

Le rapport intégral (141 p.) est en vente auprès du:

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation  
Entfelderstrasse 61  
5000 Aarau

tél. 062 835 23 90  
fax 062 835 23 99  
courriel: [skbf.csre@email.ch](mailto:skbf.csre@email.ch)  
[www.rapporteducation.ch](http://www.rapporteducation.ch)



## Les formations à l'enseignement en Suisse



Rapport dans le cadre du  
monitorage de l'éducation 2006

Résumé



# **Les formations à l'enseignement en Suisse**

Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006

Lukas Lehmann  
Lucien Criblez  
Titus Guldemann  
Werner Fuchs  
Danièle Périsset Bagnoud

Aarau, 2007

© Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation  
Entfelderstrasse 61  
5000 Aarau  
ISBN 978-3-905684-06-3

# Table des matières du rapport intégral

<b>1.</b>	<b>Introduction</b>	5
<b>2.</b>	<b>Aperçu de la formation à l'enseignement en Suisse</b>	7
2.1	Filières d'études pour l'enseignement aux degrés préscolaire, primaire, secondaire I et écoles de maturité-secondaire II	7
2.2	Filières d'études pour l'enseignement des arts appliqués, du sport, de la musique et de la santé	9
2.3	Filières d'études pour l'enseignement dans les écoles professionnelles	11
2.4	Filières d'études cantonales	12
2.5	Résumé et conclusion	13
<b>3.</b>	<b>Accès à la formation</b>	14
3.1	Facteurs influençant le choix des études	14
3.2	Tests d'aptitude	17
3.3	Conditions d'admission	20
3.4	Répartition des étudiantes et étudiants selon la formation préalable et selon le genre	27
3.5	Résumé et conclusion	31
<b>4.</b>	<b>Organisation de la formation</b>	36
4.1	Formes d'organisation des études	36
4.2	Structure des contenus de formation selon les filières	38
4.3	Modèles de formation sur le terrain	43
4.4	Habilitations à enseigner, création de profils et spécialisations	48
4.5	Durée des études	54
4.6	Modularisation et application du système ECTS	55
4.7	Nombre d'étudiantes et étudiants	56
4.8	Personnel	61
4.9	Recherche	64
4.10	Formation continue	67
4.11	Financement	69
4.12	Filières d'études pour l'enseignement dans les écoles professionnelles	71
4.13	Résumé et conclusion	78
<b>5.</b>	<b>Effets directs et indirects</b>	86
5.1	Standards de formation et référentiels de compétence	86
5.2	Domaines d'examens	89
5.3	Assurance-qualité des formations à l'enseignement	91
5.4	Certificats et diplômes	92
5.5	Occupation des postes et marché du travail	93
5.6	Enquêtes auprès des nouvelles et nouveaux diplômé(e)s et maîtrise de la profession	96
5.7	Effets directs et indirects dans la formation à l'enseignement dans les écoles professionnelles	99
5.8	Résumé et conclusion	100
<b>6.</b>	<b>Formations à l'enseignement en Suisse et en Europe</b>	103
6.1	Lieu des études et catégories d'enseignement	103
6.2	Structure des études	104
6.3	Contenu de la formation	109
6.4	Mobilité, supplément au diplôme, ECTS et formation continue	109
6.5	Résumé et conclusion	111
<b>7.</b>	<b>Projet de monitoring de la formation des enseignants</b>	112
7.1	Hypothèse de départ et considérations générales	112
7.2	Quelques notions de base	115
7.3	Projet de monitoring des formations à l'enseignement: acteurs et instruments de pilotage	118

Sources de données sur les hautes écoles	129
Modèles utilisés pour développer la qualité	133
Bibliographie	134
Abréviations	140

# Résumé

## 1 Introduction

Sur mandat de la Confédération et des cantons, le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) a élaboré, en 2005, le premier rapport national sur l'éducation (L'éducation en Suisse – rapport 2006), qui jette les bases d'un monitoring de l'éducation en Suisse. Un tel monitoring, cyclique, englobe tout le système éducatif. Il consiste en un suivi sur le long terme et inclut tous les degrés et tous les domaines de la formation. Il s'intéresse avant tout aux grands thèmes d'actualité de la politique de l'éducation. Ce monitoring doit servir de base à la planification de l'éducation et aux décisions en matière de politique éducative, mais il doit aussi rendre compte de l'état du système éducatif et alimenter le débat public.

S'appuyant sur des études et des données scientifiques, L'éducation en Suisse – rapport 2006 présente des constatations et des conclusions qui visent à optimiser la collecte, le dépouillement et l'interprétation des données. Son principal objectif est de fonder la planification actuelle et les futures décisions de pilotage sur des bases scientifiques fiables et probantes.

Le présent rapport sur les formations à l'enseignement en Suisse ne se borne pas à présenter les progrès de la recherche, il dresse aussi un état des lieux et évalue les concepts des formations en place. Il examine les filières d'études qui préparent à l'enseignement aux degrés préscolaire, primaire, secondaire I et secondaire II. Les données existantes étant encore insuffisantes et peu systématiques, le rapport accorde une grande priorité à la conception d'un système de suivi.

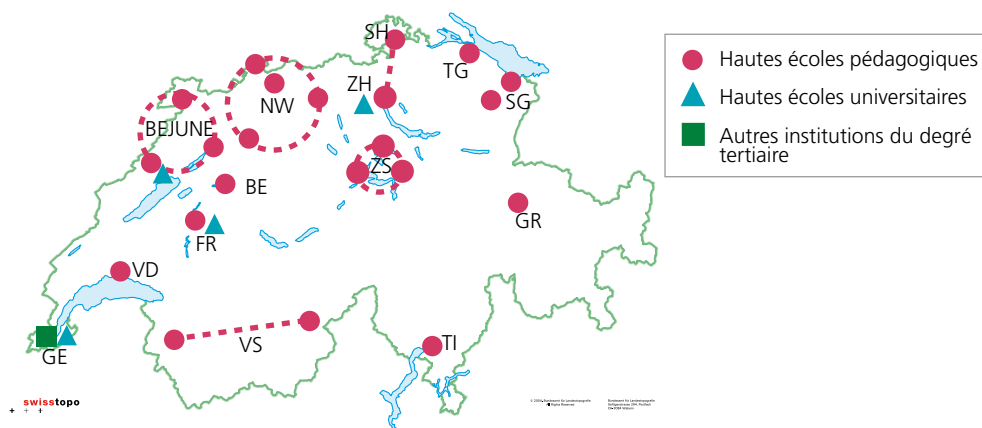
Le rapport traite de l'accès aux formations à l'enseignement (chapitre 3), de leur organisation (chapitre 4) et de leurs effets directs et indirects (chapitre 5). Il replace également les formations à l'enseignement en Suisse dans un contexte international (chapitre 6). Enfin, en guise de conclusion (chapitre 7), il présente un projet pour en assurer le suivi et le pilotage à long terme. A cet effet, il met les constats formulés dans les chapitres précédents en rapport avec des réflexions théoriques sur le suivi et le pilotage du système de formation. Ce modèle de monitoring traite plus particulièrement des objectifs et des instruments de pilotage, des objets du suivi, de la périodicité de la prise de données, de la provenance et de la qualité des celles-ci ainsi que des instances responsables des diverses étapes du projet.

Le présent rapport se fonde principalement sur les données disponibles auprès des cantons et de la Confédération: plus spécialement les statistiques cantonales et nationales et les dossiers de reconnaissance traités par la CDIP, les informations tirées des sites internet des diverses institutions ainsi que des études scientifiques et des résultats de recherches. En l'absence d'indications quantitatives ou d'aperçus globaux, nous avons recouru à des études de cas pour combler les lacunes constatées.

## 2 Aperçu des formations à l'enseignement en Suisse

Depuis 2006, les formations à l'enseignement aux degrés préscolaire, primaire et secondaire I et II est pour l'essentiel dispensée par les treize hautes écoles pédagogiques (dans un cas, il s'agit du département d'une des sept hautes écoles spécialisées régionales) et par trois universités. Certaines filières d'études (notamment en pédagogie curative) sont proposées par d'autres institutions du degré tertiaire.

Figure 1: Situation géographique des institutions de formation à l'enseignement, 2006 (sources: cf. annexe; sans les hautes écoles spécialisées et écoles professionnelles)



Neuf hautes écoles dispensent une formation dans le domaine de l'enseignement spécialisé et sept institutions délivrent, en Suisse alémanique et en Suisse romande, des diplômes de logopédie et de psychomotricité du niveau haute école. Les formations à l'enseignement dans les domaines spécialisés des arts appliqués, de la musique, du sport et dans la santé ne sont pas directement assurées par les hautes écoles pédagogiques ou universitaires, mais elle a toujours lieu au degré tertiaire. Certains cantons ont conservé des filières de formation à l'enseignement des travaux manuels et de l'économie familiale, qui débouchent cependant sur des diplômes dépourvus de reconnaissance nationale.

La formation à l'enseignement dans les écoles professionnelles est le plus souvent dispensée à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), spécialement créé à cet effet (jusqu'à fin 2006, cette institution se nommait Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle, ISPPF.) Les filières de formation visent en priorité à assurer les formations à l'enseignement dans les écoles des arts et métiers. Il existe cependant des institutions cantonales et autres qui décernent des diplômes et des certificats d'enseignement dans les écoles professionnelles.

La réforme entreprise au milieu des années 90 a grandement simplifié et concentré le paysage des formations à l'enseignement. Début 2006, on dénombrait ainsi en Suisse 18 institutions de formation, autonomes ou semi-autonomes. Elles proposaient un total de 46 filières (sans la formation à l'enseignement dans les écoles professionnelles), en général du degré tertiaire et reconnues dans toute la Suisse, ou en voie de l'être. L'objectif d'intégrer totalement les formations à l'enseignement dans le système suisse des hautes écoles est presque entièrement atteint, et ce constat ne vaut pas seulement pour les formations à l'enseignement des degrés préscolaire et primaire, mais aussi pour l'enseignement dans les écoles professionnelles, ainsi qu'au degré secondaire II.

### 3 Accès à la formation

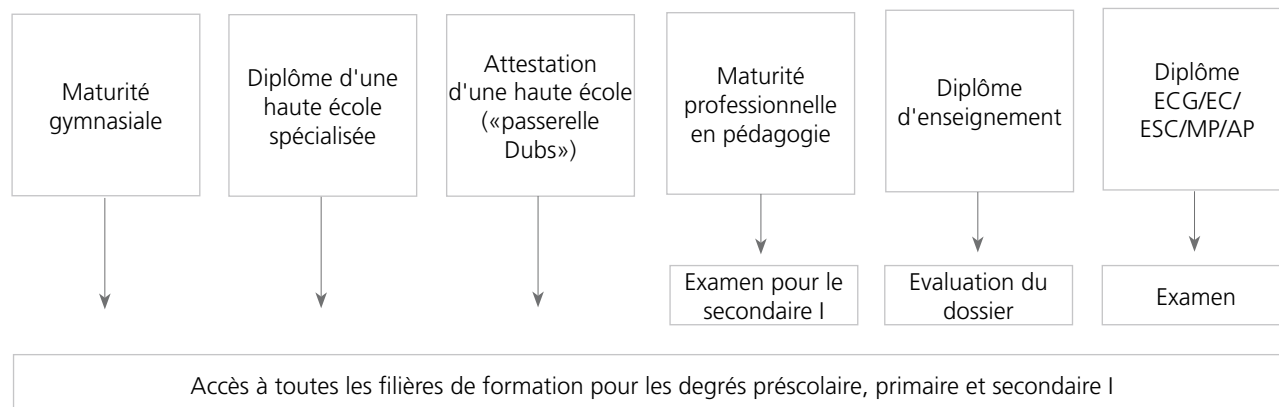
La question de savoir pourquoi des jeunes choisissent les professions de l'enseignement a souvent été traitée par la recherche pédagogique et étudiée de façon empirique. Dans l'étude de la motivation, on peut distinguer des facteurs institutionnels (choix des options spécifiques au gymnase, critères d'admission, tests d'aptitude, etc.) et individuels (système de valeurs, attentes face à la formation et image de la profession). Pour nombre de personnes qui s'engagent dans de telles formations, ce choix repose sur un nombre limité de motifs : plaisir d'être avec les enfants, collaboration avec d'autres personnes, accompagnement du processus d'apprentissage et exercice d'activités musicales et artistiques. Plus le niveau d'enseignement visé s'élève, plus s'accroît l'intérêt pour les disciplines spécifiques.

La motivation, les caractéristiques personnelles et l'origine des futurs enseignants et enseignantes sont des éléments déterminants pour la stratégie de recrutement. Les conditions d'admission aux formations à

l'enseignement jouent un rôle crucial pour le positionnement des institutions dans le cadre de la tertiarisation en cours. Il sera dès lors intéressant d'observer de façon ciblée dans quelle mesure le nouveau positionnement et le changement d'image de la profession contribuent à modifier l'image traditionnelle du métier au sein de l'opinion publique et induisent un changement parmi les principaux intéressés et intéressées.

Il est aujourd'hui possible d'accéder aux hautes écoles pédagogiques par diverses filières. Outre la voie «royale», à savoir la maturité gymnasiale, d'autres accès sont assurés pour les personnes qui ne remplissent pas les conditions requises.

Figure 2: Filières d'accès aux formations à l'enseignement, 2005 (CSHEP, 2005c)



L'analyse des conditions d'admission révèle que les exigences formulées à titre d'instruments de pilotage stricts pour l'accès aux études n'ont pas encore amené, sous leur forme actuelle, l'harmonisation visée au sein de la population estudiantine. En effet, les conditions d'admission varient considérablement, que ce soit selon le niveau d'enseignement brigué, en fonction du type et du nombre de diplômes donnant accès à la formation, selon le nombre de matières incluses dans les examens pour les personnes sans certificat de maturité gymnasiale ou encore les conditions d'accès spéciales formulées dans le domaine des aptitudes pédagogiques et professionnelles.

Une analyse périodique des conditions d'admission s'impose tout d'abord en raison de la volonté d'harmonisation, ensuite par le besoin d'assurer le contrôle et le pilotage de la formation. En effet, les étudiantes et étudiants étant libres de choisir le lieu de leur formation, lorsqu'une institution modifie sa pratique en matière d'admission, ses voisines et leurs filières de formation s'en ressentent forcément.

## 4 Organisation des formations à l'enseignement

Une analyse des programmes d'études réguliers des formations à l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire révèle des différences dans la durée des études consacrées aux divers domaines. Les différences les plus marquées apparaissent entre les branches scientifiques et la didactique des disciplines. La durée des études varie d'ailleurs aussi bien selon les groupes de matières que selon les disciplines.

Pour les filières de formation à l'enseignement au degré secondaire I, le règlement de reconnaissance de la CDIP formule des exigences plus précises pour la durée minimale d'études à consacrer à chaque domaine. Les hautes écoles disposent ainsi d'une marge de manœuvre plus réduite pour organiser ces filières-là que pour les formations à l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire. En dépit de cette réglementation plus serrée, l'harmonisation du temps consacré à chaque domaine laisse encore à désirer: les parts de l'apprentissage des disciplines et de la formation pédagogique varient considérablement d'un établissement à l'autre.

Le temps consacré à chaque domaine d'études varie aussi grandement dans la formation des personnes se destinant à l'enseignement dans la filière générale du secondaire II. Ces différences sont toutefois moins flagrantes en valeur absolue, car la durée des études varie entre 60 et 90 crédits et les études académiques ont lieu en dehors de la formation à l'enseignement proprement dit.

Les observations confirment partiellement la supposition selon laquelle il existe une corrélation entre la durée de la formation et le nombre de disciplines et de degrés scolaires pour lesquels sera décerné le diplôme d'enseignement. Il convient toutefois d'admettre que, au-delà de la réforme, ces grandes différences s'expliquent par les diverses conceptions traditionnelles de la formation.

#### 4.1 Création de profils

Le profil d'une haute école se forge, entre autres, par les disciplines dans lesquelles les instituts de formation décernent des diplômes d'enseignement. Il conviendrait dès lors de suivre régulièrement l'évolution de ces profils tant en ce qui concerne les disciplines que les degrés scolaires couverts par un diplôme d'enseignement.

Figure 3: Habilitations à enseigner par degrés, filières pour l'enseignement dans les degrés préscolaire et primaire, par haute école (Lehmann, 2007)

Institution	Habilitation globale	Préscolaire	Préscolaire/ Primaire	Primaire limité	Primaire	Nombres de disciplines à enseigner*
ASP TI		-2/-1			+1/+5	9
ASP TI (210 CP)	-2/+5					9
HEP BEJUNE	-2/+6					12
HEP FR	-2/+6					9
HEP VD	-2/+6					9
HEP VS	-2/+6					9
HPSABB			-2/+2		+1/+6	8
PH GR		-2/-1				11/12
PH SH		-2/-1			+1/+6	8/7
PH TG		-2/-1			+1/+6	7
PHA		-2/-1			+1/+6	6
PH Bern	-2/+6					6-8
PHR			-2/+3		+1/+6	8/9
PH SO			-2/+2	+3/+6		8
PHZ			-2/+2		+1/+6	8/7
PH ZH		-2/-1			+1/+6	
Uni GE	-2/+6					9
Total	7	6	4	1	9	6-12

\* Lorsque plusieurs nombres sont indiqués, ils se rapportent aux différentes formations telles qu'elles figurent dans les colonnes correspondantes (dans l'ordre). (Exemple: PH SH: 8 disciplines pour l'enseignement au préscolaire et 7 pour l'enseignement au primaire.)

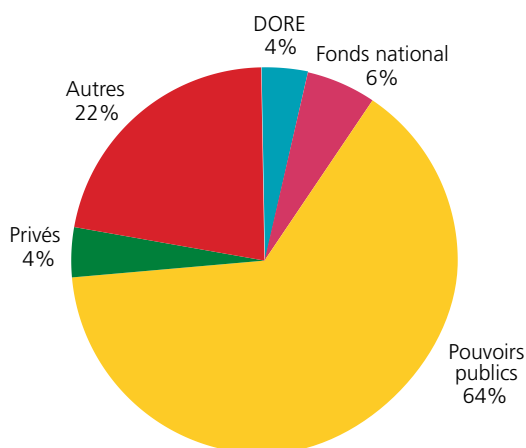
C'est surtout dans les filières des formations à l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire que l'on constate de grandes différences dans les brevets d'enseignement décernés (figure 3). On peut cependant compter sur les processus d'harmonisation en cours (concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire [HarmoS], Pecaro, plan d'études alémanique) pour réduire le foisonnement des disciplines enseignées dans ces filières de formation.

#### 4.2 Recherche

Depuis leur création, les hautes écoles pédagogiques ont commencé à développer le secteur de la recherche et ont déjà conçu et réalisé un nombre remarquable de projets de recherche et développement, en particulier dans les sciences de l'éducation et la didactique des disciplines. Une interconnexion systématique entre ces deux sphères d'activité n'est cependant pas assurée dans tous les établissements de formation, principalement parce que la recherche n'a pas encore partout un plein droit de cité.



Figure 4: Projets R&D selon les sources de financement, 2005 (Vogel, 2006)



Jusqu'ici, les hautes écoles pédagogiques se sont principalement attachées à développer des capacités et des compétences de recherche et ont en général concentré leurs travaux sur quelques thèmes fondamentaux. La dotation en ressources humaines des départements de recherche et la qualification de ce personnel sont plus ou moins avancées selon les établissements. Par rapport au financement de la recherche, il est en général assuré par l'instance ou le canton responsables. Les apports du Fonds national n'en représentent qu'une petite partie.

La recherche consacrée à la formation professionnelle ne relève pas d'une longue tradition en Suisse, notamment parce que les universités ne lui ont jusqu'ici guère dédié de chaire spécialisée. Dès lors, le nombre de chercheurs n'atteint pas la masse critique requise. A l'avenir, cette recherche devrait toutefois gagner en importance dans le cadre de la formation à l'enseignement dans les écoles professionnelles. Afin de doter ce champ de recherche d'une structure solide, six réseaux de compétences (leading houses) voient actuellement le jour. Ils sont consacrés aux domaines suivants: qualité de la formation professionnelle, recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, apprentissage social, économie de la formation professionnelle, nouvelles technologiques et aspects systémiques. A l'heure actuelle, aucun de ces domaines prioritaires n'a jusqu'ici été attribué à une institution de formation à l'enseignement dans les écoles professionnelles.

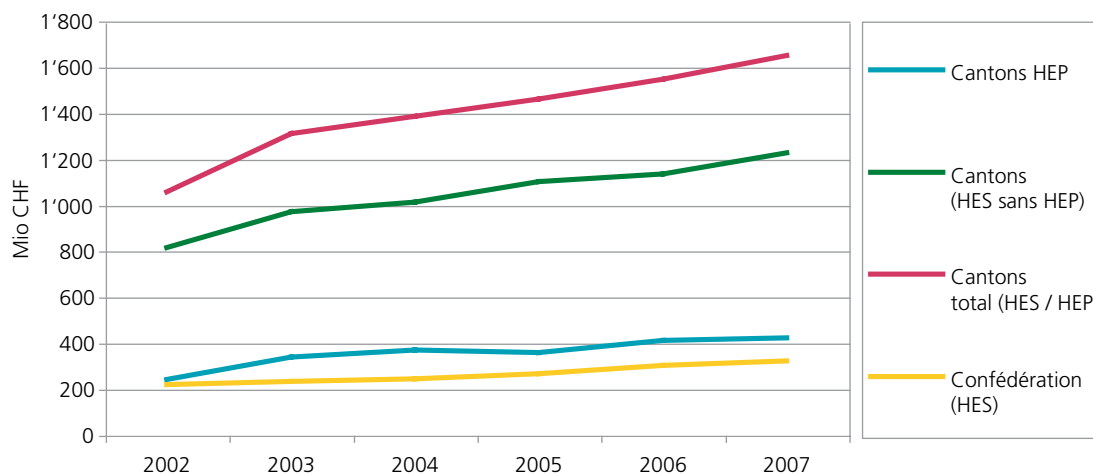
Dans l'ensemble, la qualité des données relatives à la recherche et développement dans les formations à l'enseignement s'avère encore insuffisante, la garantie et le développement de la qualité n'ont pas encore reçu l'attention qu'ils méritent et nombre d'établissements pourraient encore améliorer la relation entre recherche et enseignement.

### 4.3 Financement

Le nouveau paysage suisse des hautes écoles prévoit que le financement de ces écoles sera piloté à l'échelle nationale par des mécanismes à caractère global. Un objectif important de cette refonte financière sera le rapprochement – et la fusion éventuelle – de l'Accord intercantonal universitaire (AIU) et de l'Accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (AHES). Un autre objectif consistera à définir, dans le cadre d'un masterplan, coûts standards qui seront également applicables à l'accord sur les hautes écoles spécialisées.

Les instituts formations à l'enseignement sont légalement tenues de rendre des comptes sur leur financement. Les données requises ont été collectées pour la première fois pour l'année comptable 2005 et figurent dans un premier rapport de la CDIP à ce propos. Cette enquête-pilote présente toutefois encore des lacunes, de sorte qu'il reste impossible, dans l'état actuel des choses, de comparer les coûts. On dispose toutefois de chiffres plus fiables pour le financement par les instances responsables.

Figure 5: Dépenses globales des cantons pour les HES et de la Confédération pour les HES et les HEP, en millions de CHF, 2002–2007 (source: CDIP 2005a)



Selon une enquête réalisée au cours de l'été 2005 par le Secrétariat général de la CDIP, les cantons estimaient que les dépenses consacrées aux HEP atteindraient cette année-là un total de 432 millions de francs. D'après les plans financiers cantonaux, ces dépenses vont augmenter pour atteindre la somme globale de 492 millions de francs en 2009. Elles correspondent ainsi à un peu moins des deux tiers des dépenses cantonales pour les filières d'études des HES dans les domaines technique/économie/arts appliqués, mais sont cependant supérieures aux dépenses pour les filières d'études des HES dans les domaines santé/travail social/arts.

Parallèlement au masterplan conçu pour les hautes écoles spécialisées, le masterplan destiné aux hautes écoles pédagogiques doit fournir une vue d'ensemble des besoins et des coûts inhérents aux mandats de prestations et à l'infrastructure de ces établissements de formations à l'enseignement. Il doit également améliorer les bases de calcul pour les contributions aux HES et pour les études comparatives des HEP.

## 5 Effets directs et indirects

### 5.1 Standards de formation et référentiels de compétences

L'étude d'Oser et d'Oelkers sur l'efficacité de la formation des enseignants (2001) a incité les institutions concernées à axer les formations à l'enseignement sur des standards de performance et à définir des compétences professionnelles à acquérir. Les données actuelles ne permettent toutefois pas d'apprécier si l'introduction de standards a amélioré la qualité de cette formation initiale et, si oui, dans quelle mesure. Il reste toutefois à déterminer s'il ne faudrait pas adopter des standards minimaux pour l'ensemble de la Suisse. Aujourd'hui, la reconnaissance des diplômes par la CDIP repose avant tout sur des critères purement formels. L'intégration de critères qualitatifs dans cette reconnaissance pourrait cependant contribuer à améliorer la qualité des formations à l'enseignement.

Outre la formation initiale, le perfectionnement et la formation continue gagnent en importance. Le recours à des standards pourrait dès lors s'y étendre. Certains établissements vont dans ce sens, dans la mesure où l'acquisition de compétences se poursuit pendant la phase d'introduction à la profession.

### 5.2 Occupation des postes et marché du travail

Les périodes de pléthore et de pénurie d'enseignantes et d'enseignants font périodiquement la une des journaux et sont l'objet de vifs débats. Considérant leur évolution à long terme au degré primaire des cantons de Berne et de Soleure, une étude a montré dans quelle mesure les interventions politiques ont contribué à résoudre ou à aggraver le problème et quelles évolutions elles ont engendrées. Les investigations soulignent également qu'il a été possible, malgré toutes les difficultés que pose la résolution des problèmes liés au marché du travail, de faire des progrès dans nombre de domaines relevant du développement scolaire.

Nul ne remet en cause le rôle des indicateurs ordinaires des effets directs et indirects dans le pilotage du marché du travail. Outre ces indicateurs, il importe cependant de relever l'existence de liens réels entre la situation de l'emploi et la formation: des surplus péjorent les perspectives d'emploi et détournent les éventuels candidates et candidats aux formations à l'enseignement. Les pénuries graves sont compensées par du personnel moins qualifié, solution qui pourrait nuire à l'image de la profession et au recrutement de la relève. La situation de l'emploi et du marché du travail revêt donc aussi de l'importance pour la formation et l'influence indirectement. Pour des raisons relevant tant du marché du travail que de la formation, il importe dès lors de procéder à des relevés réguliers de l'offre et de la demande en personnel enseignant.

Pour ce qui est de la représentation des genres, la statistique des HEP ne dénote aucune évolution qui tendrait vers la parité hommes-femmes. Les inégalités dans cette représentation ne reposent pas uniquement sur les particularités de la profession et l'origine des étudiantes et étudiants, mais aussi sur des causes économiques. On ne peut donc pas piloter la répartition des genres dans les métiers de l'enseignement uniquement par le biais de la formation, car il importe de créer un contexte favorable à la parité tant au sein de la profession qu'au sein de la société.

### **5.3 Enquête auprès des nouveaux diplômé-es et maîtrise de la profession**

Dans l'ensemble, les enseignantes et les enseignants font état d'une grande satisfaction professionnelle. Diverses études montrent par ailleurs que la charge de travail et une insatisfaction temporaire ne conduisent pas automatiquement à l'abandon de la profession. Les abandons semblent en effet plus souvent motivés par le manque de satisfaction sur le long terme ou par l'attrait de nouveaux défis propres à d'autres activités.

Il serait de toute manière faux de considérer séparément les divers indicateurs: un taux élevé de persévérance dans la profession ne peut être considéré comme positif que si ce sont surtout les meilleurs professionnels et professionnelles qui continuent à exercer le métier. En conséquence, il incombe aussi bien aux autorités employeuses qu'aux hautes écoles de mener régulièrement une enquête auprès des personnes qui abandonnent le métier et auprès de celles qui persèverent dans la profession. Soulignons ici que la tertiarisation de la formation a ouvert de nouvelles perspectives aux enseignantes et enseignants dans la mesure où elle leur permet de poursuivre leur carrière dans une haute école ou dans la recherche.

Jusqu'à présent, la formation continue et le perfectionnement n'ont guère engendré de changements dans la pratique professionnelle. En effet, un rafraîchissement et une actualisation des connaissances ne conduisent en général pas à changer d'attitude. Le passage à la pratique ne semble pas non plus occuper beaucoup de place dans la formation continue. Une analyse régulière de l'offre et de la demande de cours de formation continue et de perfectionnement pourrait dès lors fournir des informations cruciales aux hautes écoles, à leurs responsables et aux autorités employeuses.

## **6 Formations à l'enseignement en Suisse et en Europe**

Par sa tertiarisation, les formations à l'enseignement en Suisse se sont rapprochées des conditions qui régissent ces formations au niveau international: dans les pays européens, les filières de formations se situent toutes au degré tertiaire. De grandes différences apparaissent cependant entre les pays pour ce qui est de la structure des études et de l'éventail des disciplines étudiées.

Dans la plupart des pays d'Europe, la déclaration de Bologne faite conjointement par les ministres européens de l'éducation a initié ou stimulé un processus de réforme de l'enseignement tertiaire, qui vise à promouvoir la libre circulation et la mobilité estudiantine et celle du personnel enseignant. Un examen attentif permet de dégager, avec prudence, au moins trois premières conclusions quant au succès de l'introduction, en Europe, de systèmes de formations à l'enseignement conformes au processus de Bologne. D'abord, l'objectif visant à mettre en place des diplômes comparables s'avère difficile à atteindre: les caractéristiques communes définies dans la Déclaration de Bologne n'induisent qu'une harmonisation superficielle des structures et du contenu de la formation. Les différences fondamentales, touchant par exemple la durée des études, les qualifications professionnelles ou l'appartenance du diplôme obtenu au 1er ou au 2e cycle, restent grandes, non seulement entre pays, mais aussi au sein même de chacun d'entre eux.

Ensuite, les différences entre pays renvoient à un problème structurel fondamental, que le processus de Bologne n'a pas créé, mais qu'il a accentué: une fois de plus, ce sont les filières de formation à l'enseignement aux degrés préscolaire, primaire et secondaire I qui posent problème pour le raccord au 2e cycle (master) dans les pays où ces formations sont achevées au niveau du bachelor.

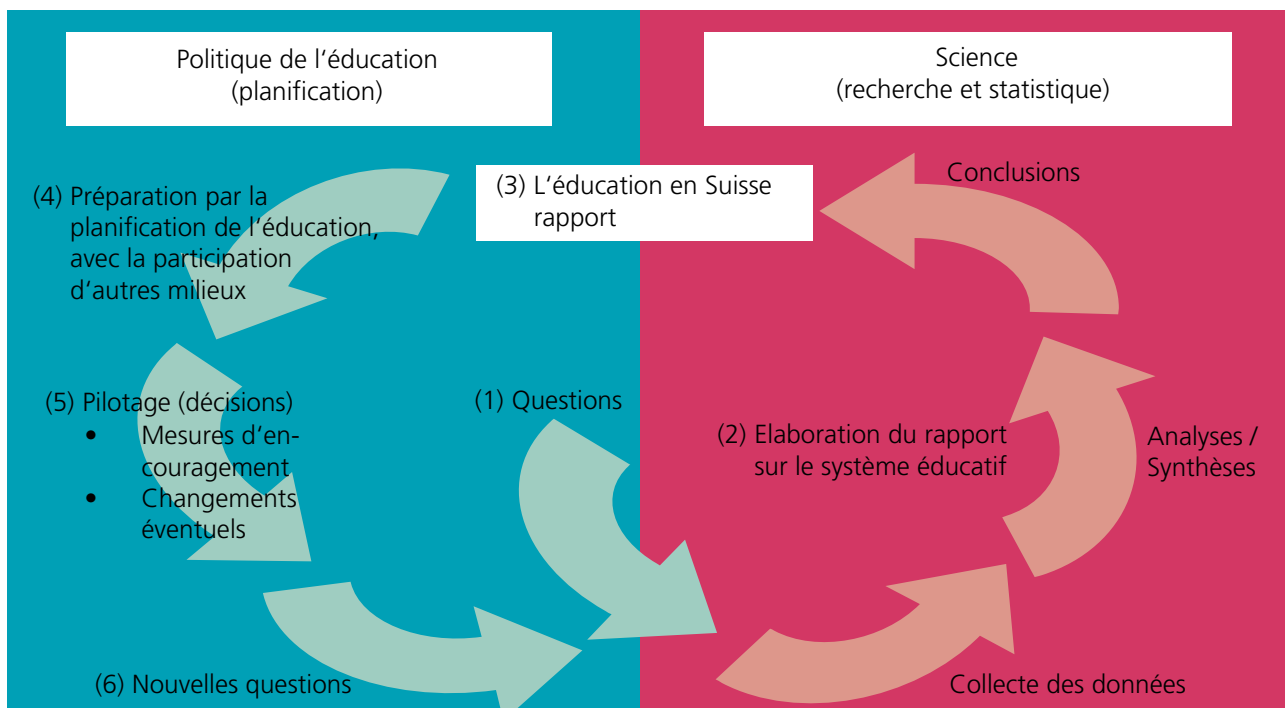
Enfin, la situation en ce qui concerne la formation continue montre que la professionnalisation de l'enseignement n'est pas encore achevée. Le développement de la formation continue de niveau universitaire devrait dès lors revêtir une grande importance dans les années à venir.

## 7 Projet de monitoring des formations à l'enseignement

Tout modèle de monitoring des formations à l'enseignement en Suisse devrait pouvoir s'intégrer dans un monitoring du système éducatif suisse dans son ensemble. C'est dire qu'il devrait reprendre les hypothèses, les objectifs, les définitions et les concepts du modèle de monitoring global pour les transposer aux formations à l'enseignement moyennant les distinctions qui s'imposent. Or un tel monitoring global n'existe pas encore.

Le monitoring de l'éducation en Suisse, tel qu'il a été mené pour la première fois en 2006, se fonde sur un modèle cyclique représenté comme suit dans le projet:

Figure 6: Le monitoring de l'éducation en Suisse, un modèle cyclique (CDIP, 2003c)



Selon ce modèle, qui distingue science (recherche en éducation) et politique (de l'éducation), il incombe à la recherche de réunir des données, de les dépouiller, de les analyser, de les interpréter et de les mettre à la disposition de la politique (rapport sur l'éducation). Les acteurs politiques utilisent ensuite ces résultats pour planifier et gérer le système éducatif, soit en prenant les décisions de pilotage. Cette planification et les décisions qu'elle suppose soulèvent de nouvelles questions, qui sont à nouveau soumises aux milieux scientifiques pour qu'ils les analysent et les traitent en prévision du prochain rapport sur l'éducation.

### 7.1 Qu'est-ce que le monitoring?

On peut décrire la notion de monitoring, qui sous-tend le projet formulé plus loin, comme suit:

*Le monitoring des formations à l'enseignement en Suisse est un modèle d'observation sociale sur le long terme qui fournit périodiquement des données et des analyses du système, afin d'en faciliter le pilotage*

politique. Les données et les analyses fournies décrivent des domaines précis du système de formation. Elles permettent, après plusieurs processus de monitoring, de décrire l'évolution de ces domaines dans le temps (séries chronologiques) et replacent les valeurs obtenues dans l'évolution générale du système éducatif suisse. Elles permettent enfin de procéder à des comparaisons internationales.

En principe, on distingue monitoring (système d'observation sur le long terme) et pilotage, bien que ces deux processus soient considérés comme interdépendants: il est impossible d'assurer un pilotage axé sur des objectifs sans disposer des données provenant du monitoring. Il serait par ailleurs difficile de justifier et de financer un monitoring qui serait un but en soi.

## 7.2 Organisation des formations à l'enseignement

A l'exception de la filière d'études pour enseigner dans les écoles professionnelle et de quelques institutions privées à Berne, à Zoug et à Zurich, ce sont en général les cantons qui sont responsables des instituts de formations à l'enseignement, que ce soit directement ou par le biais d'accords intercantonaux. Or, chaque canton possède sa propre organisation de formation intégrée à sa politique de l'éducation, voire dans l'administration cantonale. Le modèle de monitoring proposé ici ne peut pas tenir compte de toute la variété actuelle des formes d'organisation, car il ne peut qu'extrapoler à partir de cas particuliers.

## 7.3 Projet de monitoring des formations à l'enseignement

En matière de pilotage, le modèle d'une gestion administrative axée sur les objectifs distingue conduite stratégique et conduite opérationnelle. Cette distinction ne se retrouve guère dans les formations à l'enseignement. Le pilotage intervient en effet à divers niveaux du système politique, il diffère selon le domaine et met en œuvre des instruments différents. De plus, les acteurs qui pilotent les formations à l'enseignement disposent à cet effet d'instruments différents.

Outre les acteurs mentionnés ici, légitimés par le système politique démocratique, il convient de relever l'existence d'acteurs informels, qui ne disposent certes pas d'instruments de pilotage clairement définis mais qui n'en exercent pas moins une influence sur les formations à l'enseignement. Par acteurs sont entendues, par exemple, les associations professionnelles des enseignantes et des enseignants de tous les degrés et de toutes les disciplines, les sociétés scientifiques et d'autres groupements d'intérêts, mais aussi des organisations du personnel et des étudiantes et étudiants au niveau de chaque institution.

Les instruments de pilotage ne possèdent pas tous la même efficacité. Si les dispositions légales sont considérées comme des instruments contraignants, les recommandations et les directives sont classées parmi les instruments non contraignants.

Figure 7: Les principaux acteurs des formations à l'enseignement et leurs instruments de pilotage

Acteurs	Instruments de pilotage
Direction ou rectorat de la haute école, du département ou de la faculté	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plan d'études</li> <li>– Règlements, directives, etc. (d'admission, d'examen, etc.)</li> <li>– Politique du personnel</li> <li>– Evaluations</li> </ul>
Conseil de la haute école	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Controlling</li> <li>– Evaluations</li> <li>– (Politique du personnel)</li> <li>– (Décisions d'application)</li> </ul>
Service administratif chargé de l'éducation / exécutif cantonal (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie / Conseil fédéral dans le cas des enseignants des écoles professionnelles)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mandat de prestations</li> <li>– Budget global</li> <li>– Décisions relatives à l'application de la législation sur les formations à l'enseignement.</li> </ul>

Suite à la page prochaine

Législatif(s) cantonal ou cantonaux (Conseil national et Conseil des Etats dans le cas du corps enseignant des écoles professionnelles)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Législation sur les formations à l'enseignement</li> <li>– Conventions internationales sur les formations à l'enseignement</li> <li>– Réglementation régissant les conditions d'engagement et l'accès au marché du travail</li> </ul>
CSHEP	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Décisions (fondées sur le consensus)</li> <li>– Masterplan pour les hautes écoles pédagogiques</li> <li>– Recommandations et directives</li> </ul>
CDIP	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Concordats, en particulier l'accord sur la reconnaissance des diplômes</li> <li>– Règlements concernant la reconnaissance des diplômes</li> <li>– Masterplan pour les hautes écoles pédagogiques</li> <li>– Décisions (comité de la CDIP, assemblée plénière, Conseil des hautes écoles spécialisées)</li> <li>– Recommandations et directives</li> </ul>
Confédération	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Législation sur l'aide aux universités (hautes écoles) et ordonnances d'exécution correspondantes</li> <li>– Législation sur la formation professionnelle et ordonnances d'application correspondantes (formations à l'enseignement dans les écoles professionnelles)</li> </ul>

Les explications qui précèdent montrent clairement que lorsque le monitoring ne laisse pas la recherche scientifique définir en toute autonomie les objectifs de l'observation à long terme, les indicateurs nécessaires au pilotage ne peuvent être définis qu'en fonction d'objectifs fixés au préalable. Or la fixation de ces objectifs incombe en priorité aux responsables de la politique de l'éducation et non pas aux auteurs du présent rapport. La répartition des rôles entre recherche scientifique et politique ne devrait sans doute pas être aussi rigide. Pour préserver l'autonomie de la recherche scientifique, il faudra par exemple lui laisser l'occasion de soumettre les objectifs de pilotage à une critique fondée sur des données.

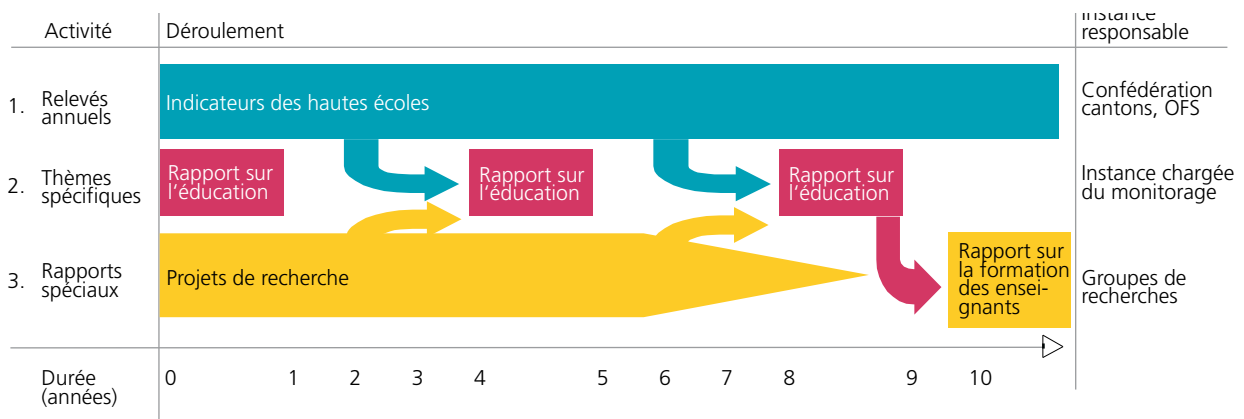
Outre collecter des données de base sur les formations à l'enseignement (tel le nombre d'étudiantes et d'étudiants), qui sont des variables contextuelles utiles pour nombre d'autres indicateurs, le monitoring doit aussi pouvoir réagir de manière dynamique et appropriée aux processus de changement. Les indicateurs ou les données nécessaires au pilotage dépendent des objectifs et des questions posées par les acteurs de ce pilotage. Les problèmes du système éducatif pouvant évoluer, le monitoring ne doit pas se cantonner à une série d'indicateurs fixes, soumis à un suivi sur le long terme, mais comprendre aussi une composante dynamique permettant de vérifier périodiquement certains indicateurs ou d'étudier de plus près certains problèmes.

Soulignons avant tout que la validité et la fiabilité des données revêtent une importance décisive. L'analyse à laquelle nous avons procédé nous a en effet montré qu'il n'est pas possible, a posteriori, de rendre comparables entre elles les données provenant des diverses institutions.

#### **7.4 Périodicité et types de rapports**

Compte tenu des questions et des problèmes en suspens, des explications et des définitions fournies plus haut ainsi que de la diversité des objectifs, des acteurs et des instruments intervenant dans le pilotage, nous proposons d'établir divers types de rapports pour assurer le monitoring des formations à l'enseignement en Suisse. Pour chaque type de rapport, nous prévoyons une périodicité différente et une répartition différente des compétences pour ce qui est de la collecte, du traitement et de l'interprétation des données.

Figure 8: Modèle de monitoring des formations à l'enseignement, périodicité et type de rapports



Le choix de la fréquence, plus ou moins élevée, des enquêtes s'explique aussi bien par leur contenu que par des raisons pragmatiques. D'une part, les relevés statistiques annuels réalisés exclusivement par l'OFS collectent les mêmes indicateurs relatifs aux instituts de formation à l'enseignement que pour les autres instituts de formation du degré tertiaire. D'autre part, ces indicateurs des hautes écoles apportent des informations fondamentales qui revêtent une importance centrale pour des analyses plus approfondies et permettent d'apprécier l'évolution de la situation au fil du temps (séries chronologiques). Pour d'autres indicateurs, une périodicité plus longue s'impose ou s'avère plus indiquée pour trois raisons: leur structure ayant subi une réforme en profondeur, les instituts de formation à l'enseignement ne vont plus enregistrer des changements aussi rapides que ces dernières années et il est plus judicieux d'opter pour des cycles d'observation plus longs pour le relevé des données relatives aux structures. Ensuite,, les analyses empiriques de plus grande portée prennent en général plus de temps. Enfin, la recherche en éducation consacrée aux formations à l'enseignement en Suisse n'est pas organisée de manière à recueillir et synthétiser des données portant sur de courtes périodes.