

Un plan de carrière pour les enseignants : l'expérience américaine

Clermont Barnabé

Volume 18, Number 1, 1992

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900717ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900717ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Barnabé, C. (1992). Un plan de carrière pour les enseignants : l'expérience américaine. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 17–28.
<https://doi.org/10.7202/900717ar>

Article abstract

This article examines the American concept of the career ladder (plan decarrière) in its application to teachers. The author presents the objectives and components of career plans developed by American School Boards, followed by an example of one such plan. Problems related to the implementation of these career plans are then advanced.

Un plan de carrière pour les enseignants: l'expérience américaine

Clermont Barnabé
Professeur
Université McGill

Résumé — Cet article examine le concept américain de *career ladder* pour les enseignants, traduit ici par «plan de carrière». L'auteur présente les objectifs et les composantes de ces plans de carrière tels qu'ils sont utilisés dans les commissions scolaires américaines. L'un de ces plans de carrière est présenté à titre d'exemple. L'article se termine par une discussion des problèmes que peut soulever l'implantation de tels plans de carrière.

Il y a quelques mois, à l'occasion du 25^e anniversaire de sa fondation, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal invitait plusieurs administrateurs scolaires à faire connaître les besoins actuels et futurs en formation. À cette occasion, l'idée de permettre à des enseignants expérimentés de devenir des «maîtres seniors» fut suggérée. Cette idée, qui prend de plus en plus d'ampleur depuis quelques années aux États-Unis, renvoie à ce que les Américains appellent des *career ladders*. Nous les appellerons ici des plans de carrière.

Le terme *career ladder* est devenu un lieu commun dans le langage ordinaire des éducateurs américains. En 1984, l'État du Tennessee était le premier état à adopter une législation dans le but d'instaurer un plan de carrière (Cornett, 1987). En septembre 1985, selon Schlechty (1987), 31 états avaient déjà adopté une telle législation afin de créer un plan de carrière pour les enseignants et, dans certains cas, pour les gestionnaires. En décembre 1987, au moins 27 états américains tentaient de se doter d'un plan de carrière pour les enseignants et les gestionnaires (French, 1987). On voit que les informations sont parfois contradictoires selon les sources que l'on consulte. Il n'en reste pas moins que l'idée d'un plan de carrière s'est vite répandue au point de devenir un mouvement qui possède son propre réseau de communication via sa propre publication: le *Career Ladder Clearinghouse*.

Ce «mouvement» est né aux États-Unis à la suite de la parution de plusieurs rapports qui recommandaient, sous une forme ou une autre, une réforme de l'éducation américaine et qui mettaient en relief le besoin d'améliorer la profession enseignante. Tout d'abord, il y eut la mise en circulation du rapport préparé par la commission nationale sur l'excellence en éducation (National commission on excellence in education, 1983) qui recommandait, par exemple, que les salaires des enseignants reposent sur le rendement et que la promotion soit liée à un système d'évaluation. En 1984, le rapport de recherche présenté

par Goodlad reconnaissait le besoin d'améliorer le développement professionnel des enseignants. En 1986, le groupe Holmes soumettait un rapport dans lequel on proposait des salaires différenciés pour les enseignants.

Au moment où l'idée est lancée au Québec, il nous semble opportun d'examiner de plus près le concept de ces plans de carrière tels qu'ils sont utilisés dans les commissions scolaires américaines. Il convient également de connaître les objectifs et les composantes de ces plans de carrière, d'en présenter un exemple ainsi que d'examiner les nouveaux rôles que sont appelés à jouer les enseignants. Enfin, il nous semble utile de discuter de certains problèmes que peut soulever l'implantation des plans de carrière. Cet article se propose donc de passer en revue ces différents éléments en s'appuyant sur une étude personnelle accomplie depuis plus de deux ans.

Le concept de plan de carrière américain et ses objectifs

La différenciation des tâches (*differentiated staffing*) des années 70 aux États-Unis ressemblait en bonne partie aux nouveaux plans de carrière maintenant en opération. Elle représentait un raffinement du *team teaching* des années 60. Le modèle le plus connu et le plus publicisé de différenciation des tâches fut celui de *Temple City*, en Californie, en vigueur de 1969 à 1971. Certains se souviendront peut-être qu'en 1970, le Conseil supérieur de l'éducation soumettait au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) un rapport sur la différenciation des tâches dans l'école secondaire polyvalente. Mais le rapport ne connut aucune suite.

Le système de différenciation des tâches ne fut pas tellement répandu pour plusieurs raisons. L'idée survenait à un moment défavorable. Les États-Unis étaient en pleine récession et le militantisme syndical des enseignants progressait à travers le pays. D'ailleurs, dans plusieurs états, les enseignants venaient tout juste d'obtenir une échelle unique de salaires. Ils acceptaient difficilement de remettre en question ces gains salariaux au profit d'une échelle différenciée de salaires. De toute façon, les enseignants entretenaient des craintes face à cette importante innovation et n'étaient pas prêts à changer leurs habitudes. D'autre part, l'idée de différenciation des tâches n'a jamais obtenu l'appui de la part des commissaires d'écoles ou de la part des politiciens.

Les plans de carrière pour les enseignants américains consistent en une hiérarchisation des fonctions d'enseignement auxquelles correspondent des degrés différents de responsabilités qui tiennent compte des degrés différents de compétence des enseignants. Comme tout autre plan de carrière, il s'agit d'un système de promotion à l'intérieur de la profession. Le système comporte un certain nombre d'échelons que les enseignants peuvent gravir à partir de critères les plus objectifs possibles. Chacun des échelons comprend de nouvelles responsabilités et une augmentation de salaire.

Les plans de carrière actuellement en usage aux États-Unis ont pour tout premier objectif de reconnaître les enseignants dont le rendement mérite d'être

souligné. Les états qui ont adopté des plans de carrière requièrent que les commissions scolaires se dotent d'un système d'évaluation du rendement et des compétences de leurs enseignants afin de déterminer ceux qui devraient passer à un échelon supérieur. En reconnaissant le travail accompli par un enseignant, on présuppose que ce dernier sera motivé au point que son enseignement continuera à s'améliorer. On veut par là corriger la situation actuelle qui considère tous les enseignants sur le même pied, quels que soient les efforts qu'ils déploient pour assurer un meilleur apprentissage de leurs élèves.

Un second objectif des plans de carrière consiste à offrir une forme de récompense aux enseignants dont le rendement est excellent. Cette récompense se traduit par une augmentation substantielle de salaire qui accompagne le passage d'un échelon à un autre. Les enseignants américains qui désirent actuellement une promotion n'ont d'autre choix que de quitter l'enseignement et d'accéder à un poste de gestion à plein temps. Ce faisant, un enseignant doit s'éloigner de ce qu'il recherche le plus dans son travail, c'est-à-dire la satisfaction intrinsèque éprouvée par ses propres contributions au rendement de ses élèves. Au contraire, un plan de carrière répond à ce besoin de demeurer partiellement en classe tout en assurant d'autres tâches intéressantes qui sont susceptibles de contribuer au rendement des élèves.

Un troisième objectif poursuivi par les plans de carrière consiste à récompenser les enseignants qui font des efforts pour améliorer leur enseignement. En effet, plusieurs plans de carrière mettent l'accent sur le développement professionnel des enseignants. Les commissions scolaires américaines qui utilisent le développement professionnel de leurs enseignants comme critère de promotion estiment qu'il est de leur responsabilité de s'assurer que leurs enseignants progressent au cours de leur carrière. Ces commissions scolaires lient très étroitement le développement de leurs enseignants au système d'évaluation du rendement qu'elles ont mis en place.

L'un des avantages des plans de carrière, sans en être un objectif avoué, est qu'ils permettent une organisation plus rationnelle de la profession enseignante. Le partage actuel des responsabilités parmi les enseignants américains tient peu compte de leur compétence et contribue à une véritable démoralisation. La profession enseignante est l'une des rares professions où l'on puisse oeuvrer pendant 20 ou 30 ans et y être utilisé de la même façon (National school public relations association, 1970). À ce sujet, les plans de carrière permettent d'établir des différences de statut et de responsabilité entre les enseignants qui débutent dans l'enseignement et ceux qui ont plus de 20 ans dans l'enseignement (Schlechty, 1987).

Les composantes des plans de carrière

Une étude des différents plans de carrière actuellement en vigueur aux États-Unis révèle qu'ils contiennent au moins trois composantes essentielles: 1) un système de promotion; 2) un système d'évaluation au mérite; 3) un programme de développement professionnel.

Un système de promotion

Comme nous l'avons indiqué plus tôt, tous les plans de carrière comprennent un système de promotion. Il s'agit d'un système qui comporte quatre ou cinq échelons selon qu'un premier échelon est prévu ou non pour les enseignants en période de probation. L'étiquette accordée à chacun des échelons varie d'une commission scolaire ou d'un état à l'autre. Chacun des échelons définit clairement le rôle et les responsabilités des enseignants qui accèdent à cet échelon. L'accession à un échelon supérieur repose sur des critères prédéterminés de connaissances et d'habilités possédées par un enseignant afin, dit-on, d'éviter une compétition entre les enseignants.

Dans la plupart des plans de carrière, un certain nombre d'années d'expérience à un échelon est requis avant de pouvoir accéder à l'échelon suivant. Certains autres plans de carrière, comme nous l'avons mentionné précédemment, exigent un développement professionnel. Il n'y a pas de nombre déterminé à l'avance du nombre d'enseignants pouvant passer d'un échelon à un autre ou pouvant occuper un échelon donné. Par contre, dans certains plans de carrière, il est prévu qu'un enseignant puisse rétrograder, pour une courte période de temps, d'un échelon supérieur à un échelon inférieur.

Un système d'évaluation au mérite

Afin de déterminer le changement d'échelon d'un enseignant, les plans de carrière s'accompagnent d'un système d'évaluation développé spécifiquement pour des fins de promotion. Cette évaluation permet d'identifier les types de performance correspondant à chacun des échelons compris dans un plan de carrière. Plus le plan de carrière comprend d'échelons, plus le processus d'évaluation devient raffiné afin de bien distinguer les différents niveaux de performance. L'évaluation possède un caractère sommatif tandis que l'évaluation formative passe au second rang. Il s'agit donc d'une évaluation au mérite.

Puisque cette évaluation est sommative, la plupart des plans de carrière énoncent et appliquent trois principes. Le premier consiste à bien établir les critères de rendement pour chacun des échelons du plan de carrière avant que le processus d'évaluation soit enclenché; le second à s'assurer que les critères de rendement utilisés tiennent compte des plus récentes recherches sur ce qui constitue un enseignement efficace et que les critères soient le résultat d'un consensus de la part des enseignants. Enfin, le troisième vise à déployer des efforts sérieux afin que les enseignants connaissent bien ces critères de rendement.

Cette évaluation pour des fins de promotion repose sur l'observation des enseignants en classe. Comme cette observation ne peut révéler que des aspects très limités du rendement d'un enseignant, la plupart des plans de carrière font appel à d'autres sources de données. C'est ainsi, par exemple, qu'on utilisera les plans de leçons, les examens préparés par l'enseignant, les résultats scolaires, le matériel didactique développé par l'enseignant, etc. À cette fin, l'enseignant garde à jour un dossier dans lequel ces données sont accumulées. Plusieurs plans

de carrière emploient des évaluations produites par les pairs, les parents et les étudiants.

Le choix des évaluateurs varie d'un plan de carrière à l'autre. Ainsi, certains plans, comme ceux de la Floride, de la Caroline du Nord et du Kentucky, requièrent que toutes les évaluations soient conduites par le supérieur immédiat de l'enseignant. D'autres plans de carrière, comme ceux de Géorgie, de l'Illinois et de la Virginie, permettent l'utilisation d'une équipe d'évaluateurs formés du supérieur immédiat et d'un certain nombre d'enseignants ou d'autres personnes choisies par l'enseignant. Enfin, certains plans de carrière, comme celui du Tennessee, requièrent que tous les évaluateurs soient des enseignants de la même école que l'enseignant évalué. La législation du Tennessee exige que les enseignants évaluateurs soient au dernier échelon du plan de carrière.

Un programme de développement professionnel

Comme nous l'avons dit précédemment, la plupart des plans de carrière actuellement en vigueur aux États-Unis mettent l'accent sur le développement professionnel de leurs enseignants. La responsabilité du développement continu d'un enseignant est partagée entre l'individu et sa commission scolaire ou l'état. Le développement professionnel est étroitement relié au processus d'évaluation. La partie formative de l'évaluation qui a lieu au cours des années passées à un échelon permet à un enseignant de connaître ses forces et ses faiblesses. Il peut ainsi mieux se préparer à gravir le prochain échelon du plan de carrière.

La rétroaction fournie à un enseignant se présente sous deux formes: une information est donnée à l'enseignant à un point ou à un autre au cours du processus d'évaluation formative et une autre information est fournie à l'enseignant à la fin du processus d'évaluation. Cette rétroaction est apportée lors d'entrevues entre un enseignant et son évaluateur à la suite d'une observation de l'enseignant en classe. Cette procédure s'appuie sur l'approche clinique de la supervision scolaire. Par exemple, au Tennessee, un enseignant peut recevoir un document de plusieurs pages lui donnant en détail ses résultats sur chacun des domaines de compétence. Un membre de l'équipe d'évaluateurs autorisés à interpréter ces données mène une entrevue avec l'intéressé afin de l'aider à se développer un plan de développement professionnel.

Certains plans de carrière requièrent une certaine quantité de cours suivis par un enseignant avant qu'il puisse même songer à changer d'échelon. Dans certains cas, il s'agit d'un nouveau diplôme obtenu ou d'un certain nombre de cours de 2^e ou de 3^e cycle suivis à titre personnel, néanmoins utilisés comme critères d'avancement à un échelon supérieur. Par contre, certains autres plans de carrière reconnaissent que le développement professionnel d'un enseignant ne se manifeste pas nécessairement et uniquement sous forme de cours suivis en vue de l'obtention d'un diplôme. C'est ainsi que certains plans tiendront compte des ateliers suivis par un enseignant, des différentes conférences auxquelles un enseignant peut avoir assisté, de même que la compétence d'un enseignant reconnue à l'extérieur de la commission scolaire.

Les commissions scolaires et les états ont créé une foule d'activités de formation et de perfectionnement ainsi que du matériel pédagogique dans le but d'aider les enseignants à développer leurs compétences dans des domaines où ils ont besoin d'amélioration. L'état du Tennessee, par exemple, a développé une série de modules pour le développement professionnel des enseignants, le *The Tennessee Instructional Model* (T.I.M.). D'une façon générale, les enseignants qui ont accédé à des échelons supérieurs du plan de carrière participent au développement professionnel des enseignants qui désirent aspirer à une promotion ou ceux qui viennent d'accéder à un nouvel échelon.

Un exemple de plan de carrière

Nous aurions pu présenter des exemples généraux de plans de carrière tels que ceux présentés par McDonnell (1985) et par The Association of teacher educators (1985). Ces plans de carrière ont justement le désavantage d'être trop généraux. Nous aurions pu présenter deux ou trois exemples. Toutefois, comme on le verra, il aurait été long et fastidieux d'opter pour une telle approche. Il nous a donc semblé plus utile de présenter un seul exemple d'un plan de carrière actuellement en vigueur dans une commission scolaire. Nous présenterons le plan de carrière de la commission scolaire de Danville en Virginie, qui constitue une bonne illustration. La description qui suit vient d'un document de 102 pages publié par la commission scolaire (Danville public schools, 1988).

Définition des échelons

Le plan de carrière de Danville comprend quatre échelons: enseignant en probation (*probationary*), enseignant régulier (*teacher*), enseignant de carrière (*career teacher*) et enseignant-maître (*master teacher*). Chacun de ces échelons possède la définition et les responsabilités suivantes:

Enseignant en probation. Trois ans d'enseignement sont exigés avant de pouvoir obtenir un contrat permanent. Aucune responsabilité particulière.

Enseignant régulier. Un enseignant qui a fait la démonstration d'un enseignement efficace tel que les évaluations le révèlent. Il doit réussir à faire progresser les élèves et démontrer qu'il possède une attitude professionnelle qui indique un dévouement à l'amélioration de la profession. Ses responsabilités sont donc vouées à l'enseignement et à l'avancement de l'excellence de l'enseignement.

Enseignant de carrière. Un enseignant dont le rendement global est supérieur selon les évaluations reçues et qui peut fournir la preuve que les élèves obtiennent des résultats significatifs. De plus, l'enseignant doit posséder un dossier satisfaisant en ce qui a trait à sa présence à l'école et manifester une attitude professionnelle vis-à-vis de l'amélioration de la profession. Ses responsabilités peuvent comprendre les éléments suivants: être le porte-parole de plusieurs classes ou chef de département; participer au développement des programmes d'études; participer à la planification du perfectionnement des enseignants; participer à la sélection du matériel didactique et aux cours d'été; aider à l'observation des enseignants réguliers.

Enseignant-maître. Un enseignant qui possède des habiletés de meneur comme l'indiquent la vaste influence qu'il exerce sur les autres enseignants et le respect que ces derniers manifestent à son égard. Il peut guider et travailler facilement avec les autres enseignants auprès desquels il exprime des idées constructives et innovatrices. Il possède également une compréhension solide et large de la recherche en éducation. Enfin, il est un communicateur efficace. Ses responsabilités sont les suivantes: aider les nouveaux enseignants; servir de guide particulier à un enseignant; participer à la recherche en éducation et au développement des programmes d'études; participer au développement des politiques scolaires et aux activités de développement professionnel des enseignants; représenter la commission scolaire dans des comités, des organisations professionnels, des congrès et des activités communautaires; prendre part au développement et à l'application de matériel technologique et informatique; partager la responsabilité vis-à-vis de l'évaluation du rendement des enseignants.

Procédure et conditions d'accessibilité

Un enseignant qui désire accéder à l'échelon d'enseignant de carrière ou à celui d'enseignant-maître doit lui-même en faire la demande au cours du mois de juin, et la diriger vers un comité central de sélection composé de cadres de la commission scolaire et d'enseignants. Après avis de réception, l'enseignant doit faire connaître à ce comité central de sélection le nom des deux évaluateurs qu'il désire voir siéger sur son comité de promotion. Le directeur d'école fait automatiquement partie du comité. La commission scolaire fournit à l'enseignant une liste de personnes qui sont reconnues comme évaluateurs. En septembre, l'enseignant rencontre son comité de promotion afin de discuter de la procédure que le comité entend suivre au cours de l'année.

Selon la procédure générale établie par la commission scolaire, chaque membre du comité de promotion observe l'enseignant dans sa classe au moins deux fois: l'une au cours du premier semestre et l'autre durant le second semestre. Deux jours avant chacune des observations, l'enseignant doit fournir ses plans de leçons. Chacune des observations est suivie par une rencontre entre l'enseignant et chacun des évaluateurs. Les observateurs utilisent une grille comportant 11 capacités ou compétences, chacune comprenant sa propre échelle de notation. Une semaine avant la rencontre entre l'enseignant et son comité de promotion, l'enseignant doit fournir au comité l'évidence de son développement professionnel. Le comité de promotion fait parvenir sa recommandation au comité central de sélection. À la réunion des commissaires de juillet, le directeur général soumet ses recommandations.

Le rendement de chaque enseignant est évalué une fois l'an par le directeur d'école ou son assistant de même que par le comité de promotion. Tous font usage du même formulaire d'évaluation du rendement qui couvrent 5 domaines décomposés en 45 critères d'évaluation: la planification de l'enseignement (8 critères), l'enseignement proprement dit (11 critères), la gestion de la classe (6 critères), les relations à l'égard du personnel et le professionnalisme

(10 critères) et, finalement, les relations à l'égard des parents et du public (10 critères). La commission scolaire de Danville fait aussi appel à une évaluation fournie par les parents à l'aide d'un questionnaire développé à cette fin et à une évaluation que les élèves du secondaire seulement se procurent.

Pour accéder à l'échelon d'enseignant de carrière, un enseignant doit avoir enseigné au moins 3 ans comme enseignant régulier et avoir reçu une excellente évaluation sur au moins 16 critères dont 7 d'entre eux doivent porter sur l'enseignement proprement dit. Quant à l'échelon d'enseignant-maître, pour y accéder, un enseignant doit avoir enseigné au moins 3 ans comme enseignant de carrière et avoir obtenu une excellente évaluation sur au moins 18 critères dont 8 d'entre eux doivent porter sur l'enseignement proprement dit. En 1987-88, un enseignant qui accédait à l'échelon d'enseignant de carrière recevait une augmentation de salaire de 2 500\$ tandis que celui qui devenait enseignant-maître voyait son salaire augmenté de 4 000\$.

L'accession à un échelon supérieur n'est pas une chose définitivement acquise. L'enseignant doit faire la démonstration qu'il mérite de demeurer à cet échelon. Ainsi, à chaque année, les résultats de l'évaluation du rendement décideront du statut de l'enseignant. Cette évaluation annuelle a lieu pour une période de trois ans dans le cas de l'enseignant de carrière et pour une période de cinq ans dans le cas de l'enseignant-maître. Il peut donc arriver qu'un enseignant soit rétrogradé à la suite de certains problèmes reliés à son enseignement. Il devra alors faire une nouvelle demande seulement après deux ans, dans le cas d'un enseignant de carrière, et après quatre ans dans le cas d'un enseignant-maître.

Conclusion

Cet article avait pour objectif d'examiner le concept américain de *career ladder* que nous avons appelé plan de carrière. Le concept se réfère à une série d'échelons qu'un enseignant peut gravir à l'intérieur de la profession d'enseignant. Ces échelons sont caractérisés par une augmentation de salaire, par une occasion pour les enseignants d'influencer leur travail, par une participation plus grande aux décisions qui sont susceptibles de les affecter et par un développement professionnel continu. Les principales caractéristiques sont des responsabilités nouvelles dirigées vers la croissance personnelle et une différenciation des tâches (Bacharach, Conley et Shedd, 1986).

Les plans de carrière supposent une restructuration de l'emploi d'enseignant. Le travail des enseignants est étudié, redéfini et redistribué dans le but de créer une direction institutionnalisée et progressive et un cadre de référence afin de pouvoir planifier une carrière à long terme dans l'enseignement (Murphy et Hart, 1985). Toutefois, comme le soulignent Hackman et Oldham (1980), une restructuration d'un emploi demande beaucoup de vision, d'engagement personnel et d'acceptation du risque de la part des personnes responsables du changement. Ils ajoutent qu'une restructuration d'un emploi requiert également que les structures organisationnelles, les systèmes existants et les pratiques actuelles

appuient les changements. En guise de conclusion, nous repasserons certaines de ces exigences avancées par Hackman et Oldham (1980) et nous terminerons sur les conditions de succès d'un plan de carrière.

L'un des plus grands obstacles au développement des plans de carrière américains réside dans la difficulté de développer un système d'évaluation qui puisse être défendu techniquement, être géré d'une façon opérationnelle et qui puisse être viable politiquement (Schlechty, 1985). Comme le souligne Cornett (1987), les enseignants peuvent accepter une évaluation des élèves qui correspond à une courbe normale, mais plusieurs ne semblent pas vouloir l'accepter pour eux-mêmes. Il ne faut pas se le cacher, la plupart des plans de carrière actuellement en vigueur aux États-Unis sont de fait des systèmes de rémunération basée sur l'évaluation du rendement. Selon Cornett (1988), 8 américains sur 10 favorisent des augmentations de salaire pour les enseignants qui peuvent prouver qu'ils sont particulièrement capables. Lawler (1971) a déjà amplement fait la démonstration que ces systèmes sont difficiles d'application dans le domaine industriel. Dans le cas des plans de carrière, les budgets serrés privent parfois certains enseignants d'être promus sans compter que ces systèmes encouragent la méfiance entre les enseignants qui ont à travailler ensemble (Rosenholtz, 1986).

Les plans de carrière nécessitent le support de l'administration supérieure. Mais il est encore plus important d'obtenir le support des syndicats d'enseignants. Aux États-Unis, certains syndicats locaux d'enseignants sont prudents avant d'endosser des plans de carrière. Ils s'inquiètent du fait que certains plans de carrière requièrent que les enseignants qui accèdent aux derniers échelons aient à quitter partiellement ou totalement l'enseignement (Moore, 1984). Par contre, des syndicats locaux affiliés à la Fédération américaine des enseignants, comme ceux des villes de Toledo en Ohio et de Rochester dans l'État de New York, ont pris l'initiative de collaborer avec leur commission scolaire pour développer des plans de carrière (Cornett, 1987).

Malen et Hart (1987) ont examiné les éléments qui contribuent au support ou à la disparition des plans de carrière américains, que ce soit au niveau de l'état ou au niveau de la commission scolaire. Au niveau de l'état, le respect de l'engagement pris vis-à-vis de la rémunération basée sur le rendement et la volonté de continuer à subventionner les plans de carrière servent évidemment à supporter ces derniers. Une réforme des plans de carrière par l'état est souvent problématique à cause des budgets serrés, d'une part, et à cause de la terminologie qui doit se traduire dans une pièce de législation, de l'autre. Au niveau local, la méfiance des enseignants et leur séniorité acquise au cours des années créent un mouvement en faveur de la disparition des plans de carrière. À l'opposé, le fait que les plans de carrière admettent une certaine variété des tâches et une possibilité de se développer professionnellement amène un support à la continuation des plans de carrière.

Les plans de carrière peuvent améliorer les conditions de travail des enseignants dans une commission scolaire et dans une école si certains principes fon-

damentaux sont bien suivis au moment du développement et de l'implantation de ces plans. Hawley (1985) nous en fournit quelques-uns que nous présentons tels quels: 1) les récompenses économiques attribuées lors d'un rendement excellent doivent être significatives; 2) les enseignants doivent être requis de faire continuellement la démonstration d'un rendement excellent s'ils désirent conserver leur statut et leur niveau de salaire; 3) les attributions des récompenses économiques ne doivent pas être fondées sur une compétition entre les enseignants; 4) des quotas prédéterminés ne doivent pas empêcher des enseignants de recevoir une rémunération basée sur le rendement; 5) les objectifs et les critères d'évaluation doivent être clairs; 6) toute mesure et tout processus d'évaluation doivent être perçus comme étant justes et prévisibles; 7) l'évaluation, le contrôle et la rétroaction doivent être fréquents; 8) les évaluations formatives et sommatives doivent incorporer les mêmes critères et les mêmes normes, mais elles doivent être administrées séparément; 9) le développement professionnel doit être une partie intégrale du plan de carrière et doit être centré vers l'amélioration des chances des enseignants de gagner un statut et un salaire supérieurs; 10) les différences dans les récompenses économiques attribuées aux enseignants doivent souvent conduire à des rôles et des responsabilités différentes; 11) les enseignants doivent participer à l'élaboration et à l'évaluation d'un plan de carrière.

En décembre 1988, 11 états avaient un plan de carrière pour les enseignants tel que nous l'avons décrit dans le présent article ou tentaient de se doter d'un tel plan (Cornett, 1988). Trente-trois autres états se sont quand même dotés de systèmes incitatifs pour les enseignants. Ces systèmes, même s'ils portent d'autres noms, sont des adaptations des plans de carrière utilisés ailleurs. Chose certaine, la plupart possèdent ou bien une forme de récompense ou une possibilité d'avancement, mais ils contiennent toujours un volet de développement professionnel. Enfin, six états ne possèdent aucun plan de carrière ou autres plans incitatifs pour les enseignants. C'est le cas de l'Alabama, du Nebraska, du Nevada, du Nouveau Mexique, du Dakota Nord et du Vermont.

Peut-on songer que l'on puisse implanter des plans de carrière pour les enseignants du Québec? À la suite du présent article, on peut en douter. En admettant la possibilité de développer de tels plans, on peut facilement imaginer tous les chambardements que l'on devrait apporter au système de rémunération actuel des enseignants. Dans notre système d'éducation actuel, au Québec, les enseignants n'acceptent pas que l'on évalue leur rendement et n'accepteraient probablement pas plus que cette évaluation serve à différencier leur rémunération. L'implantation d'un plan de carrière pour les enseignants au Québec supposerait toute une concertation entre le ministère de l'Éducation et la Centrale de l'enseignement du Québec. Par contre, nous doutons qu'un plan de carrière soit couronné de succès s'il était négocié provincialement. L'idée des plans de carrière mérite d'être discutée à la lumière des expériences américaines. Toutefois, cette discussion dépasse grandement les limites du présent article.

Abstract — This article examines the American concept of the career ladder (plan de carrière) in its application to teachers. The author presents the objectives and components of career plans developed by American School Boards, followed by an example of one such plan. Problems related to the implementation of these career plans are then advanced.

Resumen — Este artículo examina el concepto americano de «career ladder» para los profesores, traducidos aquí como «plan de carrera». El autor presenta los objetivos y los componentes de estos planes de carrera, tal como se utilizan en las comisiones escolares americanas. Se presenta, a título de ejemplo, uno de esos planes de carrera. El artículo termina con una discusión sobre los problemas que puede traer la implantación de tales planes de carrera.

Zusammenfassung — Dieser Artikel untersucht den amerikanischen Begriff der «career ladder» für Lehrkräfte, der hier mit «plan de carrière» - Aufstiegsplan - übersetzt wird. Der Verfasser legt die Ziele und Elemente dieser Aufstiegspläne dar, wie sie in den amerikanischen Schulbehörden angewandt werden. Einer dieser Aufstiegspläne wird als Beispiel angeführt. Der Artikel schliesst mit einer Diskussion der Probleme, die die Einführung solcher Aufstiegspläne hervorrufen kann.

Références

- Association of Teacher Educators. (1985). *Developing career ladders in teaching*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Bacharach, S. B., Conley, S. et Shedd, J. (1986). Beyond career ladders: Structuring teacher career development systems. *Teachers college record*, 87, 563-574.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1970). *Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignement dans l'école secondaire polyvalente*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Cornett, L. (1987). *More pay for teachers and administrators who do more: Incentive pay programs*. Georgia, GA: Southern Regional Education Board Career Ladder Clearinghouse.
- Cornett, L. (1988). *Is «paying for performance» changing schools?* Georgia, GA: Southern Regional Education Board Career Ladder Clearinghouse.
- Danville public schools. (1988). *Danville career ladder. Candidate orientation manual 1987-88*. Danville, VA: Danville public schools.
- French, R. L. (1987). Career ladder plans. In P. R. Burden (dir.), *Establishing career ladders in teaching. A guide for policy-makers* (p. 17-33). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Hackman, J. R. et Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hawley, W. D. (1985). Designing and implementing performance-based career ladder plans. *Educational leadership*, 43(3), 57-61.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Lawler, E. E. (1971). *Pay and organizational effectiveness: A psychological view*. New York: McGraw-Hill.
- Malen, B. et Hart, A. W. (1987). Career ladder reform: A multi-level analysis of initial efforts. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(1), 9-23.
- McDonnell, J. H. (1985). A career ladder and career alternatives for teachers. In P. J. Burke et R. G. Heideman (dir.), *Career-long teacher education* (p. 223-249). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Moore, R. W. (1984). *Master teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Murphy, M. J. et Hart, A. W. (1985). *Career ladder reforms*. Communication présentée à la California commission on the teaching profession.
- National commission on excellence in education. (1983). *A nation at risk: The imperative for education reform*. Washington, DC: National commission on excellence in education.
- National school public relations association. (1970). *Differentiated staffing in schools*. Washington, DC: National school public relations association.

- Rosenholtz, S. J. (1986). Career ladders and merit pay: Capricious fads or fundamental reforms? *The Elementary Journal*, 86, 513-529.
- Schlechty, P. C. (1985). Evaluation procedures in the Charlotte-Mecklenburg career ladder plan. *Educational Leadership*, 43(3), 14-19.
- Schlechty, P. C. (1987). The concept of career ladders. In P. R. Burden (dir.), *Establishing career ladders in teaching* (p. 4-16). Springfield, IL: Charles C. Thomas.