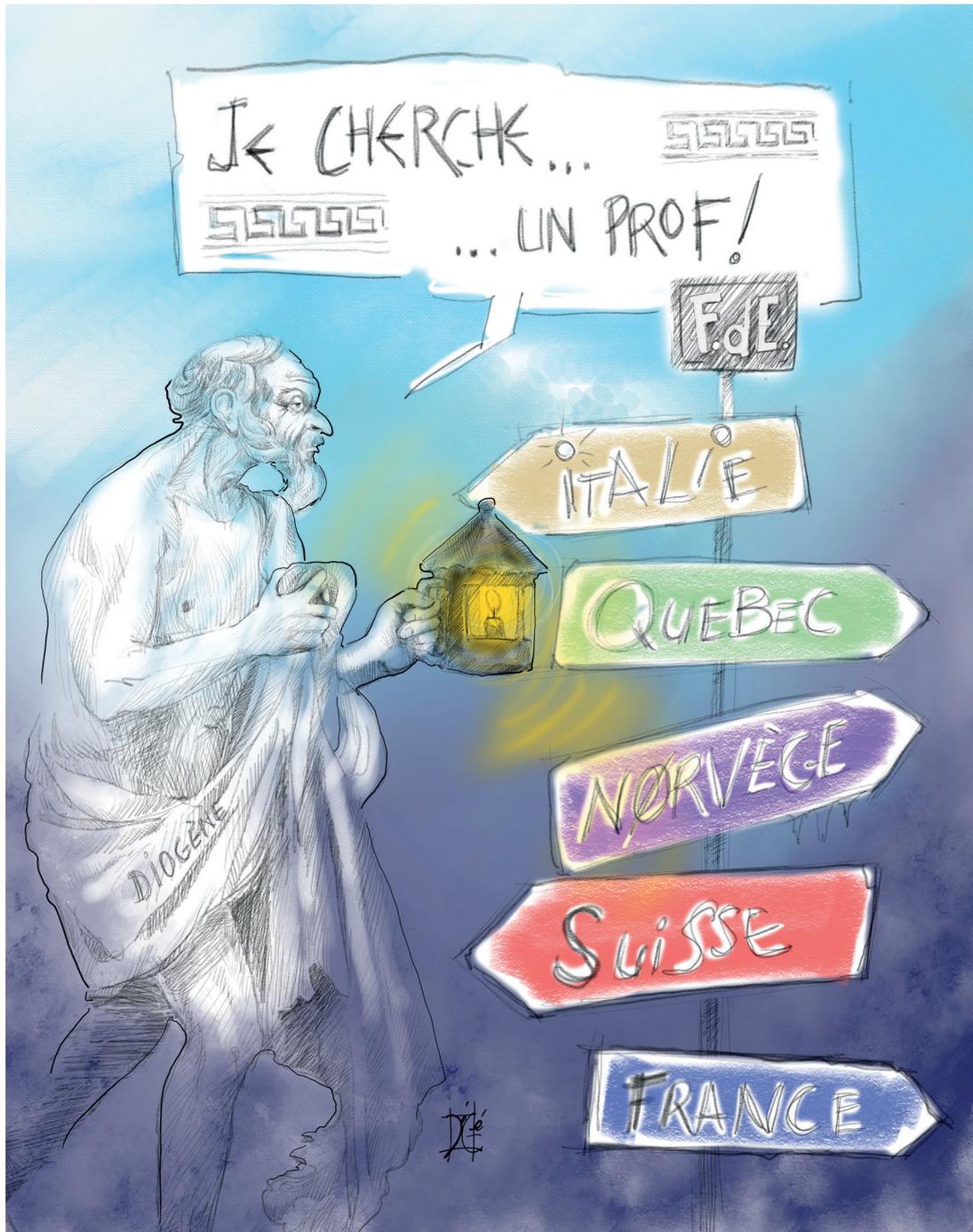


# Former des enseignants



LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES,  
DANS LE MONDE

# LES ANNÉES D'HIVER



Vincent Charbonnier,  
coresponsable  
du collectif FDE

Lorsque tombent les masques, tombent sans doute aussi les illusions. Nous avons déjà souligné les redoutables ambiguïtés de la formule employée par le président de la République durant le premier confinement en 2020 : « *quoi qu'il en coûte* ». Certain-es ont voulu y voir une forme d'humilité retrouvée mais d'autres, plus lucides, se sont moins rapidement avisés de la diabolique ambiguïté recelée par cette expression, de

son vice profond, en l'espèce de son double, et même de son multiple tranchant, quintessence du « en même temps » macronien. Il n'a guère fallu de temps, en effet, pour comprendre qui allait devoir endosser les coûts (et les coups) de ce « quoi qu'il en coûte », lequel n'est d'ailleurs pas que financier mais aussi symbolique et politique, ainsi qu'en atteste aujourd'hui la dérive assumée vers la droite et toutes ses extrémités.

Pour ce qui concerne la formation des enseignant-es et des CPE (FDE), si le dernier projet de réforme a été « suspendu » en juillet dernier, il ne semble pas avoir été abandonné pour autant. La nouvelle ministre de l'Éducation nationale a d'ores et déjà indiqué qu'il fallait en reprendre le chantier afin d'aboutir pour la session 2026 des concours. Or l'hyper-austérité budgétaire annoncée par le gouvernement actuel peut offrir l'occasion d'un démantèlement de la formation, sinon en supprimant carrément le cadre universitaire, du moins en le réduisant drastiquement à n'être qu'une annexe du MEN, avec la caporalisation en prime.

Il ne s'agit pas d'une (mauvaise) chimère. Depuis plus de quinze ans désormais, la FDE est l'objet d'incessantes assiduités, prétendument réformatrices, auxquelles se sont plus récemment ajoutés des déclarations et des rapports parlementaires qui, au-delà du ressassement, manifestement éternel, de considérations pseudo-scientifiques et de lubies rances, vitupèrent une forme d'insubordination des INSPÉ – composantes universitaires –, vis-à-vis des injonctions du MEN, lequel piétine allègrement l'autonomie des universités et la professionnalité des formateurs et des formatrices.

Bien que le pire ne soit jamais certain, il faut demeurer vigilant après que l'histoire eut falsifié bien des certitudes. À nous de (se) mobiliser et de lutter, collectivement, pour que les années d'hiver ne soient pas notre unique à-venir. ■

## SOMMAIRE

### ACTUALITÉS

3

- Une rentrée dans la continuité
- Il n'y a rien à attendre de ce nouveau gouvernement pour la FDE
- Retour sur la journée Riposte

### DOSSIER

6

- La formation des enseignant-es dans le monde

#### FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,  
75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : [www.snesup.fr](http://www.snesup.fr)

Directrice de la publication :

Anne Roger

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique,

correction et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 24

CPPAP : 0121 S 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beaugard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,

Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03

[contact@comdhabitude.fr](mailto:contact@comdhabitude.fr)

Prix au numéro : 3,50 € • Abonnement : 33 €/an

Dessin de couverture et p. 5, 6, 10, 16 : Denis Gaumé ;

photo p. 14 : Vincent Charbonnier

# UNE RENTRÉE DANS LA CONTINUITÉ

*Avec la suspension de la réforme de la FDE à la suite de la dissolution de l'Assemblée nationale, la rentrée 2024 s'effectue sans modifications majeures de la structure de la formation, mais sans amélioration non plus des problèmes structurels existants.*

Par le **COLLECTIF FDE**

La réforme de la formation des enseignant-es (FDE) annoncée par Gabriel Attal, alors ministre de l'Éducation nationale, et soutenue à toute force par Nicole Belloubet a été « suspendue » en juillet dernier. Après l'annonce de la dissolution de l'Assemblée nationale, ce sursis était prévisible. Pour autant, il est arrivé in extremis et plutôt pour des raisons budgétaires, à la suite de l'arbitrage du MEN en faveur de la rémunération de 1 400 euros pour l'année de M1 des lauréat-es des concours (nécessaire pour que le texte soit conforme aux statuts de la fonction publique et validé par le Conseil d'État).

La rentrée 2024 se passe donc dans la continuité de la précédente pour ce qui concerne la structure de la formation, ce qui ne signifie pas qu'elle soit satisfaisante. Les problèmes structurels sont toujours là, au premier rang desquels la crise de recrutement des enseignant-es, les réformes successives de la FDE, présentées comme des moyens de la résoudre, n'ayant fait que l'aggraver. Une rentrée dans la continuité... c'est-à-dire dans une situation très dégradée pour la FDE!

## VARIABLES D'AJUSTEMENT

Les conditions de formation dans les INSPÉ, issues de la réforme Blanquer (2021), ne se sont pas améliorées et soulèvent toujours les mêmes questions.

Les conditions d'études et d'entrée dans le métier ne sont pas satisfaisantes, notamment parce que des étudiant-es avant concours sont mis en responsabilité de classe(s), seul-es dès le début de l'année et que volumes de formation, place de la recherche, accompagnement de stage, modalités d'évaluation sont autant de variables d'ajustement quand les moyens sont insuffisants, de sorte que tout repose sur la conscience professionnelle des équipes et la multiplication des vacances et autres heures supplémentaires.

Les conditions de travail des collègues dans les universités et dans les INSPÉ sont très préoccupantes : sur fond de crise financière dans de nombreuses universités et de chasse aux coûts par tous les moyens (réduction des surfaces d'enseignement, des bureaux des enseignant-es, économies sur le chauffage, le papier, réduction des personnels administratifs et des services qu'ils rendent à la communauté, gel d'emplois), partout s'observe la dégradation des conditions de travail. À quoi s'ajoute la dévaluation des contenus dans la bouche même des ministres successifs et des rapporteurs de tout acabit, qui s'expriment sans connaître la réalité du travail considérable effectué dans les instituts et minorent systématiquement les enjeux de sa dimen-

sion universitaire et de recherche, accroissant la souffrance au travail et/ou une forme de désengagement des formateurs et formatrices.

Le statu quo n'est donc pas possible!

## REMISE À PLAT

Le SNESUP-FSU demande depuis plusieurs années une remise à plat de la FDE et l'ouverture de réelles concertations avec les acteurs et actrices de la formation. Il ne se satisfait pas de la situation actuelle, très largement dégradée depuis la réforme Blanquer. Il n'adhère cependant aucunement à la réforme FDE envisagée par le ministère en 2024. Au-delà de l'aspect brutal et méprisant de la méthode, le fond en était tout aussi critiquable.

Le SNESUP-FSU refuse une réforme qui :

- vise à minorer la dimension universitaire de la FDE (en imposant des maquettes sans concertation, en outrepassant le recrutement par l'université);
- vise à imposer la création de licences « PE » sans prise en compte des licences pluridisciplinaires existantes, sans moyens et sans ambition (cf. notamment le lien avec la recherche et la dimension didactique) – d'autant que la maquette de concours CRPE est extrêmement problématique (entre Trivial Pursuit et brevet des collègues – sans aucune question d'analyse, ni aucune dimension didactique, et que le ministère prévoyait d'exempter des écrits du concours les candidat-es qui auraient validé la licence en amont);
- installe une entrée dans la formation et le métier par la précarisation : si le concours est placé en L3, alors il faut deux années financées pour le master après concours (et pas une rémunération de 900 euros en M1, en dessous du seuil de pauvreté). D'autre part, il faut prévoir plusieurs voies d'entrée dans la formation et le métier et permettre à des étudiant-es qui ne réussissent pas le concours du premier coup de poursuivre sur le master (de type MEEF);
- utilise les étudiant-es comme des moyens d'emploi : les stages sont formateurs, mais pas dans n'importe quelles conditions. Les étudiant-es ne doivent pas être en responsabilité de classe, même si ce n'est pas à temps plein ;
- ne prévoit pas une entrée dans le métier réellement progressive : les lauréat-es qui réussissent le concours ne doivent pas être à temps plein en responsabilité (entrée progressive). Après reconversion professionnelle (donc sans formation préalable), les lauréat-es ne devraient pas être mis seuls en responsabilité de classe dès la rentrée scolaire ;
- ne prévoit pas les moyens pour une formation et un accompagnement à la hauteur des besoins. ■

**LE SNESUP-FSU DEMANDE DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES L'OUVERTURE DE RÉELLES CONCERTATIONS AVEC LES ACTEURS ET ACTRICES DE LA FORMATION.**

# IL N'Y A RIEN À ATTENDRE DE CE NOUVEAU GOUVERNEMENT POUR LA FDE

*Le 5 septembre 2024 a été nommé un premier ministre issu des rangs du parti Les Républicains, arrivé quatrième aux élections législatives anticipées de juillet 2024. La composition de son gouvernement, ancré très à droite, renforce les craintes du SNESUP-FSU sur l'avenir de la formation des enseignant-es et des CPE.*

Par le **COLLECTIF FDE**

Les positions du parti Les Républicains (LR) sur la FDE sont connues. On peut s'en faire une idée assez précise à travers deux textes.

D'une part, le projet de loi « pour une école de la liberté, de l'égalité des chances et de la laïcité » porté par le sénateur Brisson (LR), adopté par le Sénat le 11 avril 2023. Le projet propose la création d'Écoles supérieures du professorat des écoles, sous la responsabilité de l'Éducation nationale et hors université pour la formation des PE après un concours à bac + 3. L'INSPÉ ne formerait plus donc que les enseignant-es du 2<sup>d</sup> degré. Cette loi repose sur une orientation très idéologique consistant à vouloir plus de contrôle sur la formation par le ministère\*.

D'autre part, le rapport parlementaire Genevard (LR)-Le Vigoureux (Renaissance) sur l'apprentissage de la lecture présenté en commission à l'Assemblée nationale le 24 janvier 2024. Parmi les recommandations pour « améliorer l'apprentissage de la lecture en CP », on trouve : la réduction des « enseignements à » dans les programmes de l'école, l'allègement des programmes, l'appel à une « réserve Éducation nationale » (enseignant-es retraité-es pour aider les élèves), la labellisation des manuels. De ce point de vue d'ailleurs, A. Genevard

va plus loin que son corapporteur, puisqu'elle est favorable au fait de « proscrire les mauvaises méthodes », tout en précisant que partir de « manuels fiables » n'empêche pas la liberté pédagogique. Quant à son corapporteur, il fait mine de penser que la labellisation n'a qu'un rôle indicatif, « un peu comme un Nutri-Score » (sic). Plus précisément, concernant la FDE, le rapport préconise notamment que le MEN et le MESR repensent la formation avec un « pouvoir de prescription » du MEN, pour un concours à bac + 3 et deux années de formation de « pédagogie appliquée ».

## « GARDER LE CAP »

C'est finalement Anne Genetet qui a tiré le gros lot du MEN, elle qui, dans sa première déclaration, s'est félicitée d'une « rentrée réussie » et prévoit de « garder le cap » de ce gros navire... Dans de récentes interventions, à propos de la réforme de la formation initiale, elle a évoqué l'idée de « réactiver un comité de suivi avec le ministre du supérieur ». Elle a aussi déclaré devant les recteurs : « La réforme de la formation initiale des professeurs, engagée par mes prédécesseurs, attendue tant les besoins sont grands, sera reprise avec mon collègue ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, l'idée étant d'aboutir pour la session 2026 des concours. »

PRENDRE LE TEMPS  
NÉCESSAIRE POUR  
ANALYSER LES  
VÉRITABLES RAISONS  
DE LA CRISE DE  
RECRUTEMENT ET LES  
BESOINS DES FUTUR·ES  
ENSEIGNANT·ES  
ET CPE.

\* Lire notre communiqué de presse : [www.snesup.fr/article/petits-eleves-petite-formation-quand-le-senat-veut-exclure-la-formation-des-professeurs-des-ecoles-de-luniversite-communique-de-presse-du-snesup-fsu-du-17-avril-2023](http://www.snesup.fr/article/petits-eleves-petite-formation-quand-le-senat-veut-exclure-la-formation-des-professeurs-des-ecoles-de-luniversite-communique-de-presse-du-snesup-fsu-du-17-avril-2023).

## RETOUR SUR LA JOURNÉE RIPOSTE

**Le collectif Riposte Éducation<sup>1</sup> a organisé, le 12 octobre, une journée de rencontre des participant-es des divers chantiers de travail<sup>2</sup>.**

L'OBJECTIF DE CETTE JOURNÉE, à laquelle le SNESUP a participé, était de faire se rencontrer les travaux des divers chantiers et de dégager les points saillants et urgents sur lesquels mobiliser analyses et propositions : formation, évaluation, gouvernance, attractivité du métier, inclusion, etc. Les échanges ont permis de dégager trois questions centrales : les curricula de formation, la formation des enseignant-es et personnels éducatifs, la gouvernance du système éducatif.

Cernant la FDE précisément, différents points d'accord ont émergé :

- contre la désuniversitarisation de la formation dans toutes ses manifestations, le retour à un passé mythifié de l'école, la réduction du métier d'enseignant à un métier d'exécution, la tentative de réduire la formation à la présentation de « bonnes pratiques » et de « prêt à l'emploi » ;

- contre la mise en responsabilité précoce des étudiant-es et stagiaires seul-es en classe ;

- pour une formation qui s'appuie sur le collectif et développe une culture professionnelle, ce qui demande notamment un lieu et du temps ;

- pour une initiation à l'activité de recherche dans la formation ;

- pour repenser les contenus et le temps long de la formation.

Le SNESUP-FSU partage ces positions de principe, qui recourent sur plusieurs points ses propres mandats. Il continuera de contribuer à la réflexion du collectif dans cet esprit pour imposer d'autres choix en faveur du service public de l'éducation et pour la restauration d'une authentique formation des enseignants, universitaire et professionnelle.

1. Créé en janvier 2024 à l'initiative de l'Association française pour l'enseignement du français (AFEF) pour répondre à l'attaque d'ampleur du gouvernement Attal à l'encontre des services publics de l'éducation. Il regroupe des mouvements pédagogiques, des associations professionnelles, des organisations syndicales, des associations complémentaires de l'école et des enseignant-es de la maternelle à l'université. Dans son premier appel, Riposte Éducation soulignait l'amplification de « la fracture sociale qui ronge déjà notre école déstabilisée et fragilisée par des années de réformes imposées et pour la plupart contestées », et dans une tribune parue dans *Le Monde* du 13 février 2024, le collectif alertait sur le mépris pour la parole et l'expertise des enseignant-es et l'absence de dialogue social. Dans le contexte de la crise d'attractivité des métiers de l'enseignement et des nouvelles dégradations qui se profilaient avec la réforme annoncée de la FDE, le SNESUP et les autres syndicats de la FSU ont été parmi les premiers signataires et ont souhaité prendre leur part dans la réflexion engagée autour de différents chantiers.

2. [collectif-riposte-education.fr/](http://collectif-riposte-education.fr/).

C'est donc le bon moment pour que le SNESUP-FSU réitère ses exigences :

- financement des études pour les étudiant-es qui souhaitent s'orienter vers les métiers de l'enseignement ;
- entrée vraiment progressive dans le métier : pas de responsabilité seule en classe(s) dès le début de l'année, y compris après concours ; pas d'utilisation des étudiant-es comme moyens d'enseignement ;
- année de stage postconcours pensée comme une année de formation, ce qui présuppose des ambitions scientifiques en termes de contenus et pas

uniquement un « affichage » horaire de thématiques génériques ;

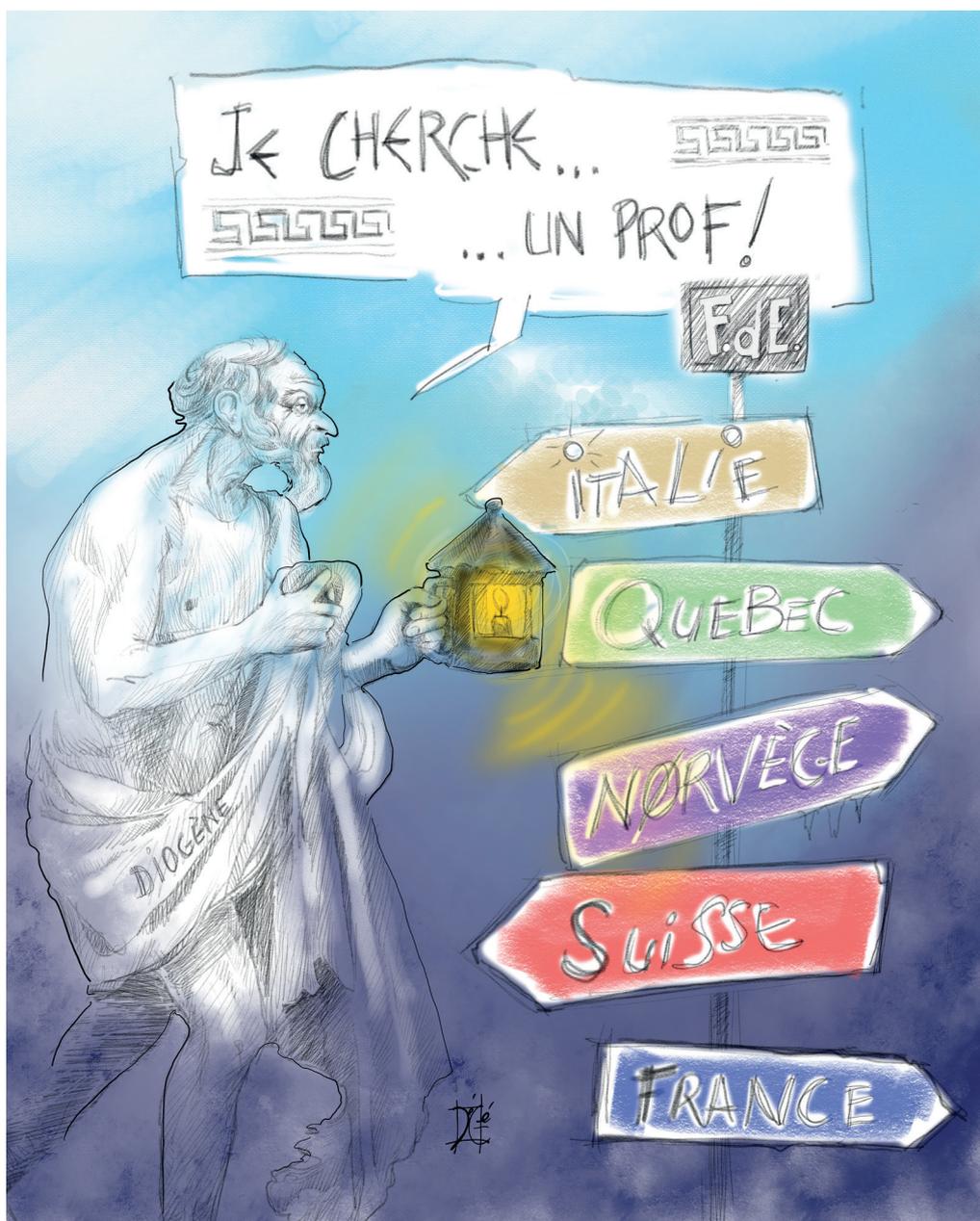
- du temps et des moyens dans les INSPÉ pour la formation et l'accompagnement.

Avant toute nouvelle réforme, il est indispensable de prendre le temps nécessaire pour analyser les véritables raisons de la crise de recrutement et les besoins des futur-es enseignant-es et CPE, en s'appuyant sur toutes les actrices et tous les acteurs de la formation, en premier lieu les formateurs et formatrices qui accompagnent chaque jour les nouvelles générations d'enseignant-es et CPE dont notre système éducatif a cruellement besoin. ■



# LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES DANS LE MONDE

Dossier coordonné par le **COLLECTIF FDE RESTREINT**



Ce dossier propose un petit tour d'horizon de la formation des enseignant-es en dehors de nos frontières, qu'elles soient très proches, comme l'Italie ou la Suisse, ou plus lointaines comme la Norvège ou le Québec. L'idée a été d'interroger nos collègues sur la situation dans leur pays, et tout particulièrement les empêchements à travailler et les leviers dont ils-elles peuvent disposer pour former les enseignant-es, avant, pendant et après la formation. Au-delà des différences historiques et culturelles de chacun d'eux se dégage un sentiment d'étrange familiarité, comme la pénurie d'enseignant-es, un contrôle accru du pouvoir politique sur la formation, une précarité institutionnelle ou encore une vraie difficulté à faire exister les besoins propres en savoirs des enseignant-es. ■

# DE QUELQUES ENJEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES À FRIBOURG

*À travers l'exemple du canton de Fribourg, en Suisse, on peut voir à quel point le choix des institutions peut soulever des questions sur l'identification au métier, et impliquer des enjeux importants, notamment pour les conditions d'accès aux études ou les différences de classe salariale.*

Par **RACHEL SOLOMON TSEHAYE**,  
université de Fribourg (Suisse)

En Suisse, la formation initiale des enseignant·es peut être confiée à deux types d'institutions : les Hautes Écoles pédagogiques (HEP) qui fonctionnent sous l'égide du canton, ou les universités qui bénéficient d'une autonomie plus ou moins relative (qu'elles se constituent en instituts ou en facultés, elles rendent des comptes au pouvoir politique). Alors que dans le canton de Genève, un processus de désuniversitarisation de la formation des enseignant·es est en cours, dans le canton de Fribourg, cette formation connaît le chemin inverse, puisque la HEP et, avec elle, ses programmes de formation aux métiers de l'enseignement primaire, transite actuellement vers l'université. Ce regroupement des institutions formant aux métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation révèle actuellement des inégalités de traitement salarial et de conditions de travail (les moyens financiers alloués par l'État à la HEP étant plus conséquents que les ressources dont disposent les départements de l'université avec lesquels s'opère la fusion). Il questionne également l'identité professionnelle des enseignant·es et des formateur·rices, en raison du fait que les formations aux métiers de l'enseignement secondaire et spécialisé sont historiquement ancrées à l'université, contrairement aux formations de l'enseignement primaire, assurées par la HEP.

## VARIABILITÉ DES IDENTIFICATIONS

Cette spécificité historique cantonale implique plusieurs enjeux enchevêtrés. L'un d'eux est identitaire : que l'ensemble des personnes investies dans ces formations aux métiers de l'enseignement s'identifient à la catégorie des « formateur·rices » n'est pas une évidence. En effet, cette identification peut varier en fonction du contexte culturel, sociolinguistique (des usages du français, recours à la désignation par la fonction exercée ou le titre – MER, lecteur, docteur, etc. – plutôt que l'activité pratique à laquelle renvoie la catégorie « praticien·ne formateur·rice »), mais aussi de la culture académique ou de la culture professionnelle dans lesquelles les acteur·rices sont impliquées, donc de la prédominance de la figure académique et de ses savoirs scientifiques ou celle du ou de la praticien·ne et de ses savoirs expérientiels dans chaque milieu.

La variabilité des identifications concerne aussi les publics impliqués dans ces formations et provient du fait que les publics qui forment les HEP et l'université ne proviennent pas des mêmes voies d'études (dites « exigeantes », « générales » ou « professionnelles ») de l'enseignement secondaire (le modèle fribourgeois est inspiré du système de filières à orientation précoce germanique). Ils ne sont donc pas au bénéfice des mêmes qualifications : les étudiant·es au métier d'enseignant·e du premier degré doivent avoir obtenu un certificat d'études générales, alors que les enseignant·es du second degré doivent détenir une maturité gymnasiale (baccalauréat). À ces spécificités des conditions d'accès aux études (enjeu social) s'ajoutent des différences de classe salariale une fois en exercice (enjeu économique), les enseignant·es du secondaire recevant une rémunération supérieure aux enseignant·es du primaire. Celle-ci est indexée sur le niveau de qualification obtenu et exigé pour la pratique, à savoir un bachelor pour l'enseignement primaire et un master pour l'enseignement secondaire et l'enseignement spécialisé. Cette meilleure rémunération peut rendre cette spécialité (de l'enseignement spécialisé) attractive, en plus du fait qu'elle soit très recherchée sur le marché de l'emploi.

## RAPPORTS DE POUVOIR

Cela étant, à l'heure où les politiques éducatives promeuvent l'inclusion, cette différence de traitement salarial entre les enseignant·es du premier degré et les enseignant·es spécialisé·es n'est pas sans faire émerger des rapports de pouvoir dans le milieu commun de l'école ordinaire où ils collaborent (Hong, 2024). Ces asymétries relationnelles se nourrissent également des perceptions du métier par la société (Khim Raj, 2023), le soutien social perçu et les responsabilités données sur son lieu de travail (Zhang & Guo, 2023) mais aussi des contextes d'emploi (milieu inclusif en école ordinaire ou séparé en école spécialisée) et des publics qui les fréquentent (la séparation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers dépendant de la sévérité du handicap ou des types de troubles). Pour les enseignant·es spécialisé·es agissant en institution spécialisée, l'articulation complexe des rôles professionnels (thérapeutiques, éducatifs, pédagogiques) et la variété des activités entreprises avec les élèves (plus ou moins

QUE L'ENSEMBLE DES PERSONNES INVESTIES DANS CES FORMATIONS AUX MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT S'IDENTIFIENT À LA CATÉGORIE DES « FORMATEUR·RICES » N'EST PAS UNE ÉVIDENCE.

cognitives et sensorimotrices), selon des modalités diverses, peuvent complexifier l'identification au métier (recherche en cours).

Ces réflexions sur l'identification au métier sont d'autant plus importantes qu'elles questionnent la possibilité de « faire corps », d'unir les forces et de

pouvoir compter sur la solidarité, lorsqu'il s'agit de lutter pour une meilleure reconnaissance sociale et institutionnelle du métier d'enseignant-e, alors qu'un phénomène de pénurie d'enseignant-es est également présent dans le contexte helvète (Scudérie, 2023). ■

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Hong, M. (2024), « Status, influencing factors and paths on professional identity of special education teachers », *International Journal of Inclusive Education* : [doi.org/10.1080/13603116.2024.2318614](https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2318614).
- Raj Subedi, K. (2023), « Teacher Identity and Hierarchy: Narrative Inquiry of Primary Teachers in Nepal's Public Schools », *KMC Journal*, vol. 5, n° 1, p. 1-20 : [doi.org/10.3126/kmcj.v5i1.52447](https://doi.org/10.3126/kmcj.v5i1.52447).
- Zhang, L., & Guo, X. (2023), « Social support on calling: Mediating role of work engagement and professional identity », *The Career Development Quarterly*, vol. 71, n° 2, p. 97-110 : <https://doi.org/10.1002/CDQ.12321>.
- Scudérie F. (2023), « Accès aux HEP facilité, motivations des enseignants : le Parlement face à la pénurie de profs », *Le Temps*, 2 mars 2024 : [www.letemps.ch/suisse/acces-aux-hep-facilite-motivations-enseignants-parlement-face-penurie-profs?srsid=AffmBOop2W5iNT5jcdLcDyFEs1fzcl0dbrLjDN\\_IgzK5BbT1QNMNR\\_qVsp](http://www.letemps.ch/suisse/acces-aux-hep-facilite-motivations-enseignants-parlement-face-penurie-profs?srsid=AffmBOop2W5iNT5jcdLcDyFEs1fzcl0dbrLjDN_IgzK5BbT1QNMNR_qVsp).

## OBSTACLES ET LEVIERS À LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES EN NORVÈGE

*Sous la tutelle de l'Association des établissements d'enseignement supérieur, la formation des enseignant-es en Norvège est déclinée en huit programmes. Le recrutement pour ces PFE se fait au niveau du secondaire supérieur, avec des critères d'admission spécifiques, en particulier un minimum de points scolaires et des notes minimales en norvégien et en mathématiques.*

Par **HEIDI STRØMSKAG**,  
université norvégienne de sciences et de technologie

Il existe huit programmes de formation des enseignant-es (PFE) en Norvège, tous réglementés par les directives nationales de l'Association norvégienne des établissements d'enseignement supérieur. En raison de contraintes d'espace, les cinq PFE liés à l'éducation de la petite enfance, aux matières pratiques et esthétiques, aux sujets professionnels et à l'éducation pédagogique dans les matières générales et professionnelles ne sont pas pris en compte. J'inclus trois PFE que je connais, et qui sont présentés dans le *tableau ci-contre*. Notez que le contenu n'est pas classé par ordre chronologique et qu'il peut légèrement varier selon l'établissement.

Les PFE présentés dans le tableau sont des programmes de master intégrés destinés à la profession d'enseignant-e. Ils visent à combiner études théoriques et expérience pratique de manière structurée, favorisant une approche holistique en intégrant les connaissances disciplinaires, les connaissances didactiques, la pédagogie et la pratique réflexive. Pour un cours de 7,5 crédits, comme en mathématiques, il y a généralement deux cours magistraux de quatre-vingt-dix minutes chacun

et un cours d'exercices de quatre-vingt-dix minutes également par semaine, pendant treize semaines dans un semestre, soit un total de vingt-six cours magistraux et treize cours d'exercices. La charge de travail standard est de quatre cours de ce type par semestre.

### ACCORDS NATIONAUX

Pendant la formation en milieu de travail, qui est intégrée à la période d'études, les étudiant-es peuvent être affectés dans des écoles assez éloignées du campus. Dans ce cas, la réglementation prévoit le remboursement des frais de déplacement. Les étudiant-es ne reçoivent aucun salaire pendant leur inscription dans les PFE. Les enseignant-es titulaires d'un diplôme d'un PFE sont libres de postuler aux postes d'enseignant-e de leur choix. En tant que fonctionnaires, leurs salaires (à partir de 45 000 euros ou plus) sont négociés dans le cadre d'accords nationaux, les syndicats jouant un rôle-clé pour les conditions de travail et dans l'obtention de meilleurs salaires. Le recrutement pour ces PFE se fait au niveau du secondaire supérieur, avec des critères d'admission spécifiques, notamment un minimum de points scolaires ainsi que des notes minimales en norvégien et en mathématiques. Des exigences supplémentaires s'appliquent aux PFE des classes 8 à 13, notamment pour la spécialisation en

**LES ENSEIGNANT·ES TITULAIRES D'UN DIPLOME D'UN PFE SONT LIBRES DE POSTULER AUX POSTES D'ENSEIGNANT·E DE LEUR CHOIX.**

Programmes	Institution*	Niveau et durée	Contenus	Crédits ECTS**
Classes 1-7 (élèves à partir de 6 ans)	Universités et collèges universitaires (dont un collège universitaire privé)	Master 5 années (300 ECTS)	Pédagogie et connaissance de l'élève	60
			Norvégien	30
			Mathématiques	30
			Matière A***	30
			Matière B***	30
			Matière de spécialisation (en norvégien, en mathématiques, matière A ou matière B)	30
			Sujet de master (y compris mémoire)	90
			Formation en milieu de travail (110 jours)	0
Classes 5-10 (élèves à partir de 10 ans)	Universités et collèges universitaires (dont un collège universitaire privé)	Master 5 années (300 ECTS)	Pédagogie et connaissance de l'élève	60
			Mathématiques ou norvégien	60
			Matière A***	30
			Matière B***	30
			Matière de spécialisation (en norvégien, en mathématiques, matière A ou matière B)	30
			Sujet de master (y compris mémoire)	90
			Formation en milieu de travail (110 jours)	0
Classes 8-13 (élèves à partir de 13 ans)	Universités	Master	Matière 1	135
			Matière 2	60
			Technologie de l'information/Informatique (cours de base)	7,5
			Examen philosophicum	7,5
			Pédagogie	30
			Didactique de la matière 1	15
			Didactique de la matière 2	15
			Mémoire de maîtrise en matière 1	30
Stage en entreprise (100 jours)	0			

\* Les onze universités norvégiennes sont toutes des universités publiques. \*\* European Credits Transfer System. \*\*\* Les matières A et B comprennent : le norvégien, les mathématiques, l'anglais, les sciences naturelles, les sciences sociales, le KRLE (christianisme, religion, position de vie et éthique), l'éducation physique, la musique, les arts et l'artisanat, et la langue des signes.

mathématiques et en sciences naturelles. En raison du fait que de nombreux-ses candidat-es ne répondent pas aux exigences en mathématiques, des cours de transition d'été sont proposés depuis plusieurs années. Cependant, en réponse à la pénurie actuelle d'enseignant-es et à une forte baisse des candidatures aux PFE en 2024, les établissements ont été temporairement autorisés à renoncer à l'exigence de mathématiques pour les classes 1 à 7 et 5 à 10, ainsi que pour les PFE non mathématiques des classes 8 à 13. En conséquence, la faible connaissance des matières par les élèves constitue le principal défi pour les formateur-rices d'enseignant-es dans les PFE des classes 1 à 7 et 5 à 10.

Dans ce qui suit, je présente les programmes d'enseignement professionnel pour les classes de la 8<sup>e</sup> à la 13<sup>e</sup> année. Le principal problème est ici le manque de concentration professionnelle dès le début, qui conduit à des taux d'abandon élevés. L'absence de profil professionnel dans les premières années a des dimensions structurelles, économiques et idéologiques. Sur le plan structurel, la complexité de ces programmes, due à la collaboration entre les facultés, limite l'intégration des perspectives professionnelles et pédagogiques dans les cours de matières. De plus, les étudiant-es des programmes d'enseignement professionnel sont intégrés aux étudiant-es de licence

(et plus tard de master) dans les mêmes cours de matières, une pratique motivée par des contraintes économiques. Selon les rapports de l'Agence norvégienne pour l'assurance-qualité dans l'éducation, les étudiant-es se sentent souvent déconnectés de la profession d'enseignant-e jusqu'à ce que les cours de didactique soient introduits plus tard. Sur le plan idéologique, les professeur-es de matières résistent souvent à l'intégration de la didactique dans leurs cours, craignant que cela ne dilue le contenu académique de la matière. Une solution possible pourrait être de placer les professeur-es de matières et les professeur-es de didactique de matières dans les mêmes départements, bien que cela ne garantisse pas la collaboration. Une approche plus radicale consisterait à repenser les programmes et les structures des cours pour les orienter vers un paradigme davantage axé sur les questions, où une grande partie du cursus serait axée sur des recherches interdisciplinaires. Enfin, les périodes de travail sont particulièrement exigeantes car elles chevauchent les cours de matières. Cela crée un dilemme pour les étudiant-es, car les premières sont obligatoires (même si elles ne donnent pas de crédits), tandis que l'absence de cours peut être préjudiciable sur le plan académique. ■

**L'ABSENCE DE PROFIL PROFESSIONNEL DANS LES PREMIÈRES ANNÉES A DES DIMENSIONS STRUCTURELLES, ÉCONOMIQUES ET IDÉOLOGIQUES.**



# LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES EN ITALIE

*En Italie, la formation des enseignant·es s'est formalisée à la fin des années 1990, alors qu'auparavant elle reposait sur le modèle de l'« apprentissage ». Les compétences spécifiques relatives à la professionnalité enseignante s'acquièrent par le biais de cours, d'expérimentations didactiques et d'un stage, dans lequel les universités jouent un rôle important.*

Par **ELISABETTA NIGRIS,**

università di Milano Bicocca, et **ROBERTA CARDARELLO,**  
università di Modena e Reggio Emilia

## HISTOIRE RÉCENTE

Jusqu'à la fin des années 1990, il n'existait pas, en Italie, de système formalisé et structuré de formation initiale universitaire, ou de « haut niveau », pour l'enseignement. Les candidat·es à l'enseignement en école primaire accédaient à la profession après l'obtention du *diploma magistrale* après quatre ans d'études dans le second cycle du secondaire (c'est-à-dire un recrutement au niveau du baccalauréat) ; les candidat·es à l'enseignement dans le secondaire (collège et lycée) devaient avoir obtenu une *laurea* (l'équivalent de la maîtrise en France) dans la discipline qu'ils se destinaient à enseigner. Le système se fondait sur le modèle de l'« apprentissage » – on apprend l'exercice du métier, sur le tas, par immersion dans la pratique, sans qu'il y ait besoin de médiations – en renvoyant à l'idée qu'il suffit de connaître une discipline pour savoir l'enseigner.

C'est dans ce contexte que, dans les années 1990, apparaissent des innovations significatives : la loi n° 341 de 1990 institue un *diploma di laurea* – obtenu en quatre ans après le baccalauréat – pour l'enseignement en école maternelle et élémentaire et un diplôme de spécialisation *post lauream*, en plus de la *laurea* donc, pour l'enseignement dans le secondaire. Les compétences spécifiques relatives à la professionnalité enseignante s'acquièrent par le biais de cours, d'expérimentations didactiques et d'un stage, dans lequel les universités jouent un rôle important non seulement en termes de responsabilités dans la formation, mais également de rapprochement entre les sujets en formation et l'école.

C'est à la suite de l'adoption du décret ministériel (DM) n° 153 en 1998<sup>1</sup> que se mettent d'abord en place les premiers cursus de la *laurea in scienze della formazione primaria* – maîtrise en sciences de la formation primaire – qui habilite à enseigner à l'école primaire – habilitation qui vaut également pour l'école maternelle, appelée désormais école enfantine – et que se crée ensuite, en 1999, la *scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario* (SSIS) – école de spécialisation pour l'enseignement secondaire – qui habilite à enseigner dans ce dernier. L'accès à ces parcours se fait à travers une sélection fondée sur un *numerus clausus*, programmé en fonction des postes de titulaire (chaires) à pourvoir dans l'optique de relier formation et recrutement afin de résoudre le problème du précaire.

Un tel système n'a pas manqué de générer un certain nombre de questionnements, particulièrement concernant sa mise en œuvre pour le second degré par la SSIS, ce qui a conduit à des changements concrétisés dans le DM n° 249 de 2010, sous l'égide du ministre Gelmini<sup>2</sup>. Ce décret modifie le parcours de la formation initiale des enseignant·es, avec une distinction qui demeure entre premier et second degrés malgré l'affirmation de l'« unité de la fonction enseignante » (art. 2, al. 3). La nouveauté consistait dans l'institution d'un cursus de *laurea* en cinq ans et en un seul cycle, qui venait remplacer la *laurea* en quatre ans. Le modèle présenté se déclinait en fait en une *laurea* (trois ans) + une *laurea magistrale* spécifique à l'enseignement (deux ans) + un *tirocio formativo attivo* – stage formatif actif (un an). Un tel système n'a jamais été complètement réalisé et les universités n'ont mis en place pendant quelques années que les cours afférents au stage formatif actif.

## SÉPARATION ENTRE PREMIER ET SECOND DEGRÉS

Aujourd'hui, la formation des enseignant·es de l'école élémentaire et de l'école de l'enfance (3-6 ans) continue à se faire sur cinq ans ; elle est totalement à la charge des universités ; elle confère un titre habilitant, qui permet l'accès aux concours de l'enseignement public qui ouvrent aux postes de titulaire. L'accession au cursus de *laurea* (*corso di laurea magistrale a ciclo unico di scienze della formazione primaria*) est régulée : c'est le ministère de l'Instruction qui attribue à chaque université le nombre d'étudiant·es qu'elle peut y inscrire.

La formation des enseignant·es du second degré a, quant à elle, subi de multiples modifications normatives, qui se sont accompagnées d'une réduction substantielle de la durée et de la pertinence des cours professionnalisants. Actuellement, pour accéder aux concours, qui demeurent la modalité princeps d'accession à des postes d'enseignant·es titulaires, et quelle que soit leur discipline, les titulaires d'une *laurea* doivent valider auprès d'une université 24 « crédits de formation universitaire » (CFU) afin de pouvoir accéder aux parcours de formation *post lauream*. Ces CFU, qui doivent être validés par tous ceux qui désirent enseigner dans le second degré, indépendamment de leur discipline de concours, portent sur quatre domaines : pédagogie, psychologie, anthropologie, méthodologies et technologies didactiques (art. 3 du DM n° 259 de 2017). Pour participer à un concours pour le second degré, il faut donc avoir

L'ACCÈS À CES PARCOURS SE FAIT À TRAVERS UNE SÉLECTION FONDÉE SUR UN NUMERUS CLAUSUS, PROGRAMMÉ EN FONCTION DES POSTES DE TITULAIRE À POURVOIR.

1. Luigi Berlinguer (1932-2023), successivement membre du PCI, du PDS et du PD, qui était alors ministre de l'Instruction dans les gouvernements Prodi et D'Alema (1996-2000).

2. Mariastella Gelmini, membre de Forza Italia et aujourd'hui d'Azione, ministre de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche dans le dernier gouvernement Berlusconi (2008-2011).

validé les 24 CFU (DM n° 616 de 2017) et les CFU spécifiques à chacune des disciplines (DM n° 259 de 2017), lesquels sont donc utilisés pour réguler l'accès aux *graduatuorie*, les tableaux de classement des contractuel·les pour l'accès au titulariat, comme aux concours pour les chaires. Ce régime, qui prévaut de 2017 à 2023, n'a donc prévu, pour le second degré, aucun parcours de formation *post lauream* à proprement parler, ce qui signe le retour à un parcours fondé sur le concours plutôt que le cursus. Pour ce qui est du premier degré, le système de formation initiale demeure le même (un cursus universitaire de cinq ans en un seul cycle).

Depuis 2011, les universités sont impliquées dans la formation d'enseignant·es « spécifiques », dits « de soutien », à travers des formations qui permettent d'acquérir une spécialisation en « soutien didactique aux élèves en situation de handicap » de 60 CFU, dans lesquels sont incluses des périodes de stage dans des établissements scolaires. Les cours, d'une durée d'un an, sont accessibles à tous les enseignant·es, du premier et du second degré, qui ont obtenu l'habilitation à enseigner, à travers les parcours évoqués plus haut : le nombre de ces formations étant soumis à programmation, l'accès y est conditionné à des épreuves d'admission.

Toutes et tous les admis·es sur des postes de titulaire sont en CDI. Le nombre d'enseignant·es précaires demeure élevé – environ 20 % du total des enseignant·es – en raison du non-alignement entre estimation des besoins et capacités d'accueil des cursus autorisés, de l'ouverture irrégulière dans le temps des

concours de recrutement et des changements trop fréquents dans les normes de la formation.

#### FORMATION DES ENSEIGNANT·ES EN EXERCICE

Alors que la formation initiale, confiée aux universités, est structurellement homogène sur le territoire national, la formation des personnels en exercice, qui est effectivement prévue, est assurée avec des modalités et sous des formes très différentes. Les enseignant·es en exercice doivent acquérir annuellement des attestations de formation, qui sont attribuées de façon très variée, avec des modalités et selon des calendriers très disparates, par les multiples organismes qui ont obtenu l'accréditation du ministère de l'Instruction. La loi n° 107 de 2015 dite « de la bonne école », qui a introduit cette formation des enseignant·es en exercice, prévoit un plan de mise à jour et de formation sur trois ans. Aucun minimum n'a été défini quant au nombre des heures de ladite formation, mais la participation des enseignant·es à un tel bloc est obligatoire ; il est par ailleurs indiqué que le bloc doit être centré sur des thèmes spécifiques : « didactique de l'inclusion », « innovation technologique » et « mise à jour disciplinaire ». Pour que les CFU soient reconnus, les cours doivent être dispensés par des organismes extérieurs et des universités accrédités par le ministère de l'Instruction. Enfin, du fait de l'autonomie des institutions scolaires, chacun des établissements décide de ses propres plans de mise à jour de la formation, en fonction des exigences internes. ■

LE NOMBRE  
D'ENSEIGNANT·ES  
PRÉCAIRES DEMEURE  
ÉLEVÉ – ENVIRON  
20 % DU TOTAL  
DES ENSEIGNANT·ES.

## AU QUÉBEC, UN RAPPORT AMBIVALENT MARQUÉ PAR LA CONFRONTATION AUX PREMIÈRES CLASSES

*Depuis les années 1990, le Québec s'est inscrit dans un large mouvement de professionnalisation de la formation des enseignant·es caractérisé par la mise en place d'une formation universitaire, couplée à une formation pratique, et encadrée par un référentiel de compétences.*

Par **MORGANE LE GOUELLEC**, docteure en sciences de l'éducation et de la formation, ATER à l'université Paris Cité

#### RETOUR SUR LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANT·ES QUÉBÉCOIS·ES ET SES RÉFORMES

Une première période de réforme (1994) s'est traduite par un rattachement des programmes de formation initiale à l'enseignement aux facultés de sciences de l'éducation et par la mise en place d'une formation de quatre ans de premier cycle universitaire (baccalauréat en enseignement nécessaire pour enseigner dans le primaire ou le secondaire<sup>1</sup>), comportant au minimum 700 heures de stages, réparties sur les quatre années de formation – de l'initiation à la profession à la prise en charge complète d'une classe sur un temps donné –, et articulée autour de cinq grands domaines : la formation pratique et les stages ; les didactiques ; la psycho-

pédagogie ; les fondements de l'éducation ; et les cours disciplinaires pour les enseignant·es du secondaire.

Une deuxième période de réforme (2001) est venue harmoniser la formation des enseignant·es avec le nouveau programme de l'école québécoise qui attribue de nouvelles missions à l'école : instruire, socialiser et qualifier tous les jeunes. Un nouveau référentiel de compétences professionnelles a été implanté dans les universités qui forment les enseignant·es pour adapter les compétences jusque-là attendues des enseignant·es aux nouvelles attentes de la société québécoise envers l'école. Tel qu'énoncé par le ministère de l'Éducation, l'objectif de ces réformes est de mieux former les futur·es enseignant·es et c'est aussi l'occasion d'un contrôle renforcé de la formation par le gouvernement, notamment avec la mise en place des comités d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Capfe).

1. Le baccalauréat québécois correspond à la licence dans le système d'enseignement supérieur français. Il n'est ainsi pas possible de devenir enseignant avec un baccalauréat en histoire.

Une troisième période de réforme (2020) s'est traduite par la mise en place d'un nouveau référentiel de compétences que les programmes de formation sont dans l'obligation d'intégrer avant de voir leur agrément renouvelé par le Capfe. Ce référentiel est considéré comme un outil important pour « assurer la cohérence et une qualité égale des profils de sortie des différents programmes de formation à l'enseignement »<sup>2</sup>, mais il n'a pas été synonyme de changements importants dans le contenu et l'organisation de la formation.

### DE LA FORMATION À L'INSERTION PROFESSIONNELLE : LE CHOC DE LA RÉALITÉ

Les résultats de recherches sur la préparation au métier des enseignant-es québécois-es (Borges et al., 2018 ; Jobin, 2012) montrent unanimement que la formation initiale à l'enseignement est globalement jugée pertinente par les étudiant-es qui la suivent. Ils se sentent assez bien préparés pour répondre aux besoins particuliers de certains groupes d'élèves, pour évaluer les apprentissages et pour gérer leur classe. Ils identifient la formation comme une source d'apprentissage du métier, tout en considérant que c'est durant les périodes de stage qu'ils développent le plus de compétences. Toutefois, leur regard sur la formation évolue dès leur insertion professionnelle, pendant laquelle ils font face à un « choc de la réalité » que la formation ne leur a pas permis d'anticiper.

Les stages en formation ne sont pas tout à fait représentatifs de tout ce qu'un enseignant-e doit construire sur une année : les étudiant-es n'ont pas été confrontés à l'aspect administratif de la profession, à la gestion d'une rentrée scolaire, aux relations durables avec les parents, etc. Leur insertion est marquée par une affectation souvent tardive, dans des classes difficiles, avec des horaires non avantageux et parfois, pour les enseignant-es du secondaire, pour enseigner une matière à laquelle ils n'ont pas été formés. De plus, les enseignant-es québécois-es ne sont pas fonctionnaires et doivent chercher des contrats. C'est lors de cette période qu'ils commencent à émettre des avis plus nuancés, voire critiques, envers leur formation initiale. Bien qu'ils semblent préparés à enseigner, les conditions réelles de ce travail semblent être problématiques. Cela mène notamment à des situations d'épuisement professionnel, voire à l'abandon de la profession.

Or, le Québec fait face à une pénurie d'enseignant-es qualifié-es. Des programmes d'insertion professionnelle basés sur des mesures de soutien ont donc été créés pour lutter contre le décrochage professionnel. Toutefois, leur mise en place dépend des territoires : ils

peuvent se traduire par du mentorat, par des groupes d'analyse de pratiques professionnelles, par un contact privilégié avec des professeur-es d'université, un allègement des tâches ou bien par des trousseaux d'accueil et des réunions et rencontres d'information. Les chercheur-es qui ont étudié la mise en place de ces programmes déplorent leur manque d'uniformité.

### DES ENSEIGNANT-ES QUI RETOURNENT SE FORMER À L'UNIVERSITÉ

En France, les enseignant-es suivent une formation de cycle 2 (master) avant leur insertion professionnelle, alors qu'au Québec ils suivent une formation de cycle 1 (baccalauréat). Une des conséquences de cette organisation est qu'il est possible, voire courant, pour un enseignant-e québécois-e de reprendre des études universitaires. L'université est considérée comme une ressource, même après avoir enseigné quelques années.

Prenons un exemple. Delphine a obtenu un baccalauréat en éducation physique et à la santé, a enseigné pendant un an, puis a décidé de reprendre ses études afin d'enseigner seulement en primaire. Deux ans plus tard, elle décroche finalement un contrat qui se transformera en un poste permanent dans une école alternative Freinet publique. Elle est chargée d'un double niveau et, dans sa classe, sont inclus des élèves malentendants. Les relations avec ces élèves la questionnent beaucoup. Elle décide alors de s'inscrire de nouveau à l'université, en maîtrise de psychoéducation, en continuant d'enseigner en parallèle. Elle explique la différence entre ses cours au baccalauréat, qu'elle qualifie de plus « théoriques », et ses cours de maîtrise, qu'elle estime plus « axés sur la pratique et l'analyse réflexive » et qui lui semblent très utiles pour mieux comprendre les élèves avec lesquels elle travaille.

Toutefois, il semble difficile d'affirmer que ces possibilités de reprise d'études ont des effets durables sur le sentiment de compétence des enseignant-es, sur leur satisfaction au travail, ainsi que sur la rétention du personnel enseignant. Une grande enquête menée afin d'identifier les mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie d'enseignant-es et favoriser leur rétention dans la profession (Mukamurera et al., 2023) montre qu'une mesure serait particulièrement efficace : la présence d'un mentor, au sein de l'école ou facilement accessible. Plus largement, c'est l'amélioration des modalités d'insertion des enseignant-es débutant-es et la mise en place d'une continuité de formation entre l'université et l'insertion professionnelle qui permettraient de lutter contre le décrochage et le sentiment d'incompétence en début de carrière. ■

DES PROGRAMMES D'INSERTION PROFESSIONNELLE BASÉS SUR DES MESURES DE SOUTIEN ONT ÉTÉ CRÉÉS POUR LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE PROFESSIONNEL.

2. [www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignant.pdf](https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignant.pdf).

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Borges, C., Robichaud, A., Tardif, M. et Tremblay-Gagnon, D. (2018), « Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée lors de la phase d'insertion professionnelle », in A. Malo et al. (dir.), *Le Travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage et identité*, Presses de l'université Laval, p. 101-128.
- Jobin, V. (2012), « La professionnalisation de la formation des enseignants au Québec : une enquête auprès des étudiants en enseignement », enquête menée dans le cadre d'une recherche postdoctorale.
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023), « Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle », *Apprendre à enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2.



# LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANT·ES DANS LE CANTON DE VAUD

*Le système éducatif vaudois, en Suisse, est essentiellement public. L'enseignement privé ne représente que 7 % des effectifs de l'enseignement obligatoire (de 4 à 15 ans). Son écolage est très cher et donc réservé aux élèves de milieux très favorisés et souvent en difficulté scolaire.*

Par le **COLLECTIF FDE**,  
après enquête auprès de collègues suisses

**B**ien que moins forte qu'en Suisse germanophone, la pénurie d'enseignant-es que subit le canton de Vaud varie en fonction des degrés et des disciplines d'enseignement. Si l'école obligatoire est amenée à recruter des enseignant-es sans titre (venu-es de France par exemple), l'enseignement postobligatoire (gymnase et écoles professionnelles) fait face à une pléthore de candidat-es. Cela s'explique notamment par le fait que l'enseignement supérieur offre des emplois trop compétitifs sur le plan international pour des étudiant-es autochtones (dont de nombreux-ses docteur-es) qui tendent à se rabattre sur l'enseignement postobligatoire, où les conditions sont plutôt confortables, du point de vue salarial et des populations d'élèves, très sélectionnées par un enseignement obligatoire ségrégué.

La formation des enseignant-es en Suisse est dispensée dans des Hautes Ecoles pédagogiques (HEP), à l'exception de Genève et de Fribourg, où les enseignant-es sont formés à l'université. Dans le contexte vaudois, tous les enseignant-es, de tous les degrés, sont formés dans la même institution, la HEP de Vaud. Les étudiant-es qui se destinent à l'enseignement préscolaire/primaire entrent à la HEP après une maturité gymnasiale, ou spécialisée (orientation pédagogique ne donnant pas accès aux universités). La formation dure trois ans, pour 180 ECTS, et un titre de bachelor. Le stage pratique vaut 33 ECTS. Les futur-es enseignant-es du secondaire obligatoire ont fait un bachelor universitaire dans deux ou trois disciplines d'enseignement, et suivent une formation en deux ans pour un titre de master de 120 ECTS. Depuis peu, ils peuvent effectuer, avant ce master, leur bachelor à la HEP, dans quatre disciplines d'enseignement. Les futur-es enseignant-es du secondaire postobligatoire ont un master dans leur discipline d'enseignement et suivent un an de formation à la HEP pour un *master of advanced studies* de 60 ECTS.

## UN SEUL RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Les stagiaires reçoivent en fin de formation seulement une indemnité de 7 200 francs suisses (7 674 euros) par semestre. Ceux qui sont en responsabilité d'une ou plusieurs classes et supervisés occasionnellement sont payés par l'employeur aux tarifs en vigueur. Cette forme de stage vise à répondre partiellement à la pénurie d'enseignant-es annoncée. La HEP fait aussi de la publicité pour attirer plus d'étudiant-es.

Pour tous les titres d'enseignement, la formation travaille avec un seul référentiel de compétences. Les étudiant-es sont évalués en stage à partir d'« échelles descriptives » communes à tous les degrés et pas toujours adaptées aux premiers degrés de la scolarité. Une part importante de la formation est dédiée aux didactiques disciplinaires et à la gestion de la classe, peu importe le futur degré d'enseignement. Les plans d'études sont décidés par des responsables de filière qui peuvent rendre certaines thématiques optionnelles, comme l'évaluation, ou encore en faire disparaître, comme la régulation des apprentissages.

Les formateurs et formatrices de la HEP ont généralement du temps de recherche à leur cahier des charges. Sur le principe, les cours dispensés doivent s'adosser aux connaissances scientifiques actuelles et être irrigués par les recherches des personnes qui les dispensent. Si les chercheurs sont libres de choisir leurs objets et modalités de recherche, ils sont limités dans l'accès au terrain, octroyé par l'autorité politique du canton. Dans les faits, recherche et formation ne dialoguent que très peu et les chercheur-ses ne participent pas aux choix stratégiques en matière de formation ou de développement de l'institution. En réalité, la HEP de Vaud n'a pas vraiment de caractère universitaire. Les formateurs et formatrices ont des statuts inférieurs (notamment en termes de salaires) à leurs homologues universitaires et les professeur-es ne peuvent que codiriger les thèses de doctorat avec un universitaire dont la qualification personnelle est pourtant identique. Ces thèses sont inscrites à l'université concernée et non à la HEP.

## FORMATION CONTINUE MASSIVEMENT UTILISÉE

La HEP est régie par une loi d'« autonomie » depuis 2008. Cependant, son recteur est désigné par l'autorité de tutelle, et en pratique, elle suit les politiques du département de l'éducation et de la formation (DEF), notamment en mettant son système de formation au service des évolutions du système éducatif. La formation initiale est adaptée en conséquence et la formation continue est massivement utilisée pour accompagner les réformes qui s'enchaînent.

Les formateurs et formatrices peuvent être professeur-es ordinaires, professeur-es associées ou chargés-es d'enseignement. Leurs salaires, dès le début, sont supérieurs au salaire médian suisse et plus du double de la moyenne des salaires du canton. Depuis 2012, à l'occasion d'une revalorisation salariale et d'une redéfinition des fonctions, les personnels académiques ont été

**LES FORMATEURS  
ET FORMATRICES  
ONT DES STATUTS  
INFÉRIEURS  
(NOTAMMENT  
EN TERMES DE  
SALAIRES) À LEURS  
HOMOLOGUES  
UNIVERSITAIRES.**

UNE FOIS LEUR  
 CDI ACQUIS, LES  
 ENSEIGNANT·ES  
 SONT PRIORITAIRES  
 POUR CHANGER  
 D'ÉTABLISSEMENT  
 PAR RAPPORT AUX  
 NOUVEAUX·ELLES  
 FORMÉ·ES.

contractualisés sur des CDD de six ans. Réglementairement, au terme de la quatrième année de contrat, le-la cheffe d'unité formule un préavis, basé sur le compte rendu d'activité de la personne évaluée (activités d'enseignement, de recherche, administration et « services à la cité ») et sur des enquêtes de satisfaction auprès des étudiant·es, ainsi que sur des critères laissés à sa discrétion. Au cours de la cinquième année, le comité de direction de la HEP statue à partir de ce préavis et reconduit ou non le contrat. Le préavis pouvant être secret, le formateur ou la formatrice peut ne connaître son destin qu'un semestre avant la fin de son contrat. Dans ce cas, il ou elle n'a la possibilité ni d'améliorer sa performance ni de défendre sa situation. De plus, le premier CDD comprend une « période probatoire » de quatre ans au cours de laquelle l'employé·e est évalué·e à l'issue des deux premières années et peut alors être licencié·e sans motif. Pendant les années qui ont suivi 2012, ces possibilités de licenciement sans motif ou de non-reconduction à l'issue des six ans ont été peu, voire pas utilisées. Aujourd'hui, la pratique s'est banalisée, alors que les employeurs potentiels en Suisse francophone sont rares.

**EFFET STRUCTURANT**

En ce qui concerne les enseignant·es, à la suite de leur formation, ils vont proposer leurs services à un ou plusieurs établissements. Ils sont informés des postes ouverts par un site Internet du département de l'éducation. Même si le département est juridiquement « autorité d'engagement », le recrutement concret est effectué par les directions d'établissement. L'ef-

fet des stages et des remplacements préalables à la formation (nombreux en période de pénurie) est très structurant : les directions préfèrent recruter des personnes connues. Un-e enseignant-e qui n'a pas trouvé d'emploi dans son établissement de stage peut aussi être recommandé-e par son directeur ou son praticien-formateur pour un autre établissement. A contrario, un stage conflictuel compromet les chances pour un-e enseignant-e de trouver un emploi dans un espace cantonal où « tout se sait ». D'où le fait que des stagiaires en conflit avec leur praticien-formateur le taisent en général.

Contrairement aux formateur·rices de la HEP, les enseignant·es bénéficient d'une bonne protection de leur emploi. Après une première année d'enseignement probatoire (dite « article 108 »), ils sont en CDI. Par ailleurs, la jurisprudence indique qu'un préavis négatif de la direction à l'issue d'une année probatoire ne vaut que pour l'établissement concerné, ce qui laisse à l'enseignant-e concerné·e la possibilité de trouver un emploi dans un autre établissement. Une fois leur CDI acquis, les enseignant·es sont prioritaires pour changer d'établissement par rapport aux nouveaux·elles formés·es. La reconnaissance des titres d'enseignement par la Conférence des directeur·rices cantonaux de l'Instruction publique – sorte de Conférence des ministres de chaque canton – permet en principe aux titulaires d'enseigner dans toute la Suisse. Encore faut-il qu'ils maîtrisent la langue du canton où ils désirent enseigner. En pratique, étant donné la pénurie d'enseignant·es, très peu changent de canton, sauf pour des raisons d'ordre privé. ■

