

Conférence :  
"Le métier de professeur-e de lycée :  
Écartelé entre le post-obligatoire et le pré-universitaire"

Durée totale : 55 minutes

Public : Enseignant-e-s de gymnase/lycée, journée d'étude du Lycée de Neuchâtel  
Suivi de 35 minutes de questions-débat

---

Bonjour à toutes et à tous. Merci de votre accueil pour cette journée d'étude.

Je m'appelle Philippe Losego, je suis sociologue de l'éducation à la HEP du canton de Vaud.

Je vais vous parler aujourd'hui de la mutation progressive de la profession de professeur de lycée ou gymnase en Suisse romande.

Je dis que je vais parler parce qu'aujourd'hui je n'ai pas sacrifié au sempiternel powerpoint, qui parfois distrait plus qu'il n'aide à la compréhension.

## **1 la profession écartelée entre trois logiques**

Je vais essayer de contextualiser dans le canton de Neuchâtel bien qu'en réalité il se passe de choses assez similaires un peu partout en Suisse.

notamment parce que depuis le début du XXIe siècle, le niveau fédéral prend de l'importance, avec notamment le concordat HarmoS qui a suivi les premières évaluations internationales PISA.

La profession de professeur de lycée ou gymnase en Suisse romande, même si elle continue à être une position enviable, avec notamment un revenu confortable et un public qui reste fortement sélectionné (par exemple à peine plus de 34% d'une promotion de fin d'école obligatoire s'inscrit aujourd'hui au lycée dans le canton de Neuchâtel).

subit une tension identitaire qui peut la déstabiliser.

Pour moi, cette profession est écartelée entre trois logiques concurrentes, ou si l'on veut trois couches politiques qui se sont sédimentées l'une sur l'autre :

- Le vieux modèle traditionnel élitiste
- Les forces de secondarisation, à l'œuvre depuis le début du siècle.
- La culture de l'évaluation, qui apparaît très récemment dans le cas du secondaire 2 ou post obligatoire.

## 1.1 Le vieux modèle traditionnel élitiste

Commençons donc par le modèle traditionnel-élitiste, celui qui était dominant jusque aux années 2000, mais qui reste encore très présent dans les représentations et dans les pratiques.

### 1.1.1 Première dimension : une position institutionnelle de filière sélective et peu massifiée.

Depuis le 19<sup>e</sup> siècle, le lycée ou le gymnase est défini — et vécu par les enseignants — comme *l'antichambre de l'université*. C'est une voie d'élite, distinctive, qui prépare prioritairement à l'université ou aux hautes écoles.

Au 19<sup>e</sup> siècle d'ailleurs, il y avait un paradoxe dans tous les pays européens, qui était que c'était les universités qui décidaient des contenus du lycée ou du gymnase (d'où l'importance du latin et du grec) alors que très peu d'élèves du lycée allaient en réalité poursuivre leurs études dans les universités.

La définition même du lycéen était de se préparer à des études qu'il avait très peu de probabilité de poursuivre.

Les universités exerçaient une sorte de magistère un peu dépourvu de réalité, quantitativement parlant.

Même si maintenant le lycée neuchâtelois accueille environ 34% d'une classe d'âge, ce qui est assez peu, les gymnases ou lycées ont longtemps été une filière très élitaine qui accueillait environ 15 à 20 % d'une cohorte.

Il ne faut jamais oublier que cela a été possible grâce aux autres filières, écoles de formation professionnelle, apprentissage direct, écoles de culture générale, écoles de commerce, filières dites « modernes », etc.

qui ont toujours eu entre autres missions celle, héritée du XIX<sup>e</sup> siècle, de décharger le gymnase ou le lycée des élèves dits « non-scolaires » ou « peu scolaires » et lui éviter ainsi de se poser la question de sa vocation.

Lorsqu'une institution est élitaine, elle n'as pas trop à se poser la question de son utilité ou de sa vocation. Mais cela est possible parce que d'autres filières doivent répondre à la question de leur utilité.

### 1.1.2 Deuxième dimension : une relation pédagogique adressées à de « jeunes adultes ».

Selon le modèle traditionnel, les élèves qui entrent au lycée ou au gymnase en Suisse sont considérés comme de jeunes adultes ayant choisi leur formation, déjà socialisés au travail intellectuel abstrait, capables d'autonomie et d'autorégulation.

Ils ont été triés par l'école obligatoire, ils ont montré leur capacité à suivre des études exigeantes. On attend d'eux qu'ils assument les conséquences de leurs choix. L'enseignant n'est pas là pour leur « tenir la main » :

il propose un cours structuré, des évaluations régulières, mais la responsabilité de suivre et de réussir revient à l'élève.

Lors de mes visites de stage dans les gymnases vaudois, je vois encore des élèves dormir sur la table et lorsque j'interroge le ou la stagiaire ou le praticien/praticienne, on m'explique que cet élève va de toutes manières disparaître, qu'il n'y a qu'à attendre.

Je rappelle aussi que pendant le confinement de 2020, au moins dans le canton de Vaud, les gymnasiens ont été complètement abandonnés, contrairement par exemple aux élèves d'école professionnelle ou à ceux de l'école obligatoire dont les enseignants ont fait l'effort de les suivre avec assiduité.

Donc le modèle traditionnel du lycée/gymnase est un modèle basé sur la responsabilité individuelle de l'élève, encore aujourd'hui, même si les choses changent.

La relation pédagogique est vécue comme plutôt horizontale, avec peu d'encadrement comportemental. On le sent encore dans l'habitude de vouvoyer les élèves, de les appeler souvent « étudiants » plutôt « qu'élèves ».

Que cette autonomie des élèves soit supposée ou réelle, peu importe, ce modèle est vécu ainsi et régulé par l'abandon/reclassement des élèves « non-scolaires » ou « peu scolaires ».

On peut encore entendre aujourd'hui, même si c'est moins fréquent qu'il y a 15 ans : « les élèves qui n'arrivent pas à suivre, n'ont rien à faire là ». Cette affirmation tient parfois lieu d'expertise pédagogique. Les problèmes sont censés se résoudre par l'attrition.

Cela aussi renvoie au modèle traditionnel du 19<sup>e</sup> siècle selon lequel le prestige élitaire du lycée tenait surtout au fait que beaucoup d'élèves ne tenaient pas la distance, pour des raisons scolaires parfois, pour des raisons financières souvent.

### *1.1.3 Troisième dimension : une identité professionnelle centrée sur la discipline académique.*

Cette représentation traditionnelle du lycée/gymnase est aussi liée à l'identité professionnelle des enseignants qui sont avant tout des historiens/historiennes, mathématiciens/mathématiciennes, germanistes, biologistes, philosophes, dotés d'une formation pédagogique relativement courte.

Les enseignants de lycées sont fréquemment convaincus que la seule pédagogie qui vaille est toute entière contenue dans la branche enseignée.

Celle-ci se définit encore aujourd'hui par sa proximité avec le modèle universitaire :

- une discipline académique
- des contenus encadrés de manière assez lâche

La domination du cours magistral

L'évaluation sommative centrée sur les contenus disciplinaires

-le fameux « quant à soi » hérité du modèle universitaire du 19<sup>e</sup> siècle aussi, une sorte d'équilibre entre la distance par rapport aux injonctions institutionnelles et un sens critique modéré et surtout un grand individualisme.

Les enseignants de lycée sont pour partie au moins une sorte d'*intellectuels autonomes*. Pas les « exécutants » d'un curriculum imposé.

Un rapport un peu ancien (Fassa 2012) sur le canton de Vaud montre qu'au-delà des raisons matérialistes pour choisir ce métier (salaire et vacances)

cette autonomie professionnelle est une des principales raisons de ce choix.

D'ailleurs à cette époque-là au moins (2010-11 donc), les enseignants des gymnase vaudois se disaient très satisfaits de leur condition,

au contraire des enseignants de l'école secondaire (secondaire obligatoire) interrogés à la même époque dans un autre ouvrage (Gavillet-Mentha, 2011).

Bref, selon ce modèle traditionnel élitiste, les professeurs sont des *spécialistes* d'une discipline, plutôt individualistes

et assez peu concernés par les difficultés scolaires, sociales ou psychologiques des élèves.

Ce modèle professionnel est bien adapté à une filière élitiste car, comme le montrent de nombreuses études sociologiques françaises,

les élèves scolairement ambitieux attendent très peu des enseignants, notamment sur le plan affectif mais même sur le plan pédagogique.

Ce modèle produit des générations d'enseignants et d'élèves qui vivent le lycée comme un lieu de *liberté intellectuelle* et de *rigueur académique*. Il est aussi le lieu d'une *sélection silencieuse*, par l'attrition ou par l'échec.

Autrefois, on ne s'en inquiétait pas car c'était cohérent avec une société où l'abandon ne posait pas beaucoup de problèmes sociaux et gestionnaires

En revanche, il y a une dizaine d'années est apparue la problématique des suicides de gymnasiens ou de lycéens. Il est probable que les études n'en soient pas la seule cause, mais tout de même, l'échec scolaire est vécu aujourd'hui plus violemment qu'autrefois.

Ce modèle traditionnel du gymnase est de toute évidence concurrencé par celui que je qualifie de « secondarisation ».

## **1.2 Les forces de secondarisation ou le presque-obligatoire**

Qu'est-ce que la « secondarisation » du lycée et du gymnase ?

(À ne pas confondre avec la notion pédagogique de secondarisation des savoirs qui désigne la capacité pour un élève de transposer des savoirs d'une situation concrète à des contextes différents.)

Par secondarisation, au sens institutionnel, j'entends le processus par lequel le lycée ou le gymnase, tout en restant formellement *post-obligatoire*, est progressivement *intégré* dans une continuité avec l'école obligatoire. Il devient un niveau « *presqu'obligatoire* ».

Trois forces principales poussent à la secondarisation du lycée et du gymnase.

### 1.2.1 *Première force : l'objectif politique de généralisation de la qualification postobligatoire.*

Depuis le début des années 2000, suivant en cela les objectifs européens la Confédération et les cantons affichent un objectif clair : 95 % d'une cohorte doit obtenir un certificat de niveau secondaire II avant l'âge de 25 ans.

95%, cela veut dire que le postobligatoire n'est pas obligatoire, mais presque.

Cet objectif est lié à des arguments économiques — besoin de main-d'œuvre qualifiée —,

mais aussi à des arguments d'équité : dans une société de la connaissance, ne pas avoir de certification post-obligatoire, c'est être marginalisé sur le marché du travail et dans la vie civique.

Certes cela ne concerne pas spécialement la maturité gymnasiale mais tout le postobligatoire, y compris les CFC, maturités professionnelles et les certificats de culture générale.

Mais par ailleurs, on constate l'élévation du niveau de connaissances abstraites exigées par les employeurs.

Ceux-ci déjà tendent à rechercher les élèves issus des voies pré-gymnasiales du secondaire obligatoire pour l'apprentissage.

Par ailleurs, dans certains domaines notamment technologiques on continue à constater que la Suisse ne forme pas assez de diplômés de niveau tertiaire (Margas, N., et alii. 2025).

Il a donc semblé à un moment donné que la maturité gymnasiale devait s'ouvrir.

Le lycée ne peut donc plus se contenter de gérer les problèmes par le double abandon, l'abandon des élèves et l'abandon par les élèves..

Il devient un degré de la scolarité commune, avec une mission de réussite pour tous — ou en tout cas pour une large majorité.

Il ne s'agit plus d'offrir une culture distinctive, il ne s'agit plus de trier mais au contraire de doter *chaque citoyen et citoyenne* d'une culture relativement commune (même si elle ne concerne que 34% d'une classe d'âge).

### 1.2.2 Deuxième force: la philosophie inclusive.

On le sait, les politiques inclusives ont assez peu touché le lycée ou le gymnase encore aujourd'hui alors qu'elles ont largement modifié le visage de l'école obligatoire.

Il n'empêche : la notion d'élève à besoin particulier a dissocié la notion de difficulté scolaire de celle d'échec. On conçoit aujourd'hui qu'un élève puisse valoir pour une filière d'excellence tout en ayant des difficultés de certains types, comme la dyslexie, l'hyperactivité, etc. qui l'auraient renvoyé directement vers des voies de relégation il y a quelques années seulement.

A l'image de la dyslexie, de nombreux syndromes aujourd'hui se définissent comme des difficultés qui supposent des aménagements, autrement dit des avantages dans la compétition scolaire au lieu d'une relégation dans une filière spéciale.

Le lycée n'est plus seulement la voie des « meilleurs », des plus autonomes, des plus conformes au modèle scolaire traditionnel. Il accueille des élèves fragiles, hétérogènes, qui ont besoin d'accompagnement, de soutien, de différenciation.

On voit se multiplier des dispositifs tels que le tutorat, les appuis méthodologiques, les heures de soutien, le suivi des élèves en difficulté, le rapprochement avec les familles, les, évaluations diagnostiques, etc.

Ces dispositifs sont pensés pour améliorer les taux de réussite. Ils sont légitimes, et sont souvent efficaces. Mais ils transforment profondément le travail de professeurs qui est là pour accompagner, soutenir et réguler.

Les professeurs deviennent un peu des tuteurs, des coachs, des médiateurs, en plus d'être des spécialistes d'une discipline.

### 1.2.3 Les effets pédagogiques de la secondarisation

une hétérogénéité accrue. Vos classes sont plus hétérogènes qu'il y a vingt ans. Socialement, scolairement, et du point de vue des rapports au savoir et à l'école.

D'une part, parce que même la très relative massification du lycée augmente mécaniquement l'hétérogénéité. Un peu plus d'élèves issus de milieux populaires et de l'immigration, quelques élèves ayant eu des parcours scolaires chaotiques, des élèves avec des profils cognitifs et psychologiques atypiques.

L'hétérogénéité se traduit par des besoins très divers : certains élèves ont besoin de plus de temps, de plus d'explications, de plus de soutien méthodologique et motivationnel.

Le statut ambigu d'un enseignement « presque obligatoire ». Les élèves *doivent* être là, même s'ils n'ont pas vraiment « choisi » au sens plein du terme. Leurs familles *attendent* qu'ils réussissent, les autorités *attendent* qu'ils réussissent. Et du coup, la pression sur l'institution et sur vous, enseignants, est beaucoup plus forte.

Vous ne pouvez plus vous contenter de dire « ceux qui ne suivent pas, qu'ils partent ». On vous demande de les *faire réussir*, de mettre en place des remédiations, de différencier, de prévenir le décrochage.

C'est une logique de *réussite pour tous* qui commence à s'imposer, même dans un degré formellement sélectif.

Une relation pédagogique ambiguë. Aujourd'hui la relation de type « adulte à jeune adulte », basée sur l'autonomie, la responsabilité et le dialogue intellectuel est largement contaminée par la demande de *cadrer*, de *suivre*, de *soutenir*, de *réguler* — c'est-à-dire d'adopter des postures qui ressemblent beaucoup à celles de l'enseignement obligatoire.

Dans le canton de Vaud, de plus en plus de directeurs de gymnase disent qu'une expérience professionnelle en secondaire 1 est un bon préalable à l'enseignement gymnasial.

### **1.3 La culture de l'évaluation**

La culture de l'évaluation, c'est à dire la mesure de l'efficacité a déjà depuis longtemps touché l'école obligatoire.

À la suite de la première évaluation PISA en 2000, de nombreux systèmes notamment fédéraux ont eu tendance à s'harmoniser (à défaut de se centraliser) et le niveau fédéral a pris du pouvoir.

C'est le cas en Suisse avec HarmoS en 2006. Le principe d'HarmoS est d'une part de permettre à la confédération d'obliger les cantons à se mettre d'accord, et d'harmoniser les plans d'études et les âges de la scolarité. Mais si on a fait cela c'est pour rendre comparables les systèmes cantonaux et pour mettre en parallèles des standards d'évaluation.

Par ailleurs, dans les écoles professionnelles, on constate depuis une petite décennie, la mise en œuvre des procédures qualité, qui au début ne concernaient pas l'enseignement proprement dit, mais aujourd'hui encadrent fortement les contenus.

Les professeurs d'écoles professionnelles doivent de plus en plus respecter des programmes sous formes de compétences, très encadrés et rendre compte très précisément de leur enseignement.

Aujourd'hui l'harmonisation touche aussi le lycée ou le gymnase. La réforme du PEC, la réforme de la maturité qui fixe une durée minimale de quatre ans et qui renforce la comparabilité des certificats en fait partie.

En fait, j'ai commencé cet exposé en disant que le lycée était au début défini comme l'antichambre de l'université, puis qu'il se situait dans le prolongement de l'école obligatoire et maintenant on constate qu'il se resitue comme propédeutique à l'université.

Officiellement, c'est pour standardiser le niveau des étudiants à l'entrée aux universités (on déclare que c'est pour éviter de mettre des examens d'entrée aux universités) que la confédération exige que toutes les maturités soient de 4 ans.

Même si des enquêtes montrent que la durée de 4 ans ne garantit pas une meilleure réussite à l'université.

Par ailleurs, dans le canton de Neuchâtel le projet de la nouvelle maturité en 4 ans s'accompagne d'une volonté de réduire l'accès à la maturité pour éviter les réorientations coûteuse en temps et en argent.

Donc on se trouve là dans une sorte de va et vient : le lycée s'est rapproché de l'enseignement obligatoire, il s'en éloigne un peu de par la volonté de standardiser les connaissances des étudiants à l'entrée dans le niveau tertiaire et de par la volonté de réduire l'échec en maturité.

On revient à la logique selon laquelle les étudiants qui échouent n'ont rien à faire là.

Dire qu'il faut réduire l'accès à la maturité car un certain nombre d'élèves y échouent, c'est avoir un concept fixiste des niveaux à acquérir. Si on laisse moins d'élèves accéder, ne se trouvera-t-il pas encore un pourcentage d'élèves en échec ?

On connaît la logique de la constante macabre : on a toujours tendance à créer dans une population d'élèves un tiers d'excellents élèves, un tiers d'élèves moyens un tiers d'élèves en échec.

Les pouvoirs publics comptent sur une évaluation critériée précise pour pallier ce problème. Si au lieu de noter de façon relative les élèves les uns par rapport aux autres on les évalue par rapport à des attentes précises, on peut imaginer l'éventualité de taux de réussite de 100%.

Mais là aussi, c'est un changement de culture professionnelle pour les enseignants.

Une autre contradiction, comme dans le canton de *Vaud*, et de chercher à ne pas envoyer tous les bons élèves en maturité gymnasiale et les élèves faibles en formation professionnelle. On voudrait que l'orientation en formation professionnelle ne se fasse pas par l'échec.

On le voit, les tendances semblent se contredire un peu.

Il n'est pas étonnant que le choix final soit celui du système mixte, (10+4 et 11+4) qui semble montrer que les cantons n'arrivent pas à se décider pour une logique.

Faut-il maintenir le système actuel et ajouter simplement une année (qui a l'accord des syndicats comme le SSP) pour s'aligner sur les standards universitaires ou faut-il réduire la durée de l'école obligatoire pour ne pas trop augmenter la dépense privée et publique d'éducation, ce qui était d'ailleurs prévue par HarmoS (le passage en maturité peut se faire après la 10<sup>e</sup> année) ?

On ne choisit pas et on délègue un travail de tri aux enseignants entre les élèves dans une logique à deux vitesses.

On constate aussi que le projet EVMG-NE suppose l'intégration d'un système qualité pour les lycées, comme pour les écoles professionnelles.

Qu'est-ce que cela change ? Clairement, cela réduit les marges de manœuvre individuelles.

Il y a des programmes à suivre, des évaluations à préparer, des compétences à valider. Vous êtes intégrés dans un système qui vous demande de la coordination, de la cohérence, de la transparence. Vous êtes moins des intellectuels autonomes, et un peu plus des *professionnels* qui doivent rendre des comptes.

### 1.3.1 Les effets de la culture de l'évaluation

Des curricula orientés vers les compétences. Ce qui était avant relativement implicite — « je transmets ma discipline, les élèves se débrouillent » — va devenir de plus en plus formalisé. On va demander de définir ce que les élèves doivent *savoir faire* à la fin du cours, de concevoir des évaluations *alignées* sur ces objectifs, de rendre compte de l'atteinte des compétences.

L'introduction de dispositifs transversaux : d'une part comme les travaux de maturité, les projets interdisciplinaires, les semaines de stage, les modules d'orientation professionnelle et universitaire, etc.

Mais aussi les projets de nouvelles maturités en 4 ans s'accompagnent d'exigences en matière de compétences transversales.

Ces dispositifs vous demanderont d'endosser encore plus de nouveaux rôles : *accompagnateur* d'un projet, etc. Vous êtes là pour *accompagner* un processus de formation qui est plus complexe, plus long, plus individualisé. Cela demande aussi de la collaboration.

L'évolution des formes d'évaluation. L'évaluation aussi change. Bien sûr, vous continuez de faire des examens, des épreuves écrites, des évaluations sommatives.

Mais on vous demande de plus en plus de faire aussi des *évaluations formatives*, de donner des *feedbacks réguliers*, d'utiliser des *grilles critériées*, des *barèmes explicites*.

On vous demande de rendre l'évaluation plus *transparente*, plus *équitable*, plus *formative*.

Bref, vous avez moins de *liberté individuelle* dans l'évaluation qu'avant. Vous êtes inscrits dans un système qui demande de la cohérence, de la comparabilité, de la régulation.

Ces évolutions répondent à des objectifs politiques légitimes : démocratisation, équité, lutte contre le décrochage, élévation du niveau de qualification.

Mais elles ont des *effets* — sur les élèves, sur les pratiques, sur les identités professionnelles.

## 2 Trois tensions professionnelles pour les enseignants

Première tension : entre l'idéal du « professeur spécialiste » et la réalité d'un métier composite. Beaucoup d'entre vous se sont engagés dans ce métier parce qu'ils aimaient leur discipline, parce qu'ils voulaient la transmettre à de jeunes adultes, parce qu'ils voulaient faire vivre une passion intellectuelle. Vous vous êtes formés d'abord comme historien, mathématicienne, germaniste, biologiste. Votre identité professionnelle est d'abord *disciplinaire*.

Or, votre métier déborde largement le cadre disciplinaire. On vous demande de faire du suivi individualisé, de participer à des projets d'établissement, de coordonner avec vos collègues, de contribuer à des réformes curriculaires, d'assister à des journées pédagogiques, de remplir des grilles d'évaluation, de gérer des conflits avec les élèves, etc.

Bref, vous avez le sentiment d'avoir signé pour un métier — enseigner une discipline — et de vous retrouver dans un autre métier, beaucoup plus collectif, beaucoup plus normé, beaucoup plus exigeant en termes de prise en charge globale des élèves.

Deuxième tension : l'érosion de la liberté académique. Beaucoup ont le sentiment que l'*autonomie* professionnelle s'érode. Moins de liberté dans le choix des contenus, des méthodes, des formes d'évaluation.

Aujourd'hui, les enseignants peuvent avoir le sentiment que l'institution ne *fait plus confiance*, qu'elle veut tout *contrôler*, tout *normer*, tout *piloter*. Et ce sentiment peut être renforcé par la multiplication des évaluations institutionnelles, des indicateurs de performance, des audits de qualité.

Cette perte d'autonomie peut être vécue comme une *dévalorisation* de l'expertise professionnelle. Des professionnels hautement qualifiés pourraient avoir l'impression de devenir des *exécutants*.

Troisième tension : la charge de travail et le rapport au temps. Le métier d'enseignant du secondaire II a toujours été exigeant. Mais aujourd'hui, beaucoup d'entre les enseignants ont le sentiment que la charge de travail a *explosé*.

À la préparation des cours et à la correction s'ajoutent maintenant toutes les tâches d'accompagnement, de coordination, de documentation, de participation à des projets, à des séances, à des journées de formation continue.

C'est un flux de tâches administratives et relationnelles qui peuvent épuiser et éloigner de ce qui fait sens.

### **3 Les ressources**

#### **3.1 Première ressource : les collectifs enseignants.**

Beaucoup d'établissements de secondaire II ont développé des cultures de collaboration fortes.

Je me rappelle avoir participé à une journée d'études au gymnase de Chamblandes près de Lausanne en 2010, au cours de laquelle j'avais constaté que les professeurs de mathématiques ne savaient absolument pas ce que faisaient les uns et les autres.

Aujourd'hui, je suppose que vous travaillez plus en files ou en équipes disciplinaires, en groupes de projet, en réseaux informels.

Vous mutualisez des documents, des outils, des séquences, des évaluations. Vous vous soutenez mutuellement face aux difficultés.

Et ces collectifs sont une ressource précieuse pour *s'approprier* l'évolution du métier : au lieu de la subir individuellement, vous pouvez penser collectivement, construire une *ligne de conduite* locale qui respecte à la fois les injonctions institutionnelles et vos valeurs professionnelles.

#### **3.2 Deuxième ressource : les lycées disposent encore d'une autonomie institutionnelle.**

Certes, vous êtes inscrits dans un système harmonisé, régulé. Mais vous avez encore des marges. Par exemple, dans le choix des projets pédagogiques, dans l'organisation de semaines thématiques, dans les collaborations avec le tertiaire ou le monde professionnel, dans les dispositifs de soutien que vous mettez en place. Vous pouvez *innover, expérimenter, adapter*. Vous n'êtes pas complètement contraints.

#### **3.3 Troisième ressource : votre expertise disciplinaire et pédagogique.**

Vous êtes des professionnels hautement qualifiés. Vous maîtrisez votre discipline, vous avez développé des compétences pédagogiques, vous connaissez vos élèves. Et cette expertise est *légitime*. Vous avez le droit — et même le *devoir* — de faire valoir votre point de vue professionnel face aux réformes, aux injonctions, aux prescriptions. Vous n'êtes pas de simples exécutants. Vous êtes des *acteurs* du système éducatif, avec une capacité de réflexivité, de critique, de proposition.

## Références

Canton de Neuchâtel (2023). *Rentrée du secondaire 2 : La formation professionnelle se renforce et passe le seuil de 80 % des effectifs en mode dual*. Communiqué de presse.

Canton de Neuchâtel (2025). *Évolution de la maturité gymnasiale dans le canton de Neuchâtel : Synthèse des analyses, octobre 2025*. Neuchâtel : DFDS.

Canton de Neuchâtel (2025). *Mémento statistique de l'école neuchâteloise 2024-25*. Neuchâtel : Service de la statistique.

Canton de Neuchâtel, Service des formations postobligatoires (2024). *Évolution de la maturité gymnasiale dans le canton de Neuchâtel : Analyse mars 2024*. Neuchâtel : DFDS.

Canton de Vaud (2024). *Postuler dans l'enseignement postobligatoire : Profil et compétences attendues*. Lausanne : État de Vaud, Direction générale de l'enseignement postobligatoire.

CDIP (2023). *Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)*. Berne : CDIP.

CDIP (2024). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité gymnasiale*. Berne : CDIP.

CDIP (2024). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré secondaire II*. Berne : CDIP.

CDIP (2025). *Degré secondaire II : Écoles de maturité gymnasiale*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CIIP (2024). *Convention scolaire romande et harmonisation des systèmes éducatifs*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Fassa, F., Dubois S., (2012). *Être « prof de gymnase », Rapport de recherche sur mandat du DFJC relatif à la profession de maître et maîtresse d'enseignement ou postobligatoire*, Université de Lausanne.

HEFP (2024). *Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité*. Lausanne : Haute école fédérale en formation professionnelle.

HEP Vaud (2025). *Master of Advanced Studies (MAS) en enseignement secondaire 2 : Perspectives professionnelles*. Lausanne : HEPL.

IRD (2024). *Schémas des systèmes éducatifs romands et tessinois*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Margas, N., Goastellec, G., Sommet, N., Gross, D., Karunanethy, K., Batruch, A., Rodrigo Sanjoaquin, J., (2025). *L'école de maturité vaudoise entre structures et trajectoires d'élèves : efficacité, équité et leviers structurels. Rapport de l'Observatoire de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Lausanne – volet 1*.

Office fédéral de la statistique (2024). *Taux de maturités gymnasiales par canton*. Berne : OFS.

SEFRI (2023). *Objectif de formation professionnelle : 95 % de certification de niveau secondaire II*. Berne : Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation.

SSP Neuchâtel (2024). *Réforme de la maturité gymnasiale : Conséquences pour le travail enseignant*. Neuchâtel : Syndicat des services publics.