

# CONTRACTUEL·LE : C'EST UN MÉTIER ?

Dossier coordonné par le COLLECTIF FDE



L'ardente défense de l'« agilité » nécessaire à la sphère économique en ces temps de (sur)mondialisation s'est très largement étendue à la fonction publique (FP) avec la généralisation du recours aux contractuel·les. Cette généralisation est une manière de saper les fondements de la FP et du service public. Il suffit en effet d'y généraliser la mise en concurrence entre les statuts, de telle sorte qu'il en est parfois devenu plus intéressant, d'un point de vue pécuniaire notamment, d'être recruté comme contractuel·le, plutôt que passer des concours. C'est particulièrement sensible pour les enseignant·es. L'âge croissant des postulant·es aux concours, la dévalorisation du métier, le blocage des mutations, la diminution du nombre de postes, etc., ont largement contribué à réduire l'attractivité des concours. Il apparaît ainsi que de nombreux·ses postulant·es ne pensent plus que les concours, qui ouvrent au statut de fonctionnaire après une année probatoire, valent le coup d'y consacrer plusieurs années d'études et de préparation. On ajoutera que même lorsque des concours sont annoncés, comme celui, dit « exceptionnel », de professeur·e des écoles pour la période 2023-2025, la question se pose de l'affectation de ses lauréat·es. Seront-iels contractuel·les ou fonctionnaires ? L'affectation sera-t-elle nationale ou académique ?

Ce dossier propose un panorama sur cette question à tous les niveaux de l'enseignement, du premier degré au supérieur en passant par la voie professionnelle et le second degré. Il propose également un contrepoint européen, en présentant la situation en Allemagne et en Italie, laquelle, dans ce cas précis, préfigure peut-être ce que l'imagination politique risque bientôt de (vouloir) nous imposer. ■

# LA « FORMATION » DES CONTRACTUEL·LES : UNE ILLUSION COMMUNE

*Le besoin criant d'enseignant·es, que les gouvernements successifs n'ont pas su – ou pas voulu – anticiper, pousse aujourd'hui les rectorats à recruter massivement, et de façon spectaculaire, des contractuel·les. La société s'émeut, et le gouvernement met alors en avant une « formation » : quelques jours avant la rentrée, éventuellement quelques jours pendant l'année, et, bien entendu, le sempiternel accompagnement par les collègues de l'établissement – le fameux « établissement formateur ». Nous voilà donc rassurés... Il suffirait donc d'avoir une teinture disciplinaire, et quelques jours de formation, pour remplacer deux années d'études en master ?*

Par **MICHÈLE ARTAUD**,  
collectif FDE

**T**out ersatz de formation renforce les conditions qui dévalorisent le métier et augmente la difficulté à recruter. Ainsi un professeur-stagiaire de lycée en numérique et sciences informatiques (NSI) démissionnaire évoque-t-il le manque de considération comme l'une des raisons l'ayant poussé vers la démission : « On se retrouve avec de plus en plus de contractuel·les, le métier est déjà difficile mais eux, en plus, n'ont pas la formation qu'on a. » Et il ajoute : « Le fait que, par manque de profs, on prenne des gens qui n'ont pas les diplômes pose problème. Donc il n'y a plus ce postulat qui faisait que, quand on était recruté, on était considéré comme des spécialistes de notre domaine. »<sup>1</sup>

## LE DIDACTIQUE, PARTIE IMMERGÉE DU MÉTIER

Au-delà de ces éléments de « première prise », se pose la question de ce à quoi une personne entrant dans le métier de professeur·e doit être prioritairement formée. Être professeur·e, selon la partie émergée du métier, ce serait principalement avoir des relations avec les familles, être attentif à la laïcité, être « bienveillant », savoir où trouver les programmes officiels et les ressources permettant de « préparer la classe »... Au fait, « préparer la classe », c'est faire quoi ? Comment ? Pourquoi ? Et « faire classe », c'est faire quoi ? Comment ? Pourquoi ? Est-ce indépendant de la matière enseignée ? Le didactique, comme l'explique l'article de M. Coret et G. Tabourdeau (cf. p. 10), constitue la partie profondément immergée du métier, alors même que l'on entend ad nauseam que les jeunes Français·es ont des lacunes dans les matières que sont l'orthographe ou les mathématiques par exemple.

## CONSTRUIRE UNE SÉANCE SANS TRAVAILLER SUR LE CONTENU ENSEIGNÉ ?

Sur le site de l'académie de Versailles, une fiche de l'École académique de formation continue (EAFC)<sup>2</sup> est dédiée à la construction d'une séance. À cette

fiche, on peut reconnaître le mérite d'essayer de découper des « choses à faire » sous forme de questions. Par exemple : à quoi cela sert-il de prévoir cette activité en regard du projet final ? Comment organiser le travail des élèves (individuel, binôme, groupe, collectif) ? Quels seront les différents temps de la séance ? Quels sont les besoins matériels en fonction de ce qui est prévu ? Quels documents/ressources prévoir pour les élèves ? Doivent-ils être didactisés (adaptés au niveau de classe de l'élève) ? Quelle trace écrite restera-t-il pour l'élève ? Sous quelle forme ? Comment sera-t-elle rédigée ? L'ensemble aboutit cependant à une juxtaposition suscitant davantage de questions encore. Cela met surtout en évidence, et de manière caricaturale, les limites de la volonté d'ignorer la partie didactique immergée. Par exemple, bien qu'il soit affirmé qu'une séance s'insère dans une séquence, l'articulation entre séance et séquence ne figure qu'à travers ce maigre viatique : « Au terme de la séance, l'élève a produit un élément, exercé une compétence, construit des savoirs qui entrent en cohérence avec le projet final de la séquence. »

L'enjeu de l'étude, l'objet de la séquence (qu'il faut délimiter), la manière de le délimiter surtout – loin d'aller de soi, surtout compte tenu de programmes qui peuvent être très peu diserts –, les différentes fonctions didactiques que peut remplir une séance au regard de l'étude de ce contenu... tout cela n'est pas abordé – et peut difficilement l'être – puisque cela dépend intimement du contenu enseigné.

On évoque alors un savoir que l'on ne saurait voir, en parlant d'« objectif », de « prérequis », de « connaissances », etc. Or c'est bien le savoir à enseigner qui « fait problème », y compris parce qu'un mauvais calibrage engendre des problèmes

SE POSE LA  
QUESTION DE  
CE À QUOI UNE  
PERSONNE  
ENTRANT DANS  
LE MÉTIER DE  
PROFESSEUR·E  
DOIT ÊTRE  
PRIORITAIREMENT  
FORMÉE.

1. france3-regions.  
francetvinfo.fr/occitanie/  
haute-garonne/toulouse/  
retro-temoignage-nous-  
sommes-de-plus-en-plus-  
denigres-un-enseignant-  
stagiaire-a-pose-sa-de-  
mission-la-veille-de-la-  
rentree-2673504.html.  
2. www.ac-versailles.fr/  
media/34159/download.

DE  
ENS  
EN

Vo  
A

VENEZ  
 SEIGNANT(e)  
 4 JOURS...

US POURREZ  
 USSE: CONDUIRE  
 DES AUTOCARS!



... FAUDRA BIEN ÇA POUR FINIR LE MOIS!!!

de « gestion de classe » qui vont résister aux solutions non didactiques.

#### UNE FORMATION AMBITIEUSE DE TOUTES ET TOUS LES ENSEIGNANT-ES EST INDISPENSABLE

On imagine facilement la réponse à l'objection : la question fera l'objet du travail avec les collègues de l'établissement, et notamment le-la tuteur-riche. Or le didactique a peu de chance de pouvoir être convenablement travaillé dans ce type de configuration. En dehors du fait que le temps manque, que les emplois du temps sont rarement compatibles, etc., le métier est peu outillé en savoirs et savoir-faire didactiques explicites – et il en va de même pour tous les « gens de métier ». Une formation didactique « sur le tas », même accompagnée, est ainsi quasi impossible.

Comment justifier, dès lors, une exigence de formation de haut niveau, notamment didactique, pour les étudiant-es des masters MEEF, tandis que d'autres exercent le métier sans formation ?

« Le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend. » Cette assertion, qui fonctionne comme un syntagme figé, mérite d'être prise au pied de la lettre, avec une ambition volontaire et volontariste : il faut développer une formation exigeante pour toutes et tous, celles et ceux qui suivent les masters MEEF, les titulaires en poste et les contractuel-les, avec de véritables cursus de formation continue et en assumant le fait que la discipline enseignée ne doit pas être considérée comme transparente. Évidemment, cela suppose des moyens... et d'abord de reconnaître qu'un rapport à la matière enseignée très spécifique au métier de professeur est indispensable. ■

UNE FORMATION  
 DIDACTIQUE « SUR  
 LE TAS », MÊME  
 ACCOMPAGNÉE, EST  
 QUASI IMPOSSIBLE.

# LA FORMATION EN VALISE : LE CAS DES NÉOTITULAIRES DU 1<sup>ER</sup> DEGRÉ

*Janvier 2023 : il est possible de tenter un premier état des lieux sur les conditions d'entrée dans le métier des néo-enseignant-es du premier degré. Première génération « CRPE Blanquer », ils et elles sont censés bénéficier d'une nouvelle formation post-concours, dont personne n'a eu l'heur de connaître les contours pour les deux parcours effectivement prévus (temps plein et mi-temps) jusqu'au moment de... leur mise en œuvre en septembre.*

Par **MURIEL CORET**, collectif FDE du SNESUP,  
et **GILLES TABOURDEAU**, SNUipp 86

Comme les difficultés « volent en escadrille », un troisième profil d'enseignant-e débutant-e est apparu dans les écoles : « le/la-contractuel-le-recruté-e-en-30-min-et-formé-e-en-4-jours ». Le ministère de l'Éducation nationale, à qui il faut reconnaître une forme de constance et de persévérance dans la médiocrité, s'est évidemment emparé de la question de la « formation » desdit-es contractuel-les... au moins aussi bien qu'il l'a fait pour les enseignant-es stagiaires recrutés sur concours !

On le comprend : face au manque d'enseignant-es et à la crise d'attractivité du métier, il y avait urgence à « mettre des adultes » dans les classes. Comme dit Brice, un ancien commercial sans aucune expérience en matière de pédagogie (sur France Info, à quelques jours de la rentrée 2022) : « Dans une école, il y a une équipe, des collègues, une directrice. Il n'y a pas de raisons que ça ne fonctionne pas. » Dans ces conditions, et puisqu'il est hors de question de donner du temps aux débutant-es pour se former, la seule question pour l'employeur, c'est de faire en sorte qu'ils « tiennent » : « Nous formons les enseignants contractuels, il n'y a pas que quatre jours, assure le ministre. Nous les suivons tout au long de l'année, on leur propose également du tutorat. On s'assure que ces enseignants tiennent leurs classes. » (Pap NDiaye, sur RTL, le 30 août 2022.)

## UNE FORMATION ANNONCÉE...

Qu'en est-il concrètement de cette « proposition » de formation ? Dès fin août a fleuri sur les réseaux sociaux une multitude d'annonces de ressources « clés en main » destinées aux enseignant-es débutant-es afin qu'ils « réussissent leur rentrée » : « Premiers pas dans le métier » (Canopé), « Le cartable de l'enseignant » (Canotech), « Ressources pour débiter » (tweet 21 août, Cahiers pédagogiques)... À quoi s'ajoutent les Spirales e-INSPE et autres M@gistères du MEN.

L'ensemble met en évidence :

- une forme d'éparpillement de l'offre, sans structuration ;
- une centration sur la gestion de classe, peu ou pas de disciplinaire et encore moins de didactique.

Les enseignant-es débutant-es découvriront ainsi, au choix et au hasard de leurs navigations : « Connaître ses élèves pour réguler les comportements » (e-INSPE), « Les jeux numériques au service de l'apprentissage » (Canotech), « Les essentiels pour bien utiliser sa voix en classe » (Canopé), « Devoirs à la maison : vers l'autonomie de travail et la réussite » (Canotech), « Construire une éthique professionnelle » (e-INSPE), « La posture d'autorité » (Canotech)...

## ... QUI N'A RIEN DE PROFESSIONNALISANT

On cherche en vain ce qui relève de la professionnalité enseignante : rien sur les contenus et enjeux des enseignements dans les différentes disciplines, rien sur la construction de la polyvalence du professeur des écoles, rien sur la construction d'une posture critique et étayée par les recherches des ressources destinées aux enseignant-es...

Ce qui relève des contenus est donc relayé aux guides et ouvrages « clés en main », manuels en tous genres. Ici, sans jouer explicitement la prescription, Pap Ndiaye marche dans les pas de son prédécesseur.

Sans entrer dans le détail des « contenus » de ces « formations », on peut penser qu'il y a, à travers elles, une conception du métier qui s'exprime, qui est celle du premier venu comme du ministre : l'enseignant doit « tenir sa classe ». Dans un tel contexte, les formations au bien-être au travail, telles que les proposent notamment les nouvelles écoles académiques de la formation continue (EAFC), prennent tout leur sens ! Le MEN détruit la formation, dégrade les conditions d'entrée dans le métier, déprofessionnalise les enseignant-es... et ensuite, cyniquement, il propose aux personnels d'apprendre à gérer leur stress. ■

SANS ENTRER DANS LE DÉTAIL DES « CONTENUS » DE CES « FORMATIONS », ON PEUT PENSER QU'IL Y A, À TRAVERS ELLES, UNE CONCEPTION DU MÉTIER QUI S'EXPRIME : L'ENSEIGNANT DOIT « TENIR SA CLASSE ».

Merci  
dans le  
vous

# LES ENSEIGNANT·ES CONTRACTUEL·LES DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE DU 2<sup>D</sup> DEGRÉ

*Si l'on se fie aux données publiées par le ministère en 2022\*, les contractuel·les représentent 14,5 % des enseignant·es en charge d'élèves dans la voie professionnelle, contre 6,5 % en collège (y compris Segpa) et 6 % dans les formations générales et technologiques en lycée.*

Par **FABIEN MÉLANIE**, SNUEP

## UNE PÉNURIE D'ENSEIGNANT·ES MULTIFACTORIELLE

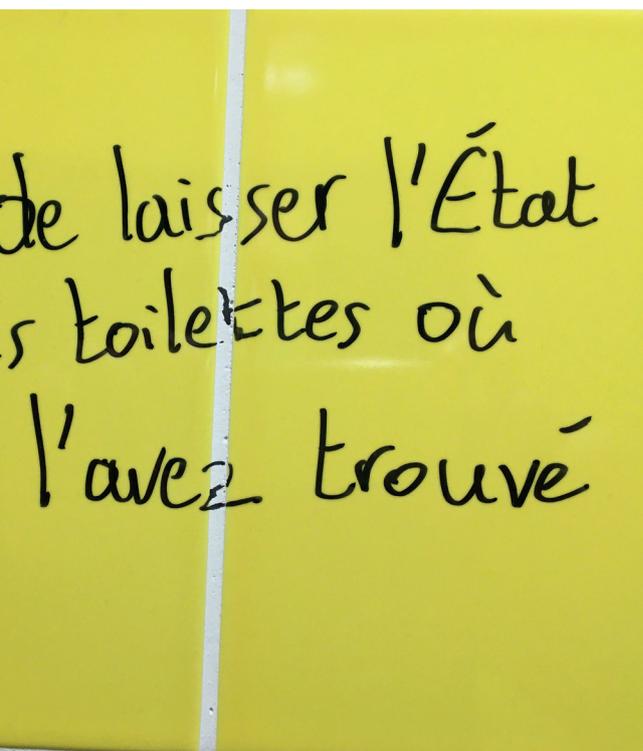
Plusieurs raisons viennent expliquer l'importance de ce chiffre. Il faut bien comprendre d'abord que beaucoup d'enseignant·es de la voie professionnelle choisissent cette voie à l'issue d'une première carrière. Pour nombre d'entre elles et eux, cela signifie un passage par la case contractualisation, soit parce qu'ils et elles ne remplissent pas les conditions (de diplômes ou d'expérience professionnelle) d'accès aux concours ou que le concours n'est pas ouvert dans leur discipline, soit pour tester avant de s'engager, soit par choix personnel (vie de famille, crainte d'une affectation au mouvement national). D'ailleurs, la « peur » de devoir quitter son académie d'origine est aussi un facteur qui explique que certain·es contractuel·les préfèrent rester sous ce statut malgré toutes les incertitudes qui lui sont inhérentes. Il convient enfin, pour apprécier la situation, d'avoir en tête qu'entre 2015 et 2021, plus de 1 500 postes (concours internes et externes confondus) n'ont pas été pourvus. Voir ces chiffres augmenter à l'interne questionne la formation (l'absence de formation) des personnels comme leur peu d'accompagnement pour

réussir les concours. Tous ces éléments expliquent la pénurie de professeur·es sur le terrain. Si un·e collègue vient à s'arrêter, dans la grande majorité des cas, il ou elle n'est pas remplacé·e. C'est le cas aussi bien dans les disciplines générales que professionnelles : partout, trouver des postulant·es est difficile. Quand on en trouve, il ou elle est mis·e directement devant des élèves sans guère de formation préalable. Même avec la meilleure volonté du monde, certain·es se retrouvent en grande difficulté. Les démissions au bout de quelques mois, voire quelques semaines, ne sont pas rares.

## UNE AUGMENTATION DU TEMPS EN MILIEU PROFESSIONNEL PROBLÉMATIQUE

Les élèves des lycées professionnels doivent effectuer, au cours de leur formation, vingt-deux semaines de formation en milieu professionnel (PFMP) en bac pro, et douze ou quatorze semaines en CAP. La dénomination met en avant l'aspect formateur du temps en entreprise. Or le projet actuel de réforme de la voie professionnelle, porté par le président de la République et la ministre déléguée à l'Enseignement professionnel, a pour objectif d'augmenter le nombre de semaines de PFMP, ce qui va avoir plusieurs incidences. La première est la réduction, une nouvelle fois, du temps de formation des jeunes. En effet, si l'entreprise forme, elle le fait bien souvent à un poste de travail déterminé au sein de sa structure, là où le lycée professionnel forme à un métier. Cette augmentation du temps en entreprise se fera au détriment des cours d'enseignement professionnel (mais aussi d'enseignement général, contrairement à ce que peuvent laisser entendre certains propos de la ministre) et aura donc nécessairement une conséquence sur la définition des grilles horaires et donc sur les postes. Si des postes sont supprimés, cela risque d'affecter fortement les contractuel·les. L'augmentation du temps des PFMP pose aussi une autre question de fond, qui est celle de la formation des tuteur·rices dans les structures accueillant les élèves. L'idée n'est pas d'opposer école et entreprise mais simplement de faire reconnaître que chacun a sa place et surtout de rappeler qu'enseigner/former est un métier, un métier qui s'apprend. Ce n'est pas parce que tel ou telle est très compétent·e dans son travail qu'il ou elle se révèle nécessairement capable de former, ce qui nécessite du temps pour acquérir des compétences spécifiques. Tout cela nécessite du temps de formation. ■

CE N'EST PAS PARCE QUE TEL OU TELLE EST TRÈS COMPÉTENT·E DANS SON TRAVAIL QU'IL OU ELLE SE RÉVÈLE NÉCESSAIREMENT CAPABLE DE FORMER.



\* Source : [www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939](http://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939).

# LES ENSEIGNANT·ES CONTRACTUEL·LES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

*Dans l'enseignement supérieur, le nombre de contractuel·les enseignant·es et enseignant·es-chercheur·ses reste stable, aux alentours de 19 000 agent·es contractuel·les depuis 2015. Cette apparente stabilité cache en fait une dérégulation accrue des statuts.*

Par **RAYMOND GRÜBER**,  
secteur Situation des personnels

**LA RÉMUNÉRATION  
DE CES AGENT·ES  
EST SOUVENT  
TRÈS LOIN DE CELLE  
DES AGENT·ES  
TITULAIRES.**

1. Note de la DGRH n° 5,  
mai 2022.

2. [www.snesup.fr/article/  
ctmesr-du-17-novembre-  
2022-modification-des-  
lignes-directrices-de-ges-  
tion-relatives-au-ripec](http://www.snesup.fr/article/ctmesr-du-17-novembre-2022-modification-des-lignes-directrices-de-gestion-relatives-au-ripec).

Le nombre d'agent·es sous statuts réglementés, comme les ATER, ne cesse de décroître<sup>1</sup>, tandis que les effectifs d'enseignant·es contractuel·les du second degré ont quasiment doublé et que ceux des enseignant·es sous contrat local, dits « LRU » (art. L. 954-3 du Code de l'éducation), ont augmenté de 50 %.

En 2021, ces contrats LRU représentaient 3,2 % des enseignant·es, avec des disparités selon les disciplines : 3,5 % en lettres-SHS et droit-économie-gestion, et 1,6 % en sciences et techniques. L'utilisation de ces contrats locaux permet aux établissements de fixer eux-mêmes le nombre d'heures enseignées par ces contractuel·les, le plus souvent à la hausse par rapport aux ATER. Seulement 40 % de ces contrats prévoient une partie recherche, les autres devant faire de la recherche en plus d'un service complet d'enseignement, sur leur temps libre donc.

## RECRUTEMENT PAR UN COMITÉ DE SÉLECTION

Pour ces contractuel·les LRU, il n'existe aucune disposition statutaire de gestion de la carrière par les pairs comme pour les enseignant·es-chercheur·ses titulaires. La gestion par le CAC restreint localement et par le CNU nationally est totalement court-circuitée. Seul le recrutement se fait par un comité de sélection selon les mêmes dispositions que pour les titulaires.

La rémunération de ces agent·es est souvent très loin de celle des agent·es titulaires, sans avancement à l'ancienneté, ni changement de grade et encore moins de promotion de grille MCF vers PU. Si, dans certains établissements, la FSU a obtenu un alignement sur la grille des titulaires, beaucoup reste à faire dans la plupart des établissements. Ces agent·es sont également exclus de la politique de revalorisation par les primes du dispositif Ripec, malgré la jurisprudence de la Cour de justice de l'Union européenne (CJUE) dans sa décision du 20 juin 2019 et des amendements portés par la FSU lors du CTMESR du 17 novembre 2022<sup>2</sup>. ■



# LE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANT·ES EN ITALIE

*Si le recrutement des enseignant·es en Italie se fait théoriquement par concours, ceux-ci n'ont pas lieu tous les ans dans toutes les disciplines, loin s'en faut parfois, et le recours aux contractuel·les et aux vacataires est massif. Une réforme du recrutement des professeurs du second degré, contre l'avis unanime des syndicats, est en cours.*

Par **MICHELA GRIBINSKI**, collectif FDE

## UN PEU D'HISTOIRE

La Constitution de 1947 ne reconnaît que le recrutement par concours pour l'entrée dans la *pubblica amministrazione* (fonction publique). Or, entre 1962 et 1972, le boom économique s'accompagne d'une augmentation massive du public scolaire, qui passe de 8 millions à 11 millions d'élèves : la demande (et l'impérialité des gouvernements) est telle que pour assurer des cours, il suffit alors de se présenter auprès d'un chef d'établissement en manque d'enseignant·es et de faire valoir qu'on a fréquenté l'université trois ans. À partir de 1969, l'État n'ouvre plus de concours « réguliers » (sur titres) : il se contente de recruter par « appels », réservés aux enseignant·es contractuel·les qui justifient de deux ou trois années de vacances. En 1989, la loi entérine le système du « double canal » : un recrutement « régulier » sur « épreuves » (50 % des postes) et un recrutement sur « titres » (50 % des postes), réservé aux « habilité·es » (i. e. ayant acquis une ancienneté de service de deux ou trois ans), lesquelles sont titularisées au fil du temps, selon la date de leur entrée dans un « tableau d'ancienneté ».

Mais pour pouvoir être inscrit dans le « tableau » des « habilité·es », il faut désormais, en plus de l'ancienneté, avoir participé à un concours « régulier » : or ce qui a bien été prévu par la loi de 1989 – ouvrir des concours « réguliers » au moins tous les trois ans – n'est pas mis en œuvre par l'État : c'est ainsi qu'il n'y eut pas un seul concours jusqu'en... 1999. Le système tourne donc avec des bataillons de contractuel·les et de vacataires.

## AUJOURD'HUI

En 2021, l'Italie a recruté, par le biais des deux canaux, 27 000 enseignant·es en CDI, auquel·les sont venu·es s'ajouter 11 000 vacataires de 2019-2020, à qui on a fait passer un examen ad hoc : sont ainsi pourvus par des titulaires 40 % des 94 000 postes ouverts pour couvrir les besoins. Les 56 000 autres postes (soit 60 % du total) ont été pourvus en... CDD.

Dans le second degré, les résultats des concours de mars 2022 – dans certaines disciplines, ils n'avaient pas eu lieu depuis 2017 – amènent les journaux à titrer massivement sur un nouveau « massacre des Innocents »<sup>1</sup>.

Les « écrits » s'y résument à 50 QCM à réaliser en cent minutes. On est admissible avec 70 points sur 100. Ont participé à ces « écrits » plus de 500 000 personnes (dont certaines enseignent depuis trente ans comme contractuel·les). Il y a eu 90 % de recalé·es.

Les « oraux » (en mai) consistent en la seule « simulation d'une leçon ».



Le sujet d'une « leçon simulée » pour le concours « lettres/histoire/géographie », dont le libellé était... « La race européenne », a fait couler beaucoup d'encre.

## DEMAIN ?

Une « réforme de la formation et du recrutement des enseignants du second degré » a été promulguée le 21 avril 2022 par le gouvernement Meloni, contre l'avis unanime des syndicats et malgré la protestation inédite de l'entière commission sénatoriale de l'éducation et de la culture. Elle est censée être mise en œuvre en 2024. L'Europe – dont l'Italie dépend économiquement... pour tout – a déjà fait savoir que « seule une partie minime des 70 000 enseignants que le gouvernement ambitionne de recruter pourra provenir de la masse des précaires déjà engagés sur des procédures réservées ».

Ce qui est prévu (à la date du 22 novembre 2022) par le ministère de l'Instruction publique et du Mérite, toujours pour le second degré, et à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2025 :

- des « parcours habilitants » : validation de 60 ECTS + une épreuve écrite consistant en l'analyse des stages effectués (minimum... douze heures) durant le parcours + une leçon simulée ;

- un concours (dont on ne sait rien) : en cas de réussite, si on y a candidaté au titre d'un « parcours habilitant », on a immédiatement accès à un CDI. Si on y a candidaté au titre d'une ancienneté de « trois ans de service dans une école publique au cours des cinq années précédentes », on est obligé de souscrire un contrat d'un an de vacances, durant lequel on doit valider 30 ECTS. On entre alors en période probatoire et on subit un test final, après évaluation d'une commission et du chef d'établissement. Si l'ensemble est positif, on est alors titularisé. ■

DANS LE SECOND DEGRÉ, LES RÉSULTATS DES CONCOURS DE MARS 2022 AMÈNENT LES JOURNAUX À TITRER MASSIVEMENT SUR UN NOUVEAU « MASSACRE DES INNOCENTS ».

1. [www.lastampa.it/cronaca/2022/03/29/news/concorso\\_scuola\\_strage\\_di\\_professori\\_il\\_90\\_di\\_bocciati-2898100/](http://www.lastampa.it/cronaca/2022/03/29/news/concorso_scuola_strage_di_professori_il_90_di_bocciati-2898100/).  
2. [www.lastampa.it/cronaca/2022/05/30/news/scuola\\_al\\_concorso\\_per\\_insegnanti\\_una\\_prova\\_sulla\\_razza\\_europea\\_la\\_denuncia\\_di\\_uno\\_prof\\_5206785/](http://www.lastampa.it/cronaca/2022/05/30/news/scuola_al_concorso_per_insegnanti_una_prova_sulla_razza_europea_la_denuncia_di_uno_prof_5206785/).

# DEVENIR ENSEIGNANT·E EN ALLEMAGNE

*Selon le niveau d'enseignement (élémentaire, collège, lycée général, lycée professionnel, centre de formation pour apprentis, enseignement spécialisé), les formations sont différentes tout comme les rémunérations. Le recrutement par concours n'existe pas, et chaque Land a sa propre politique, son propre ministère de l'Éducation, il n'y a pas la notion d'éducation « nationale ».*

Par **KONSTANZE LUEKEN**, collectif FDE

Il existe deux statuts : salarié ou fonctionnaire. Le statut de fonctionnaire n'est accessible qu'à certains après des années d'exercice ; il donne accès à un régime spécial de retraite très avantageux. En outre, les salaires des enseignant-es sont régis par des conventions collectives et différent d'un Land à l'autre. Pour chaque niveau d'enseignement, des cursus spécifiques doivent être suivis, avec des contenus, des objectifs, une durée et des services préparatoires (stages) propres à chacun de ces cursus qui suivent le premier examen d'État (examen particulier dédié aux futur-es enseignant-es). Des conditions d'accès aux études particulièrement sélectives sont appliquées à celles et ceux qui veulent devenir enseignant-e en arts plastiques, EPS et musique.

## FORMATION EN DEUX PHASES

La formation des enseignant-es est organisée en deux phases : une phase théorique à l'université, suivie d'une phase pratique de dix-huit à vingt-quatre mois, sous la forme d'un stage dans une école. Dans tous les cas, il faut un master 2 ou toute autre diplomation de cinq années d'études supérieures pour enseigner. Pour enseigner les disciplines professionnelles (génie industriel, métiers de la bouche, soins de la personne, etc.), il est en outre exigé un temps minimum d'exercice du métier auquel les élèves sont formés.

Au cours de leurs études professionnelles, les futur-es enseignant-es se concentrent généralement sur deux

matières différentes, qui peuvent être très éloignées (maths et EPS par exemple). Les études spécialisées sont complétées par la didactique des disciplines choisies, les sciences pédagogiques générales et certains domaines de la psychologie. Pour les vacataires, la partie sciences de l'éducation occupe une place plus large voire prédomine. Le premier examen d'État ou le diplôme de master est le terme de la phase théorique de formation dans une université scientifique. Cet examen d'État est maintenant remplacé dans de nombreux États fédéraux par le diplôme de « maîtrise en éducation ». La formation professionnelle, qui comporte de dix-huit à vingt-quatre mois de stage, se termine par le deuxième examen d'État. Après cela, rien ne s'oppose à l'entrée dans la profession. La situation actuelle est marquée par une grave pénurie de personnel presque partout, et en particulier pour l'élémentaire. Selon l'Institut de recherche sur le marché du travail et les professions, il y a actuellement 45 000 postes vacants dans le secteur de l'éducation et de l'enseignement, soit 6 % des 750 000 postes d'enseignant-e en Allemagne.

## DIFFÉRENCES LOCALES

Il existe une autre voie d'entrée dans le métier : l'entrée latérale, pour laquelle la condition préalable à l'entrée dans le métier est qu'il n'y ait pas suffisamment d'enseignant-es formés dans l'une des matières que les entrant-es « latéraux-ales » (les reconversions professionnelles qui sont recrutées comme vacataires, et qui, selon leur âge, ne seront jamais fonctionnaires) ont étudiées à l'université. Les matières dites « en pénurie » diffèrent d'une année à l'autre et d'un Land à l'autre. N'ayant pas obtenu de diplôme d'enseignement, les entrant-es latéraux-ales suivent, selon les Länder, un cours d'introduction de plusieurs semaines ou parfois de quelques jours seulement avant de commencer à travailler dans l'école. Elles-Ils sont ensuite qualifiés en cours de travail. Ils bénéficient également d'un soutien particulier dans les écoles, par exemple par le biais du tutorat.

Ces différences locales dans la formation des enseignant-es suscitent des débats. Ainsi, par exemple, dans le Mecklembourg-Poméranie occidentale, un débat houleux sur la qualification a éclaté en juin 2022 : le ministère de l'Éducation prévoit un cours de trois mois sur la pédagogie et la didactique pour l'entrée latérale avant que ces entrant-es n'exercent pour la première fois devant une classe. Des formations continues sont alors prévues, mais elles ne sont pas nécessairement ciblées sur l'enseignement. Le syndicat des enseignant-es Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), qui représente environ 280 000 syndiqués du secteur de l'enseignement, a critiqué ce programme de formation, arguant que ce qui était prévu était insuffisant pour former des enseignant-es de qualité. ■

LA SITUATION ACTUELLE EST MARQUÉE PAR UNE GRAVE PÉNURIE DE PERSONNEL PRESQUE PARTOUT, ET EN PARTICULIER POUR L'ÉLÉMENTAIRE.

SPEED-DATING : [ L' AFTER ! ]



# CONTRACTUEL·LES ET CRISE D'ATTRACTIVITÉ DANS LE 1<sup>ER</sup> DEGRÉ

*Ce n'est plus un secret, la crise d'attractivité du métier de professeur·e des écoles perdure. À la session 2022 du CRPE, environ un poste sur cinq n'a pas été pourvu (7 725 recrutements pour 9 888 postes). Certes le manque d'attractivité ne touche pas toutes les académies de la même façon et certains territoires sont plus dévastés que d'autres, mais au niveau national le recours à des contractuel·les enseignant·es se généralise.*

Par le **SECTEUR NÉOTITULAIRES  
DU SNUIPP-FSU**

**L**es facteurs qui conduisent au recours grandissant à des contractuel·les enseignant·es sont nombreux et difficiles à analyser, car ils diffèrent selon les territoires. En Île-de-France, région la plus gravement touchée par la crise, les questions salariales et de mobilité semblent constituer le cœur du problème.

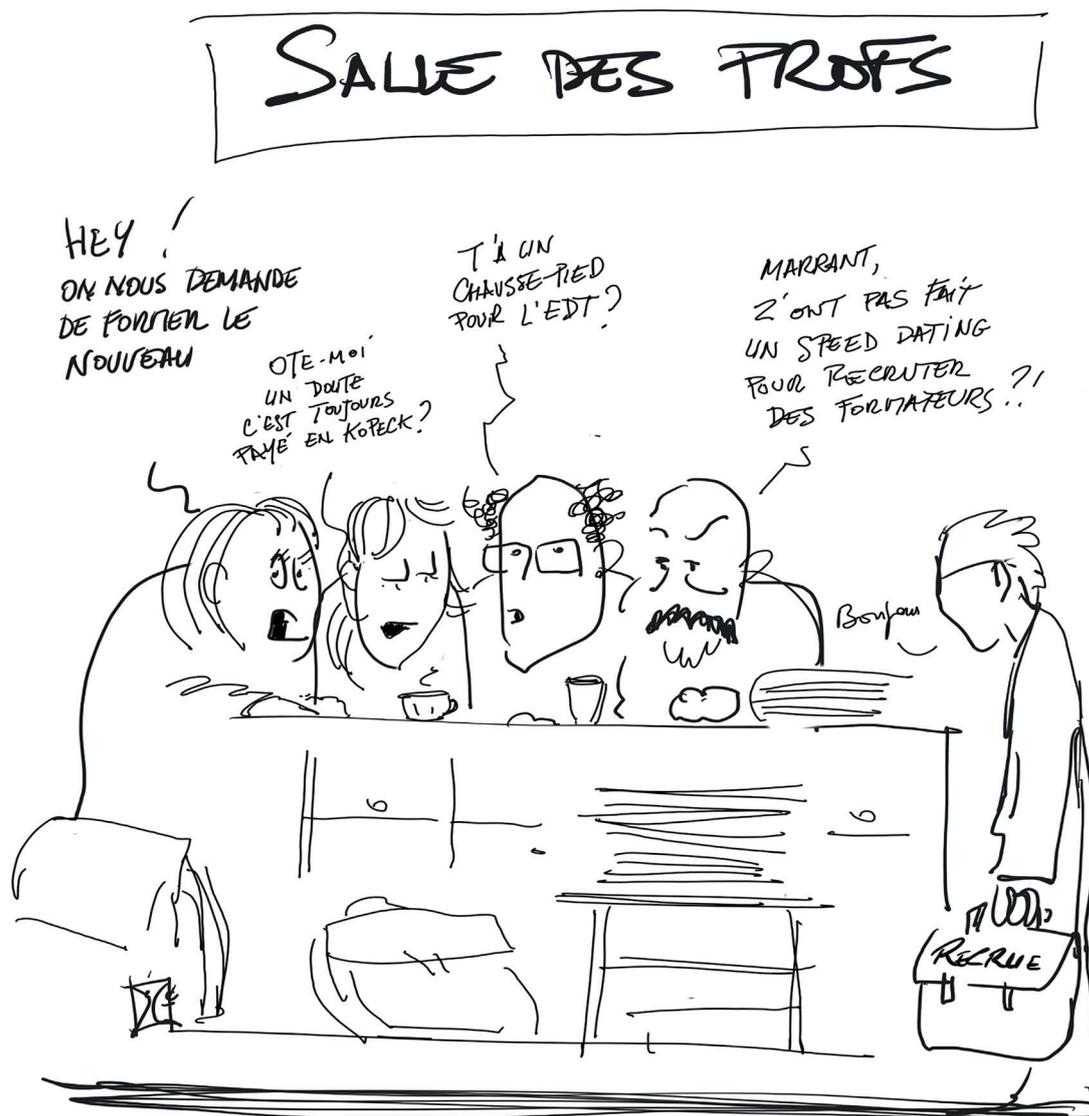
Avec une inflation galopante depuis plusieurs années et un prix de l'immobilier qui explose (la part du logement peut représenter jusqu'à 50 % des revenus), le

métier se paupérise et n'est guère engageant pour des candidat·es à qui l'on demande un bac + 5. Aux difficultés financières s'ajoutent des conditions d'exercice rendues extrêmement difficiles. Le manque de personnel entraîne inévitablement une dégradation des conditions de travail des enseignant·es.

## DES PERSONNELS EN GRANDE SOUFFRANCE

Dans les académies les plus déficitaires, là où tous les services publics sont en tension, la crise d'attractivité est telle qu'il est même compliqué de recruter des contractuel·les. Le niveau d'études demandé est

**LE MANQUE  
DE PERSONNEL  
ENTRAÎNE  
UNE DÉGRADATION  
DES CONDITIONS  
DE TRAVAIL.**



LES DEMANDES DE DÉMISSION ET DE NON-RENOUVELLEMENT DE CONTRAT SE MULTIPLIENT.

abaissé (bac + 2). Cela affecte inévitablement la qualité du service public d'éducation.

Non formé-es, très peu au fait du fonctionnement de l'institution et quasiment sans ressource pour «faire et penser la classe», ces personnels se retrouvent bien souvent en grande souffrance. Leurs conditions d'entrée dans le métier sont tellement mauvaises, que beaucoup ne prolongeront pas l'expérience et ne demanderont jamais à être titularisé-es.

Enseigner est un métier qui s'apprend. Si l'institution le nie en ne proposant que quelques jours de formation dans l'année (trois avant de prendre le poste et dix-huit heures réparties sur le reste de l'année scolaire), dans les faits, ces personnels subissent l'absence de formation et sont envoyé-es sans bagage devant les élèves. Les demandes de démission et de non-renouvellement de contrat se

multiplient. Cela affecte le fonctionnement des équipes pédagogiques, qui n'arrivent plus à se stabiliser.

Au lieu de chercher à résorber la situation, le ministère tricote et invoque des mesures pansements dont on sait déjà qu'elles seront inefficaces. Ainsi, les académies les plus déficitaires de France que sont Créteil, Versailles et la Guyane voient s'ouvrir pour elles un concours «exceptionnel» réservé aux contractuel-les ayant dix-huit mois au moins d'ancienneté en tant que professeur-e des écoles contractuel-les. Les lauréat-es de ce concours ne bénéficieront d'aucune formation et seront placées à plein temps en classe... Difficile de croire que cela pourra donner à ces territoires les moins attractifs de quoi restaurer une école publique de qualité et ambitieuse et permettre à ces personnels d'aborder le métier avec toute la sérénité qui s'impose. ■

## LES DIFFICULTÉS D'AFFECTION DES ENSEIGNANT·ES CONTRACTUEL·LES DANS LE 2<sup>D</sup> DEGRÉ

*Conséquence directe des politiques de suppressions continues de postes de titulaire depuis 2017, de plus en plus d'enseignant-es du second degré se retrouvent dans l'impossibilité de muter ou obtiennent des affectations bien éloignées de leurs vœux. En effet, moins de postes de titulaires, c'est moins de possibilités de muter et donc moins de satisfaction pour les collègues.*

Par **PIERRE CLAUSTRÉ**, SNES-FSU,  
et **CORALIE BENECH**, SNEP-FSU

**A** l'occasion de la préparation de la rentrée scolaire 2022, les difficultés se sont accrues en raison de l'énième nouvelle réforme des concours, qui a notamment eu pour effet de devoir affecter sur des postes à temps plein une grande partie des fonctionnaires stagiaires, imposant de fait le gel de nombreux postes (à temps plein) et réduisant encore plus les possibilités de mutation.

Les opérations d'affectation des lauréat-es des concours (pour un an, le temps de la durée du stage) ont cette année été particulièrement difficiles.

### CAPACITÉS D'ACCUEIL FIXÉES À L'AVEUGLETTE

Il est probable que les capacités d'accueil des académies aient été fixées un peu à l'aveuglette, et que beaucoup de stagiaires ne soient pas passé-es dans les bons tuyaux : on les avait pensé-es à temps plein alors qu'ils doivent être à mi-temps, ou l'inverse.

Or, depuis 2020, le ministère a cessé de communiquer aux organisations syndicales les fichiers d'affectation, les empêchant du même coup d'expliquer aux stagiaires les raisons de telle ou telle affectation. Les stagiaires eux-mêmes n'ont reçu aucune information sur le barème retenu ni sur le rang auquel ils se trouvaient pour les vœux qui n'ont pas été satisfaits. Les réponses faites à leurs recours leur laissent légitimement penser que, bien souvent, ceux-ci ne sont pas examinés en détail.

Alors que le principe du maintien des étudiant-es de MEEF dans leur académie de formation n'a plus lieu

d'être, les opérations ont aussi été rendues plus complexes en raison de la diversité des profils des lauréat-es, affecté-es à temps plein lorsqu'ils sont titulaires du master MEEF, ou à mi-temps lorsqu'ils sont titulaires d'un autre master (non MEEF).

Au bout du compte, et ainsi que nous le disait l'un d'entre elles-eux à l'été 2022, beaucoup ont l'impression « d'avoir été affectés comme à la loterie ». La loterie pour le stage, des possibilités réduites de muter après le stage...

### LES CRÉATIONS DE POSTES, UN ENJEU MAJEUR

La question des affectations interacadémiques cristallise les craintes des collègues qui entrent dans le métier. Certain-es peuvent avoir le sentiment qu'ils auraient eu plus de choix en étant contractuel-les, d'autres se mettent à espérer un concours académique. Pourtant le recrutement par concours national est le seul gage d'égalité sur tout le territoire, en offrant des possibilités de mobilité après le premier recrutement, et le statut est la seule manière d'échapper à la précarité. Le service public d'éducation a besoin de personnels formés sur tout le territoire et traités de manière équitable grâce au rétablissement d'instances paritaires, où siègent les représentant-es des personnels.

Les créations de postes sont un enjeu majeur et la clé pour que les conditions de mutation et d'affectation soient satisfaisantes pour les personnels. C'est pourquoi la FSU réclame la création de postes en nombre suffisant pour couvrir les besoins du second degré (y compris les besoins en remplacement) sur tous les territoires. ■

LA LOTERIE POUR LE STAGE, DES POSSIBILITÉS RÉDUITES DE MUTER APRÈS LE STAGE...