage l'attention. Dans les rapports des organisations internationales, la qualité des recrutements, puis celle du travail des enseignants en poste, est présentée comme une solution pour répondre à un ensemble de problèmes publics tels que les inégalités éducatives, l'inclusion scolaire ou les performances et l'efficacité des systèmes éducatifs plus généralement (Dumay, Sorensen, & Paine, 2025). Or, sur ces aspects, des recherches récentes ouvrent des pistes qui invitent à la plus grande curiosité.

B. Du travail enseignant aux inégalités entre élèves

On peut tout d'abord rappeler que les caractéristiques du travail enseignant ont un lien direct avec les départs d'enseignants, et donc avec les situations de pénuries d'enseignants qualifiés couramment observées, qui pèsent tant sur le besoin d'école des sociétés (Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2012 ; Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013 ; Ingersoll, 2001). Dans un texte de référence, Richard M. Ingersoll (2001) mettait en évidence que les facteurs liés à l'insatisfaction professionnelle et aux carrières sont fortement explicatifs du *turnover* enseignant, orientant ainsi le regard vers les caractéristiques organisationnelles du travail : soutien institutionnel insuffisant, problèmes de discipline des élèves, faible implication des enseignants dans la prise de décision, faibles salaires. Or, le « bien-être » au travail des enseignants (*well-being*) fait l'objet d'une attention croissante au niveau international. Cette attention a notamment été portée par les organisations professionnelles, dans le cadre de leur association aux grandes enquêtes comparatives comme Talis, face au constat de pénuries d'enseignants de plus en plus étendues et généralisées (Sorensen & Robertson, 2020).

Pour le moment, il est peu établi dans la recherche que les variables subjectives qui caractérisent l'expérience de travail des enseignants, comme leur satisfaction professionnelle ou leur sentiment de valorisation sociale, ont une influence directe sur les apprentissages des élèves. Par exemple, il n'y a pas de preuve scientifique à ce jour que la satisfaction professionnelle des enseignants soit associée à de meilleurs résultats pour les élèves (Jerrim, 2024), ce qui est en partie lié au fait que la satisfaction professionnelle recouvre plusieurs sens et constitue une variable difficilement mesurable. Les travaux de recherche sur ce sujet peuvent aussi mettre en

avant des résultats contradictoires selon les critères retenus, par exemple les types d'école auxquels ils s'intéressent (Hoque *et al.*, 2023).

Toutefois, les recherches sont plus claires quant aux effets des caractéristiques objectives du travail enseignant sur les inégalités d'apprentissage entre les élèves. Les recherches qui ont questionné l'efficacité des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves, disent quelque chose du travail des enseignants, même si cela n'est pas souvent relevé. Un enseignement efficace est influencé à la fois par la capacité des enseignants à placer les élèves en situation d'apprentissage cognitif, par leur capacité à gérer leur classe ainsi que par le support apporté aux élèves (Mu, Bayrak, & Ufer, 2022). Or, chacune de ces trois dimensions renvoie aux caractéristiques du travail enseignant. La division du travail entre personnels éducatifs, le nombre d'élèves par classe, le temps que les enseignants peuvent consacrer à l'enseignement ou encore la formation reçue pour ajuster méthodes pédagogiques et publics d'élèves auront une influence tant sur leur capacité à placer les élèves en situation d'apprentissage, que sur la gestion de classe ou sur l'aide apportée aux élèves.

Ensuite, si les recherches ou études faisant directement le lien entre caractéristiques du travail des enseignants et apprentissages des élèves sont peu nombreuses, il faut relever une étude récente qui montre, à l'aide de données statistiques comparatives internationales, que la charge de travail des enseignants (mesurée par le nombre moyen d'heures d'enseignement par semaine) accroît les inégalités en littératie et en numératie à l'âge de 15 ans : les élèves qui ont le plus besoin d'aide subissent davantage le fait que la charge de travail des enseignants soit élevée, par rapport aux élèves plus performants qui ont moins besoin de compter sur l'aide de l'enseignant pour réussir scolairement (Green & Kaye, 2024). Cette recherche entre en résonance avec une étude réalisée, en Allemagne, sur les effets d'une réforme ayant abouti à élever le temps d'instruction hebdomadaire de deux heures par semaine au lycée⁵⁶ (Huebener, Kuger, & Marcus, 2017). Si les performances moyennes des élèves se sont élevées suite à cette réforme, les inégalités entre élèves se sont creusées en mathématiques et en sciences. C'est que la réforme n'a pas « simplement » réorganisé les heures d'enseignement au cours du cursus scolaire, elle a aussi accru le nombre d'heures de travail pour les enseignants et a participé à l'intensification de celui-ci. Ces résultats issus de traitements des données Pisa font écho à des travaux de recherche, plus qualitatifs, qui ont montré ce que produit pour les élèves l'intensification du travail des enseignants (par exemple Garcia, 2021 ; Netter, 2019 ; Morel, 2014).

De façon générale, les indicateurs liés à l'efficacité des pratiques enseignantes sont peu pris en compte dans les politiques éducatives (Jackson, Rockoff, & Staiger, 2014). Toutefois, quand ils le sont, ils peuvent transformer directement ou indirectement le travail des enseignants, porter atteinte à leur autonomie professionnelle si les réformes ne sont pas concertées, et parfois susciter des oppositions. À la lumière de ce rapport, celles-ci se comprennent bien : l'autonomie professionnelle des enseignants fait figure de valeur refuge face aux nombreuses transformations du métier, souvent imposées. Pour tenter de dépasser les impasses auxquelles

⁵⁶ Il s'agit de la « réforme G8 » qui a réduit d'un an la scolarité dans la filière académique et accru le nombre d'heures d'instruction pour que les élèves puissent suivre l'ensemble du curriculum malgré cette année en moins.

conduisent bien des débats qui agitent l'école (ceux qui, par exemple, pointent l'absence de volonté politique de mettre en œuvre des « méthodes qui marchent », ou ceux qui ciblent le refus des enseignants de changer leurs pratiques et manières de faire), il y aurait lieu de considérer que prendre en compte le travail des enseignants peut être vecteur d'amélioration tant de la qualité de l'expérience professionnelle que de la qualité des relations au sein des écoles, et que cela peut contribuer à réduire les inégalités entre élèves.

Bibliographie

Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Ajayi, L. (2011). Exploring How ESL Teachers Relate Their Ethnic and Social Backgrounds to Practice. *Race Ethnicity and Education*, 14(2), 253-275.

<https://doi.org/10.1080/13613324.2010.488900>

Akiba, M., Byun, S., Jiang, X., Kim, K. & Moran, A. J. (2023). Do Teachers Feel Valued in Society? Occupational Value of the Teaching Profession in OECD Countries. *AERA Open*, 9.

<https://doi.org/10.1177/23328584231179184>.

Akiba, M., Chiu, Y.-L., Shimizu, K. & Liang, G. (2012). Teacher Salary and National Achievement: A Cross-National Analysis of 30 Countries. *International Journal of Educational Research* 53, 171-181.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.007>.

Albanel, X. (2009). *Le Travail d'évaluation : L'Inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octarès (collection Travail & Activité Humaine).

Allegretto, S. A., & Mishel, L. (2016). The Teacher Pay Gap Is Wider than Ever: Teachers' Pay Continues to Fall Further behind Pay of Comparable Workers. *Economic Policy Institute*.

Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED568892>.

Allegretto, S. A., & Mishel, L. (2018). The Teacher Pay Penalty Has Hit a New High: Trends in the Teacher Wage and Compensation Gaps through 2017. *Economic Policy Institute*.

Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED593401>.

Allegretto, S. A. (2025). *The Teacher Pay Penalty Reached a Record High in 2024: Three Decades of Leaving Public School Teachers Behind*. Economic Policy Institute.

Repéré à <https://www.epi.org/publication/the-teacher-pay-penalty-reached-a-record-high-in-2024-three-decades-of-leaving-public-school-teachers-behind/>

Anderson, L., Ryan, D., & Shapiro, B. (1989). *The IEA Classroom Environment Study*. New York : Pergamon Press.

Anderson-Levitt, K. M. (2004). Reading Lessons in Guinea, France, and the United States: Local Meanings or Global Culture? *Comparative Education Review*, 48(3) 229-252.

<https://doi.org/10.1086/421178>.

Antecol, H., Eren, O., & Ozbeklik, S. (2015). The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School. *Journal of Labor Economics*, 33(1), 63-89

<https://doi.org/10.1086/677391>.

Aragon, S. (2016). Teacher Shortages: What We Know. *Teacher Shortage Series*. Education Commission of the States.

- Argentin, G. (2021). Under Pressure? L'elevata e Crescente Soddifazione Lavorativa Degli Insegnanti Italiani, 2014-2019. *Sociologia del lavoro*, 160, 43-66.
<https://doi.org/10.3280/SL2021-160003>.
- Arnoux, P. (2015). Sur l'attractivité Des Mathématiques. *La Gazette des Mathématiciens*, 143, 63-67.
- Badgett, K., Decman, J. & Carman, C. (2014). The Influence of Teacher Graduate Degrees on Student Reading Achievement. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 11(1), 4-25.
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Balland, L. (2012). Un cas d'école : L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire » *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192(1), 40-47.
<https://doi.org/10.3917/arss.191.0040>.
- Bascia, N. (2025). Educational Hierarchies and “The Voice of the Teaching Profession”. Organized Teachers' Participation in Global Governance. Dans Dumay, X., Sorensen, T. B., & Paine, L. (dir.), *World Yearbook of Education 2025, 1st ed.* (p. 74-87). New York : Routledge.
- Bechichi, N., Rugambage, N., & Zignani, R. (2025). Enquête Epode sur les pratiques enseignantes : premiers résultats au collège de l'édition 2022. *Depp Note d'information*, 25.27. Ministère de l'Éducation nationale.
- Beck, S. (2018). Déconstruire l'expatriation à la lumière de la diversité des statuts professionnels et des profils sociologiques des enseignants français au Maroc. *Migrations Société*, 174(4), 105-121.
<https://doi.org/10.3917/migra.174.0105>.
- Benhenda, A., De l'Estoile, É., & Mien, É. (2021). Capital humain, productivité et rémunération des enseignants. *Regards Croisés Sur l'économie*, 27(2), 110-119.
<https://doi.org/10.3917/rce.027.0110>.
- Bense, K. (2016). International Teacher Mobility and Migration: A Review and Synthesis of the Current Empirical Research and Literature. *Educational Research Review* 17, 37-49.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.001>.
- Bertron, C., & Buisson-Fenet, H. (2022). Au guichet du rectorat. Le travail de recrutement des enseignant-es contractuel·les dans le second degré. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 159, 161-184.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.10890>.
- Bertron, C., Buisson-Fenet, H., Dumay, X., Pons, X., & Velu, A.-É. (2021). Les enseignants contractuels de l'Éducation nationale : vers l'institutionnalisation d'une gestion coutumière de la pénurie ? *Revue Française de Socio-Économie*, 27(2), 121-140.
<https://doi.org/10.3917/rfse.027.0121>.

Bhang, J. & Kwak, D.-J. (2019). The Public Role of School Teachers in Korea: For Its Conceptual Reconstruction through Its Historical Tracing. *Educational Philosophy and Theory* 51(9), 924-935. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1427573>.

Bos, S., & Chaliès, S. (2019). Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique ? Revue de la littérature. *Revue Suisse Des Sciences de l'éducation* 41(2).

Breaugh, J., & Hammerschmid, G. (2021). Understanding Public Servants from a Global Perspective: An Introduction. Dans Sullivan, H., Dickinson, H., & Henderson, H. (dir.), *The Palgrave Handbook of the Public Servant* (p. 21-40). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29980-4_69.

Brint, S. G. (1994). *In an Age of Experts: The Changing Roles of Professional in Politics and Public Life*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Bristol, T. J., & Martin-Fernandez, J. (2019). The Added Value of Latinx and Black Teachers for Latinx and Black Students: Implications for Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 6(2), 147-153. <https://doi.org/10.1177/2372732219862573>.

Buisson-Fenet, H., Farges, G., Lembré, S., & Pons, X. (2023). The Teaching Profession in France since the Late Nineteenth Century: Greater Integration or Reinforced Segmentation ? Dans X. Dumay & K. Burn (dir.), *The status of the teaching profession: Interactions between historical and new forms of segmentation* (p. 85-102). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003042563>

Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2017). Un « sujet qui fâche » : l'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle. *Revista de Sociologia de la Educacion (RASE)*, 10(3), 381-396.

Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? *Sociologie. Travail, genre et sociétés* 5(1), 91-115. <https://doi.org/10.3917/tgs.005.0091>.

Caravatti, M.-L., McLeod Lederer, S., Lupico, A., & Van Meter, N. (2014). Getting Teacher Migration & Mobility Right. *Education International*. Repéré à <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/TeacherMigrationStudy.pdf>.

Cau-Bareille, D. (2011). Factors Influencing Early Retirement in a Female-Dominated Profession: Kindergarten Teacher in France. *WORK* 40(S1), 15-30. <https://doi.org/10.3233/WOR-2011-1265>.

Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management et Avenir* 73(7), 149-170.

Chapoulie, J.-M. (1987). *Les Professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris : Éditions de la MSH.

Charles, F., Cacouault, M., Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y., & Rigaudière, A. (2024). La perte d'attractivité du professorat des écoles en France au début du XXI^{ème} siècle. Quelques indicateurs pour objectiver et interpréter une crise structurelle. Dans Farges, G. & Szerdahelyi, L. (dir.), *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier* (p. 35-54). Rennes : PUR (collection Le Sens Social).

Chenu, A. (2002). Les horaires et l'organisation du temps de travail. *Économie et Statistique* 352–353, 151-167.

Chudgar, A., & Dembélé, M. (2024). Teacher Shortages and Contract Teachers in the Global South. Dans Dumay, X., Sorensen, T. B., & Paine, L. (dir.), *World Yearbook of Education 2025, 1st ed.* (p. 111-128). London : Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003441731-8>.

Commission Européenne. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

Repéré à https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_0.pdf.

Condette, J.-F. (2017). *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants, retour sur une histoire France-Europe, XVII^{ème}-XX^{ème} siècle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes (collection Histoire).

Coppe, T. (2024). The Expanded Presence of Second-Career Teachers. Dans Dumay, X., Sorensen, T. B., & Paine, L. (dir.), *World Yearbook of Education 2025, 1st ed.* (p. 129-142). London : Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003441731-9>.

Cour des comptes. (2025). *Le Pacte Enseignant*. Audit Flash.

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2025). Workload, Work Intensification and Time Poverty for Teachers and School Leaders: A Systematic Research Synthesis. *Educational Review* 77(2), 661-680.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>.

Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping Teaching Policy, Preparation, and Practice: Influences of the National Board for Professional Teaching Standards*. Washington, DC : AACTE.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. Dans Darling-Hammond, L., Bransford, J. (dir.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (p. 390-441).

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teacher matter: connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead : Open university press.

De Salis, C. A., Rowley, A., Stokell, K., & Brundrett, M. (2019). Do We Need More Male Primary Teachers? Tensions and Contradictions in the Perspectives of Male and Female Trainees. *Education 3-13* 47(4), 475-489.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1498997>.

Decuyper, M., & Lewis, S. (2024). Platformed Professionalities. Dans Dumay, X., Sorensen, T. B., & Paine, L. (dir.), *World Yearbook of Education 2025, 1st ed.* (p. 179-195). London : Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003441731-13>.

Defresne, M. (2016). Les enseignants du public sont-ils mieux payés que ceux du privé? *Éducation et formations*, 92), 35-56.

Delhomme, B. (2020). L'origine sociale des enseignant.e.s comparée à la population active occupée en 2015. *Éducation et Formations* 101.

Demazière, D., & Morrissette, J. (2020). Les enseignants migrants à l'épreuve d'une « autre » école. Dans Garnier, B., Derouet, J.-L., & Malet, R. (dir.) *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités* (p. 219-233). Presses universitaires de Rennes.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.151395>.

Depaepe, M., and Simon, F. (1997). Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century. *Cambridge Journal of Education* 27(3), 391-404.
<https://doi.org/10.1080/0305764970270308>.

Dervin, F. (2013). Édito – La Finlande au-delà des mythes ? *Recherches En Éducation*, 16.
<https://doi.org/10.4000/ree.7718>.

Desideri, A. (2025). Transnational Mobility of School Teachers in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education* 17 (1), 91-112.

D'Iribarne, P. (1989). *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Seuil.

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P.-W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. Varkey Foundation.

Drégoir, M. (2024). L'évolution du salaire des enseignants titulaires entre 2021 et 2022. *Depp Note d'information*, 24.51
<https://doi.org/10.48464/ni-24-51>.

Droogenbroeck, F. V., & Spruyt, B. (2014). To Stop or Not to Stop: An Empirical Assessment of the Determinants of Early Retirement Among Active and Retired Senior Teachers. *Research on Aging*, 36(6), 753-777.
<https://doi.org/10.1177/0164027513519449>.

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.

Dumay, X. (2025). Les politiques de régulation de la profession enseignante, un enjeu international. Dans Martinache, I. & Farges, G. (dir.), *Enseignants : le grand déclassement ?* (p. 21-36). Paris : PUF (collection La vie des idées)

Dumay, X. (2026). *Liberalization of Teacher Employment Regimes in Europe*. Oxford University Press.

Dumay, X., & Burn, K., (dir.). (2023). *The Status of the Teaching Profession: Interactions between Historical and New Forms of Segmentation*. New York : Routledge (Oxford Studies in Comparative Education).

Dumay, X., Coppe, T., and Voisin, A. (2023). Les politiques de régulation de la profession enseignante et leurs effets sur les enseignants : une étude comparative internationale. *Apprendre et Enseigner Aujourd'hui* 12(2), 42-45.

<https://doi.org/10.7202/1101212ar>.

Dumay, X., Sorensen, T. B., & Paine, L. (dir.). (2024). *World Yearbook of Education 2025. The teaching profession in a globalizing world: governance, career, learning*. New York, NY : Routledge.

Dworkin, A. G. (1980). The Changing Demography of Public School Teachers: Some Implications for Faculty Turnover in Urban Areas. *Sociology of Education* 53(2), 65-73.

<https://doi.org/10.2307/2112489>.

Dyred Pedersen, T. (2023). Mobility for Teacher Students or Teacher Students for Mobility? Unravelling Policy Discourses on International Student Mobility in the Context of Teacher Education. *European Educational Research Journal* 22(6), 761-780.

<https://doi.org/10.1177/14749041221097202>.

Elfert, M., & Ydesen, C. (2023). UNESCO, the OECD and the World Bank: A Global Governance Perspective. Dans Elfert, M., & Ydesen, C. (dir.), *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank* (p.23-50). Cham : Springer International Publishing.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-40411-5_2.

Ellison, S., Anderson, A. B., Aronson, B., & Clausen, C. (2018). From Objects to Subjects: Repositioning Teachers as Policy Actors Doing Policy Work. *Teaching and Teacher Education* 74, 157-169.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.001>.

England, P., Allison, P., & Wu, Y. (2007). Does Bad Pay Cause Occupations to Feminize, Does Feminization Reduce Pay, and How Can We Tell with Longitudinal Data? *Social Science Research* 36(3), 1237-1256.

<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.08.003>.

Erss, M. (2018). “Complete Freedom to Choose within Limits” – Teachers’ Views of Curricular Autonomy, Agency and Control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal* 29(2), 238-256.

<https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>.

Erss, M., Kalmus, V., & Autio, T. H. (2016). “Walking a Fine Line”: Teachers’ Perception of Curricular Autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies* 48(5), 589-609.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>.

Eryilmaz, N., & Hernandez, A. S. (2021). Improving cross-cultural comparability: does school leadership mean the same in different countries? *Educational Studies* 50(5), 1-22.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2013777>.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses and Social Workers*. New York : Free Press.

Eurydice. (2018). *Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/253561>.

Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies* 56(1), 20-38.

Evetts, J. (2011). A New Professionalism ? Challenges and Opportunities. *Current Sociology* 59(4), 406.

Farges, G. (2025). Roughly in the Middle. Variations in the Subjective Social Status of Teachers in France. *British Journal of Sociology of Education*, May 19, 2025.
Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2025.2476697>.

Farrugia, A., Fournier, Y., Gaudry-Lachet, A., & Rakocevic, R. (2022). *Education in Europe: Key Figures 4th Edition*. Depp Publications.

Félouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.

Ferrer-Esteban, G., Fontdevila, C., & Verger, A. (2024). Between Teachers' Governance and Development. Dans Dumay, X., Sorensen, T. B., & Paine, L. (dir.), *World Yearbook of Education 2025, 1st ed.* (p. 22-55). London : Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003441731-3>.

Fornaciari, A., & Juutilainen, M. (2023). Who Has the Power to Define the Ideal Teacher? Insights into the Social Structure of Finnish Teacher Education. *Frontiers in Education*, 8.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1297055>.

France Stratégie. (2024). Travailler dans la fonction publique. Le défi de l'attractivité.
Repéré à <https://www.strategie.gouv.fr/files/files/Publications/2024/Travailler%20dans%20la%20fonction%20publique/FS-2024-RAPPORTS-SERVIR-COMPLET-20decembre.pdf>.

Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's Teachers: A History*. New York : Teachers College Press.

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*. Chicago : University of Chicago Press.

Garcia, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59.
<https://doi.org/10.4000/edso.13911>.

Garcia, S. (2025). Logiques gestionnaires et différenciation pédagogique : quels liens ? Dans Farges, G. & Martinache, enseignants : le grand déclassement ? (p. 81-96). Paris : PUF.

Gaudry-Lachet, A. 2019. La carrière des enseignants en Europe. *Depp Note d'information*, 19.19. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/21/6/depp-ni-2019-19-19-carriere-enseignants-europe_1134216.pdf.

Gehrmann, A. & Germer, P. (dir.). (2025). *Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses: Non-Traditional Pathways to the Teacher Profession*. Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-45398-5>.

Georgi, V. B. (2024). Migration & the Quest for Educational Equity in Germany. *Daedalus* 153(4), 184-205.
https://doi.org/10.1162/daed_a_02111.

Gianluca, A. (2022). Bending but not breaking. The Covid-19 pandemic and teacher job satisfaction. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 621-648.
<https://doi.org/10.1423/105336>.

Givvin, K. B., Hiebert, J., Jacobs, J. K., Hollingsworth, H., & Gallimore, R. (2005). Are There National Patterns of Teaching? Evidence from the TIMSS 1999 Video Study. *Comparative Education Review* 49(3), 311-343.
<https://doi.org/10.1086/430260>.

Goldhaber, D D., & Brewer, D. J. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22(2), 129-145.
<https://doi.org/10.3102/01623737022002129>.

Goodwin, A. L. (2021). Teaching Standards, Globalisation, and Conceptions of Teacher Professionalism. *European Journal of Teacher Education* 44(1), 5-19.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1833855>.

Gorard, S., Chen, W., Tan, Y., See, B. H., Gazmuri, C., Tereshchenko, A., ... Siddiqui, N. (2023). The Disproportionality of Ethnic Minority Teachers in England: Trends, Patterns, and Problems [Version 2; Peer Review: 3 Approved, 1 Approved with Reservations]. *Routledge Open Research* 2(13).
<https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.17798.2>

Green, A., & Kaye, N. (2024). The Effects of System Type and Characteristics on Skills Inequalities during Upper Secondary Education: A Quasi-Cohort Analysis of OECD Data. *Research Papers in Education* 39(3), 466-491.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2150884>

Guibert, P., Malet, R., & Périer, P. (2022). Les enseignants et la reconnaissance professionnelle : enjeux, construction, expériences. *Éducation et sociétés*, 48, 5-14.
<https://doi.org/10.3917/es.048.0005>

Han, W., Borgonovi, F., & Guerriero, S. (2019). What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal* 55(1), 3-39.

- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, Working Conditions, and Teacher Quality. *The Future of Children* 17(1), 69-86.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching* 6(2), 151-182.
<https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York : Teachers College Press.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2007). Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement. *CALDER Working Paper* 3.
- Hart, C. M.D., & Lindsay, C. A. (2024). Teacher-Student Race Match and Identification for Discretionary Educational Services. *American Educational Research Journal* 61(3), 474-507.
<https://doi.org/10.3102/00028312241229413>
- Hawley Miles, K., & Katz, N. (2018). Teacher Salaries: A Critical Equity Issue. *The State Education Standard*, 18(3), 18-22, National Association of State Boards of Education.
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of Short-Term Study Abroad Program: Inservice Teachers' Development of Intercultural Competence and Pedagogical Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147-157.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>
- Helgetun, J. B. (2023). The Importance of Context: Teacher Education Policy in England and France Compared. Dans Menter, I. (dir.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (p. 1403-1429). Cham : Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_75
- Hellrung, K., & Hartig, J. (2013). Understanding and Using Feedback – A Review of Empirical Studies Concerning Feedback from External Evaluations to Teachers. *Educational Research Review* 9, 174-190.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.09.001>
- Hendricks, M. D. (2015). Towards an Optimal Teacher Salary Schedule: Designing Base Salary to Attract and Retain Effective Teachers. *Economics of Education Review* 47, 143-167.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.008>
- Hoadley, U., & Ensor, P. (2009). Teachers' Social Class, Professional Dispositions and Pedagogic Practice. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 876-886.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.014>
- Hoque, K. E., Wang, X., Qi, Y., & Norzan, N. (2023). The Factors Associated with Teachers' Job Satisfaction and Their Impacts on Students' Achievement: A Review (2010–2021). *Humanities and Social Sciences Communications* 10(1), 177.
<https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7>

Hsu, W.-C., Chiang, C.-H., & Chuang, H.-H. (2015). Factors Affecting Retirement Attitude among Elementary School Teachers. *Educational Gerontology* 41(8), 590–603.

Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601277.2015.1024501>

Huber, S. G., & Skedsmo, G. (2016). Teacher Evaluation—Accountability and Improving Teaching Practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(2), 105-109.

<https://doi.org/10.1007/s11092-016-9241-1>

Huebener, M., Kuger, S., & Marcus, J. (2017). Increased instruction hours and the widening gap in student performance. *Labour Economics, EALE conference issue 2016*, 47, 15-34.

<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.04.007>

Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Essais choisis.

Hugrée, C. (2010). « Le CAPES ou rien ? ». Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 72-85.

<https://doi.org/10.3917/arss.183.0072>

Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN). (2013). L'évaluation des enseignants, *Rapport 2013-035*. Paris : IGEN.

Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

Ingersoll, R. M. (2003). *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*. Boston : Harvard University Press.

Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. Dans J. H. Ballantine, J. Z. Spade, & J. M. Stuber (dir.), *Schools and society: A sociological approach to education*. Sage Publications.

Jackson, C. K., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2014). Teacher Effects and Teacher-Related Policies. *Annual Review of Economics*, 6, 801-825.

<https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>

Jang, E.-S., Choi, S.-H., & Lee, G.-E. (2017). Effect of neoliberal education policy on the appointment system of teachers: Focusing on the growth of contracted teachers. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 18(2), 465-471.

<https://doi.org/10.5762/KAIS.2017.18.2.465>

Jarty, J. (2024). Les pénibilités intimes du travail d'enseignante. Dans les murs, une usure sourde. *Travail, genre et sociétés*, 51(1), 27-44.

<https://doi.org/10.3917/tgs.051.0027>

Jerrim, J. (2024). Are Satisfied Teachers Better Teachers? International Evidence from the Talis Video Study. *Teaching and Teacher Education*, 148(october).

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104687>

- Jun Choi, H., & Park, J.-H. (2016). An Analysis of Critical Issues in Korean Teacher Evaluation Systems. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 151-171.
<https://doi.org/10.26529/cepsj.93>
- Juvonen, S., & Toom, A. (2023). Teachers' Expectations and Expectations of Teachers: Understanding Teachers' Societal Role. Dans Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (dir.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapour : Springer Nature Singapore
<https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2023). Municipal Governance of Comprehensive Education: The Emergence of Local Universalisms. Dans Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (dir.), *Finland's famous education system: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (p. 19-34). Singapour : Springer Nature Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_2
- Kang, N.-H. (2022). Segmentations of the teaching profession in South Korea. Dans Dumay, X., & Burn, K. (dir.), *The Status of the Teaching Profession, 1st ed.*, (p. 122-145). Londres : Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003042563-7>
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59, 75-94.
<https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kilic, A. (2021). Stigmates, contradictions et dilemmes de statut : l'expérience des professeurs des écoles issus de l'immigration. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 20, 119-219.
- Kim, E.-G., & Han, Y.-K. (2002). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Seoul : Korean Educational Development Institute.
 Repéré à <https://www.kdevelopedia.org/Resources/viewnull--04201601210143146>
- Kim, E.-G., Han, Y.-K., & Park, J.-S. (2008). Teachers' Salaries in Korea, 1985 to 2007: An In-Depth Analysis and Policy Recommendations. *KEDI Journal of Educational Policy*, 5(2), 89-112.
- Kim, J.-A. (2017). *Mobilization and Transformation of the Teacher Pay-For-Performance Policy in South Korea* (Thèse de doctorat, The Ohio State University).
 Repéré à https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=osu1494318546340254
- Kim, J. (2024). Why Do Teachers Not Change While the National Curriculum Repeatedly Changes? The "Hidden" Resistance of Teachers in the Centralized System of Education in South Korea. *International Journal of Educational Development*, 109.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103105>
- Lauglo, J. (1975). Teachers' Social Origins, Career Commitment During University, and Occupational Attitudes. *Sociology of Education*, 48(3), 287-307.
<https://doi.org/10.2307/2112456>

Laville, M. (2018). Que recouvre la fonction d'enseignant référent ? Cartographie d'une activité. *Recherches en éducation*, 33.

<https://doi.org/10.4000/ree.2108>

Lee, J.-Y., & Cho, S.-H. (2013). Trends In Salaries for Registered Nurses Compared with Elementary School Teachers and Salary Differences by Workplace Size and Geographic Location. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 19(1), 108-118.

<https://doi.org/10.1111/jkana.2013.19.1.108>

Lee, J.-Y. (2018). Comment mettre en place une éducation à l'orientation qui tient compte de l'entrée dans la vie active ? *Conférence de comparaisons internationales sur l'éducation à l'orientation*. Cnesco.

Repéré à <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/ji-Yeon-Lee.pdf>

LeTendre, G. K. (2024). Teacher Leadership and Professional Status in World Culture. Dans Dumay, X., Sorensen, T. B., & Paine, L. (dir.), *World yearbook of education 2025, 1st ed.* (p. 212-228). Londres : Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003441731-15>

LeTendre, G. K., Baker, D. P., Akiba, M., Goesling, B., & Wiseman, A. (2001). Teachers' Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the U.S., Germany, And Japan. *Educational Researcher*, 30(6), 3-15.

<https://doi.org/10.3102/0013189X030006003>

Liogier, V. (2023). Comparaisons internationales des dépenses d'éducation en 2019. *Depp Note d'information*, 23.18.

<https://doi.org/10.48464/NI-23-18>

Livingston, K., & Flores, M. A. (2017). Trends in Teacher Education: A Review of Papers Published in the European Journal of Teacher Education over 40 Years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551-560.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>

Lohier, C. (2024). Les enseignants contractuels sont-ils des enseignants comme les autres ? *Connaissance de l'emploi*, 195.

Longhi, L. (2020). Pratiques enseignantes à l'école élémentaire : les apports des enquêtes Talis et EPODE 2018. *Administration & Éducation*, 168(4), 115-125.

<https://doi.org/10.3917/admed.168.0115>

Longuet, G. (2022). *Rapport d'information fait au nom de la Commission des finances sur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*. Sénat.

Lorthiois, M.-L. (2017). Reconfiguration de l'inspection scolaire en Angleterre et évolution des formes d'imputabilité (XX^{ème}-XXI^{ème} siècles). Dans Condette, J.-F. (dir.), *Les personnels d'inspection : contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVII^{ème}-XX^{ème} siècle)* (p. 321-333). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Repéré à <https://books.openedition.org/pur/156712>

Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.

Malet, R. (2022). La reconnaissance des enseignants : cadres d'intelligibilité, débats et controverses dans la recherche anglo-américaine. *Sciences de l'éducation. Éducation et sociétés*, 48(2), 15-40.

<https://doi.org/10.3917/es.048.0015>

Mathou, C., Sarazin, M., & Dumay, X. (2023). Reshaped Teachers' Careers? New Patterns and the Fragmentation of the Teaching Profession in England. *British Journal of Sociology of Education*, 44(3), 397-417.

<https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2167703>

Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Paris : CNESCO.

Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_Maulini.pdf

Maulini, O., & Gather Thurler, M. (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Issy-les-Moulineaux ESF éd. (Collection Pédagogies. Outils).

Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Connecting Research and Professionalism in Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>

Michon, S. (2023). Du tableau noir à l'hémicycle. Logiques sociales d'un attachement à la politique professionnelle. *Sociologie du travail*, 65(3).

<https://doi.org/10.4000/sdt.44075>

Mons, N. (2008). Autonomie et contrôle du travail enseignant : une enquête dans les pays européens. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (48), 109-117.

<https://doi.org/10.4000/ries.449>

Mons, N., Chesné, J.-F., Margaria, C., Blanchard-Schneider, A., & Coudroy, T. (2018). Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ? *Dossier de synthèse*, Cnesco.

Monteiro, A., Mouraz, A., & Thomas Dotta, L. (2020). Veteran Teachers and Digital Technologies: Myths, Beliefs and Professional Development. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 577-587.

Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2021.1900809>

Moreau, M.-P. (2011). *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*. Paris : PUF.

Moreau, M.-P. (2019). *Teachers, Gender and The Feminisation Debate*. Londres : Routledge.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

Morlaix, S., & Duguet, A. (2017). Les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire : l'éclairage des comparaisons internationales. *Éducation comparée*, (17), 127-149.

Moulin, S. (2020). L'économie morale des rémunérations : une comparaison France-Québec des rhétoriques de justice salariale d'enseignants. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 75(2), 249-271.

<https://doi.org/10.7202/1070348ar>

Mu, J., Bayrak, A., & Ufer, S. (2022). Conceptualizing and Measuring Instructional Quality in Mathematics Education: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 7.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.994739>

Munoz-Cazieux, A., & Pons, X. (2024). Les contractuels comme remède à la moindre « attractivité » des métiers de l'enseignement ou l'institutionnalisation de l'éphémérité. Dans Farges, G., & Szerdahelyi, L. (dir.), *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier* (p. 87-100). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Myry, S., Juvonen, S., Huilla, H., & Kosunen, S. (2025). Finnish Teachers as (de)Constructors of the Binary-Gendered Ideals of the Teaching Profession. *Gender and Education*, 37(7), 830–845.

<https://doi.org/10.1080/09540253.2025.2544532>

Nazeer-Ikeda, R. Z., & Gopinathan, S. (2022). Teacher Education in a Developmental State: Singapore's Ecosystem Model. Dans Khine, M. S., & Liu, Y. (dir.), *Handbook Of Research On Teacher Education* (p. 11-35). Singapour : Springer Nature Singapore.

https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2_2

Netter, J. (2019). *L'école fragmentée : division du travail et inégalités dans l'école primaire*. Paris : PUF.

Nóvoa, A. (1994). Les enseignants : à la recherche de leur profession. *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2), 35-43.

<https://doi.org/10.1080/0261976940170107>

OECD. (2019). *Talis 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris : OECD Publishing.

Repéré à <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

OECD. (2020). *Talis 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris : OECD Publishing.

Repéré à https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en

OECD. (2023). *Public Employment and Management 2023: Towards a More Flexible Public Service*.

<https://doi.org/10.1787/5b378e11-en>

OCDE. (2024). *Regards sur l'éducation 2024 : les indicateurs de l'OCDE. Regards sur l'éducation*. Éditions OCDE.

<https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr>

OECD. (2025a). *How are countries balancing teaching staff compensation with broader education investment?* (p. 1-8). Education Indicators in Focus.

OCDE. (2025b). *Regards sur l'éducation 2025 : indicateurs de l'OCDE. Regards sur l'éducation*. Éditions OCDE.

<https://doi.org/10.1787/b26d545c-fr>

OECD. (2019). *Government at a glance 2019*. Paris : OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/8ccf5c38-en>

OECD. (2025). *OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Changes. OECD Education Policy Perspectives*, 123. Paris : OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>

Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.

Ostinelli, G., & Crescentini, A. (2024). Policy, Culture and Practice in Teacher Professional Development in Five European Countries: A Comparative Analysis. *Professional Development in Education*, 50(1), 74-90.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1883719>

Page, T. M. (2015). Common Pressures, Same Results? Recent Reforms in Professional Standards and Competences in Teacher Education for Secondary Teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180-202.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1011900>

Palet, L. (2019). De la qualification à la compétence : la fausse piste du mérite ? *Administration & Éducation*, 163(3), 129-137.

<https://doi.org/10.3917/admed.163.0129>

Palet, L. (2023). Revaloriser les enseignant·es par l'engagement ? La reconnaissance du travail et ses implicites. *Revue française de pédagogie*, 221, 17-32.

Park, H., & Byun, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549.

<https://doi.org/10.1086/681930>

Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*. Cnesco.

Périer, P. (2024). Enseignant, un métier impossible ? L'attractivité du professorat du secondaire selon les étudiants et étudiantes de licence. Dans Farges, G. & Szerdahelyi, L. (dir.), *En quête d'enseignants. Regards croisés sur l'attractivité d'un métier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Plassard, J.-M., & Larré, F. (2006). L'enseignant dans tous ses états (économiques). *Travail et emploi*, 106, 25-36.

<https://doi.org/10.4000/travailemploi.11379>

Plumelle, B. (2011). Un aperçu des rythmes scolaires dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 16-20.

<https://doi.org/10.4000/ries.2045>

Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of US Research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308.

<https://doi.org/10.1108/JPC-12-2018-0032>

Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives* (Que sais-je? n° 3914). Paris : Presses universitaires de France.

Pons, X. (2014). Les inspections centrales anglaises et françaises : des trajectoires croisées ? *Revue française de pédagogie*, 186, 23-33.

<https://doi.org/10.4000/rfp.4397>

Pons, X. (2017). Déplacer le regard ou le regardeur ? Réflexions sur les usages empiriques de la comparaison internationale en éducation. Dans Buisson-Fenet, H., & Rey, O. (dir.), *À quoi sert la comparaison internationale en éducation ?* Lyon : ENS Éditions.

<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.7553>

Pons, X. (2023). Déconcentration et territorialisation de l'État en éducation : les nouveaux visages des académies. *Revue française de pédagogie*, 218, 5-16.

Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.

Proudfoot, K. (2024). Teachers' Perspectives on Pay Incentives in England: Performance Evaluation in a Context of High-Stakes Accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(4), 529-557.

<https://doi.org/10.1007/s11092-024-09437-6>

Radé, É. (2024). Bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale : des résultats stables en 2023. *Depp Note d'information*, 24.03.

Radé, É., Rakotobe, M., Simon, C., & Boubou, T. (2025). Le vécu au travail des personnels du second degré, en 2023-2024. *Depp Note d'information*, 25.47.

Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Cnesco.

Repéré à https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_enseignants.pdf

Raveaud, M. (2024). L'inspection en Angleterre : les méthodes de l'Ofsted remises en cause. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 97, 16-19.

<https://doi.org/10.4000/ries.139bo>

Redding, C. (2019). A Teacher Like Me: A Review of the Effect of Student-Teacher Racial/Ethnic Matching on Teacher Perceptions of Students and Student Academic and Behavioral Outcomes.

Review of Educational Research, 89(4), 499-535.

<https://doi.org/10.3102/0034654319853545>

Rey, J., Bolay, M., & Gez, Y. N. (2020). Precarious Privilege: Personal Debt, Lifestyle Aspirations and Mobility among International School Teachers. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 361-373.

<https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732193>

Ro, J. (2020). Curriculum, Standards And Professionalisation: The Policy Discourse On Teacher Professionalism In Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 91.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103056>

Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen.*

Repéré à <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer>

Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189, 105-138.

<https://doi.org/10.4000/rfp.4636>

Rury, J. L. (1989). Who Became Teachers? The Social Characteristics of Teachers in American History. Dans Warren, D. R. (dir.), *American Teachers : Histories of a Profession at Work*. New York : MacMillan.

Rury, J. L., & Hurst, J. (2022). The Segmentation of Teacher Professionalisation. Dans Dumay, X. & Burn, K. (dir.), *The status of the teaching profession*. (p. 38-61). Londres : Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003042563-3>

Sachs, J. (2001). Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

<https://doi.org/10.1080/02680930116819>

Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: Controlling or Developing Teaching? *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186.

<https://doi.org/10.1080/13540600309373>

Sansone, D. (2017). Why Does Teacher Gender Matter? *Economics of Education Review*, 61, 9-18.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.09.004>

Säntti, J., Puustinen, M., & Hansen, P. (2023). Unmentioned Challenges of Finnish Teacher Education: Decontextualisation, Scientification and the Rhetoric of the Research-Based Agenda. Dans Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (dir.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Springer.

Schleicher, A. (2018). *Valuing Our Teachers and Raising Their Status : How Communities Can Help*. Paris : OECD Publishing.

Schwengler, B. (2021). *Salaires des enseignants : la chute*. Paris : L'Harmattan.

Seybel, C., Turani, D., & Bader, S. (2022). Copying from a Model That Does Not Fit? How the School Staff Survey Talis Impacted the New ECEC Staff Survey Talis Starting Strong. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 323-339.

<https://doi.org/10.1007/s42278-022-00140-3>

Sgroi, A. (2023). Il divieto di discriminazione dei docenti precari, tra inoperosità del legislatore e “supplenza” dei giudici. *KorEuropa*, 2, 1-19.

Repéré à <https://iris.unipa.it/handle/10447/628214>

SIES. (2025). Les effectifs étudiants des Inspé en 2024-2025. *Note Flash du SIES*, 12.

Silhol, J., & Wilner, L. (2023). L'impact du doublement de l'indemnité REP+ sur les vœux de mobilité des enseignants. *INSEE Analyses*, 87.

Simola, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.

<https://doi.org/10.1080/03050060500317810>

Simola, H., & Rinne, R. (2013). Education Politics and Contingency: Belief, Status and Trust Behind the Finnish PISA Miracle. *Recherches en éducation*, 16.

<https://doi.org/10.4000/ree.7735>

Sims, S., & Benhenda, A. (2022). The Effect of Financial Incentives on The Retention of Shortage-Subject Teachers: Evidence from England. *CEPEO Working Paper Series*, 22-04. UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities.

Repéré à <https://ideas.repec.org/p/ucl/cepeow/22-04.html>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.

<https://doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14w0>

Sorensen, T. B., & Dumay, X. (2024). The European Union's Governance of Teachers and the Evolution of a Bridging Issue Field Since the Mid-2000s. *European Educational Research Journal*, 23(2), 237-260

<https://doi.org/10.1177/14749041241234695>

Sorensen, T. B., & Robertson, S. L. (2017). The OECD Program TALIS and Framing, Measuring, and Selling Quality Teacher. Dans Akiba, M. & LeTendre, G. K. (dir.), *International handbook of teacher quality and policy* (p. 117-131). Londres : Routledge.

Sorensen, T. B., & Robertson, S. L. (2020). Ordinalization and the OECD's Governance of Teachers. *Comparative Education Review*, 64(1), 21-45.

<https://doi.org/10.1086/706758>

Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Van Den Borre, L., Emery, L., Keppens, G., & Siongers, J. (2021). Teachers' Perceived Societal Appreciation: PISA Outcomes Predict Whether Teachers Feel Valued in Society. *International Journal of Educational Research*, 109.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101833>

Stromquist, N. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Education International.

Repéré à <https://www.ei-ie.org/en/item/25722:the-global-status-of-teachers-and-the-teaching-profession>

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding Teacher Shortages: an Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35).

<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tarhan, H., Karaman, A. C., Kemppinen, L., & Aerila, J.-A. (2019). Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4).

<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3>

Tereshchenko, A., Mills, M., & Bradbury, A. (2020). *Making Progress? Employment and Retention of BAME Teachers in England*. Londres : UCL Institute of Education.

Thélot, C. (1994). L'origine sociale des enseignants. *Éducation et formations*, (37), 19-21.

Thomas Dotta, L., Rodrigues, S., Joana, L., & Carvalho, M. J. (2025). The Attractiveness of the Teaching Profession: An Integrative Literature Review. *Frontiers in Education*, 9.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942>

Thomas, M. A. M., & Lefebvre, E. E. (2024). Working from Professional and Political Scripts. Dans Dumay, X., Sorensen, T. B., & Paine, L. (dir.), *World yearbook of education 2025, 1st ed.* (p. 196-211). Londres : Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003441731-14>

Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (dir.). (2023). *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapour : Springer Nature Singapore.

<https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>

Tirri, K. (2014). The Last 40 Years in Finnish Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.

Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2014.956545>

Tourneville, J. (2024). La construction sociale et matérielle du temps de travail des enseignants : contribution à la compréhension du « malaise ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 222, 83-97.

<https://doi.org/10.4000/12eux>

Tsakiris, D. (2001). Évaluation et systèmes éducatifs dans les pays de l'Union européenne. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 6(1), 105-119.

<https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.966>

- Van den Borre, L., Spruyt, B., & Van Droogenbroeck, F. (2021). Early Career Teacher Retention Intention: Individual, School and Country Characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>
- Vaquero, S. (2020). Utiliser ou contester les « usines à gaz » de l'évaluation par compétences dans les dispositifs pédagogiques ? *Sociologies pratiques*, 40(1), 51-60. <https://doi.org/10.3917/sopr.040.0051>
- Veit, S. (2020). Career Patterns in Administration. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1393>
- Verdière, J. (2013). Les enseignants du collège en France. Faire face à un travail plus formalisé rendu plus visible. Dans Dupriez, V., & Malet, R. (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires* (p. 77-90). Bruxelles : De Boeck.
- Vézinat, N. (2015). L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ? *Sociologie* [En ligne]. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologie/2594>
- Virtanen, T. (2018). *Public Administration Characteristics and Performance in EU28: Finland*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How Do Educational Systems Regulate the Teaching Profession and Teachers' Work? A Typological Approach to Institutional Foundations and Models of Regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). Pressures, Rewards and Teacher Retention: A Comparative Study of Primary Teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/0031383042000198530>
- Webber, C., & Okoko, J. M. (2021). Exploring Teacher Leadership Across Cultures: Introduction to Teacher Leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1). <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.1>
- Wermke, W., Olason Rick, S., & Salokangas, M. (2019). Decision-Making and Control: Perceived Autonomy of Teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- Whitty, G. (2000). Teacher Professionalism in New Times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295. <https://doi.org/10.1080/13674580000200121>
- Williams, J. H., & Engel, L. C. (2012). How Do Other Countries Evaluate Teachers? *Phi Delta Kappan*, 94(4), 53-57. <https://doi.org/10.1177/003172171209400414>

Winters, M. A., Haight, R. C., Swaim, T. T., & Pickering, K. A. (2013). The Effect of Same-Gender Teacher Assignment on Student Achievement in the Elementary and Secondary Grades: Evidence from Panel Data. *Economics of Education Review*, 34, 69-75.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.007>

Wubbels, T. (2011). An International Perspective on Classroom Management: What Should Prospective Teachers Learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.

<https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>



le **cnam**
cnesco

**CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS**

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

01 44 10 78 19 / 06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



cnesco.fr



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco](#)



[@cnesco.bsky.social](#)