

La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire

Etude prospective

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 1999

Edition:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Auteurs:

Dominique Béatrix Köhler

Regine Born

Titre de l'édition allemande:

Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe

Commandes:

Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berne

Impression:

Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface	7
1 Introduction	9
1.1 Le mandat	9
1.2 Les expertes et le groupe d'accompagnement	10
1.3 Guide de lecture	10
2 Le cycle élémentaire	12
2.1 Arguments en faveur de la création d'un cycle élémentaire et caractéristiques de ce cycle	12
2.2 Qualifications et formation du personnel enseignant au cycle élémentaire	13
3 Formation des enseignantes et enseignants pour le cycle élémentaire: contexte et premiers éléments de réponses	15
3.1 Contexte	15
3.1.1 «Jardin d'enfants» – école primaire: une histoire différente, deux cultures différentes	15
3.1.2 L'élargissement des attentes face à l'école	16
3.1.3 L'élévation du niveau de formation des enseignantes et enseignants	16
3.2 Bref aperçu des questions et réponses	17
4 Former les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire comme les autres enseignantes et enseignants	24
4.1 Profil professionnel: enseignant ou enseignante pour les enfants de quatre à huit ans	24
4.1.1 Un enseignant professionnel, une enseignante professionnelle	25
4.1.2 ... qui travaille avec des enfants de quatre à huit ans	25
4.1.3 ... qui possède les compétences didactiques requises	25
4.1.4 ... et qui agit en tenant compte de la place de l'école dans notre société	25
4.2 Former des professionnels de l'enseignement	26
4.2.1 Former à et par une pratique réfléchie	27
4.2.2 Former «entre théorie et pratique»	29
4.2.3 Former par la démarche clinique	30
4.2.4 Former à et par la recherche	31
4.3 Former les enseignantes et enseignants entre savoirs, savoir-faire et relations	32

4.4	Former les enseignantes et enseignants dans les principaux domaines de compétences	34
4.4.1	Former des enseignantes et enseignants capables de gérer et de construire des situations d'apprentissage pour des groupes hétérogènes dans différents domaines ou disciplines	35
4.4.2	Former des enseignantes et enseignants capables de gérer des relations sociales avec différents partenaires	36
4.4.3	Former des enseignantes et enseignants capables d'affronter les questions éthiques et déontologiques de la profession	38
4.5	Nécessité d'une souplesse du système de formation	40
5	La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire	42
5.1	Le fonctionnement de la formation: la «mécanique de formation»	42
5.1.1	Le concept	42
5.1.2	Les trois «plaques tournantes» de la formation en tant que réponses aux trois questions perpétuelles que sont la «théorie et la pratique», la «personnalité» et la «didactique des disciplines»	44
5.1.3	L'atelier didactique/pédagogique: la «plaque tournante» centrale de la «mécanique» de formation	46
5.1.4	L'atelier professionnel: l'une des «plaques tournantes» secondaires de la «mécanique de formation»	49
5.1.5	Les ateliers d'approfondissement: l'autre des «plaques tournantes» secondaires de la «mécanique de formation»	50
5.2	Les contenus de la formation	51
5.2.1	Le temps investi dans les différents domaines de la formation	52
5.2.2	Les éléments de la formation et leur «mécanique»: stages pratiques, sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, approfondissement d'un domaine et ateliers	54
5.2.3	Stages pratiques	55
5.2.4	Sciences de l'éducation	57
5.2.5	Didactiques des disciplines	60
5.2.6	Approfondissement d'un domaine particulier	65
5.2.7	Travail d'approfondissement/travail de diplôme	66
5.2.8	Evaluation formative	67
6	Structure de la formation	68
6.1	Formation en haute école pédagogique ou à l'université	68
6.1.1	Formation de niveau tertiaire	68
6.1.2	Formation en lien avec la recherche	69
6.2	Certification: diplôme unique ou diplôme spécifique	70
6.2.1	Diplômes spécifiques au cycle élémentaire et au primaire	70
6.2.2	Diplôme unique pour les cycles élémentaire et primaire	71

6.2.3	Diplômes spécifiques à différents domaines ou disciplines	73
6.2.4	Diplôme unique ou diplôme spécifique? Proposition	74
6.3	Conditions d'admission en formation initiale	76
6.4	Durée de la formation	77
6.5	Le système modulaire de la formation	77
6.5.1	Les principes de base	77
6.5.2	Le lien avec la formation pour l'enseignement au cycle primaire dans le cas d'un diplôme spécifique	80
6.5.3	Eléments à prendre en compte en cas de diplôme unique pour les cycles élémentaire et primaire	82
6.5.4	Relation étroite avec la formation continue et les qualifications complémentaires	84
7	Le passage du système actuel au nouveau système	87
7.1	Décisions structurelles	88
7.2	Etapas intermédiaires	90
7.3	Mesures relatives au moment de l'introduction d'un cycle élémentaire	91
7.4	La formation continue des personnes enseignantes en place dans les écoles enfantines et primaires en vue d'un cycle élémentaire	93
7.5	Les formateurs et formatrices	96
8	Résumé et propositions	100
8.1	Les décisions en politique de l'éducation à prendre aujourd'hui	100
8.2	Conception de la formation des futures personnes enseignantes du cycle élémentaire	101
8.3	Ressources pour le travail de développement	102
8.4	La formation continue des enseignantes ou enseignants actuellement en place	102
8.5	La formation des formateurs et formatrices	103
8.6	A propos de ce rapport	103
	Bibliographie	105
	Annexes	113
A	Mandat d'experts «Formation des enseignants du degré de base» du 10.5.1997	114
B	Membres du groupe d'accompagnement	119
C	Résumé du Dossier 48B de la CDIP	121
D	Dix domaines de compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des enseignantes et des enseignants primaires	127
E	European Community Course Transfer System ECTS / le système européen pour la reconnaissance des périodes d'études effectuées	129

Préface

Selon l'étude prospective «Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse» (Dossier 48B) publiée par la CDIP en 1997, les enfants devraient pendant une période de trois à cinq ans pouvoir bénéficier, dans des classes regroupant des élèves d'âges différents, d'une stimulation permanente répondant aux besoins de leur âge. Par ailleurs, il conviendrait également de procéder à une individualisation de leur parcours d'apprentissage et de leur offrir des modalités plus flexibles en ce qui concerne l'âge d'entrée à l'école ainsi que le passage au degré suivant. Les propositions du groupe d'études ont été mises en consultation et les résultats de cette consultation seront prochainement divulgués et commentés par la CDIP qui se prononcera également sur la suite à donner au dossier.

En cas de création d'un cycle élémentaire, il importe de disposer de nouvelles conditions cadres. Outre l'adaptation des structures et de l'organisation scolaires, la mise en place d'un cycle élémentaire présuppose une réforme de la formation des enseignantes et enseignants: en effet, seules des personnes enseignantes ayant reçu une formation appropriée seront à même de dispenser une éducation répondant aux besoins d'enfants d'âges différents regroupés dans une même classe.

En 1997, la Commission Formation générale (CFG) de la CDIP a chargé deux expertes d'élaborer le profil des futurs enseignants et enseignantes du cycle élémentaire et de lui soumettre des propositions concrètes quant à leur formation.

La présente étude prospective répond au mandat que la CDIP avait confié aux expertes. Elle esquisse le profil d'une personne enseignante qui, grâce à sa formation, sera à même d'agir de manière ciblée et indépendante, de réfléchir sur sa pratique d'enseignement et de développer celle-ci en ayant pour toile de fond une base scientifique solide. La formation des futurs enseignants et enseignantes sera non seulement axée sur l'acquisition de connaissances scientifiques et la pratique de l'enseignement, mais également sur l'acquisition de connaissances particulières en didactique des disciplines. Le rapport présente ensuite un concept de formation qui, s'il est d'un intérêt tout particulier pour la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire, contient également des propositions fort intéressantes pour la formation de tous ceux qui se destinent à l'enseignement au primaire ou au secondaire. Ainsi, pour ce qui concerne le concept de formation proprement dit, les deux expertes relèvent tout particulièrement la relation entre théorie et pratique et montrent différentes voies permettant de relier plus étroitement entre eux savoirs scientifiques, savoirs professionnels et compétences. Parallèlement, elles font des propositions sur les structures de la formation. A cet égard, elles soulignent qu'il s'agit de former une nouvelle catégorie d'enseignantes et enseignants pour un cycle élémentaire qui n'existe pas encore: de ce fait, il faut qu'il y ait une relation étroite entre la formation de ce nouveau type d'enseignant et le développement du cycle élémentaire. Enfin, partant de deux cultures scolaires différentes – celle du «préscolaire» et celle du «primaire» –, il conviendra de créer une culture nouvelle: le «cycle élémentaire».

Le Groupe de travail Formation des enseignants (GFE) et la CFG ont pris connaissance du rapport et l'ont approuvé.

Les projets de réforme de grande portée - tels que la création d'une nouvelle forme scolaire et d'une nouvelle formation - doivent être planifiés avec soin et réalisés par étapes successives. Cela est également valable pour le présent projet qui prévoit la création d'un nouveau cycle et d'une nouvelle catégorie d'enseignantes et enseignants.

Le présent dossier ne fera pas l'objet d'une procédure de consultation officielle. Mais il va de soi que les propositions faites dans le rapport seront prises en compte lors du traitement ultérieur du projet.

Été 1999

Secrétariat de la CDIP

1 Introduction

Les travaux du Groupe d'études Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans, qui a esquissé, dans une étude prospective (CDIP, 1997b), «les perspectives d'avenir de l'enseignement public relativement à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans», l'ont conduit à proposer la création d'un nouvel ordre d'enseignement: le cycle élémentaire. En effet, le groupe en charge du dossier est arrivé à la conclusion que, au plan des buts pédagogiques, les premières années du primaire et le préscolaire peuvent être considérés comme un tout et qu'il est donc important d'assurer la continuité et la coopération entre ces deux degrés en instaurant notamment ce cycle élémentaire.

Cette proposition nécessite non seulement une modification fondamentale de l'organisation et des structures scolaires, mais aussi une réforme de la formation des enseignantes et des enseignants. C'est pourquoi la Commission Formation générale de la CDIP a mandaté deux expertes appuyées d'un groupe d'accompagnement pour poursuivre la réflexion sur le profil des futures personnes enseignantes qui se destineraient à ce cycle et sur le type de formation qui serait souhaitable pour celles-ci.

1.1 Le mandat

Il s'agit principalement:

- d'élaborer le profil des enseignantes et enseignants potentiels du cycle élémentaire;
- de lister les qualifications spécifiques jugées nécessaires pour ce type d'enseignement;
- de faire des propositions concrètes quant à la future formation de ces enseignantes et enseignants.

Le mandat (cf. annexe A) consiste également à:

- examiner la part de la formation qui doit être conjointe aux enseignantes et enseignants du cycle élémentaire d'une part et du cycle primaire d'autre part, et la formation qui doit être spécifique à chaque ordre d'enseignement;
- déterminer les conditions d'admission dans les établissements de formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire;
- étudier la question d'un diplôme spécifique pour ce cycle ou d'un diplôme unique permettant d'enseigner non seulement aux enfants de quatre à huit ans, mais également à une population scolaire plus large;
- examiner la possibilité d'engager des maîtres et maîtresses semi-généralistes pour le cycle élémentaire;
- déterminer les conditions et exigences de perfectionnement professionnel en cas de changement d'ordre d'enseignement;

- déterminer les conditions et exigences de perfectionnement professionnel concernant les enseignantes et enseignants formés pour l'école enfantine/l'école primaire selon les anciennes réglementations.

1.2 Les expertes et le groupe d'accompagnement

Les expertes, Dominique Béatrix Köhler (Centre vaudois de recherches pédagogiques du Département Formation et jeunesse du canton de Vaud) et Regine Born (Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle, jusqu'à novembre 1997) ont étudié les différents points du mandat ensemble, puis se sont construit une représentation commune de différents concepts liés à la formation des enseignantes et enseignants avant d'élaborer une proposition commune de formation pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire. Seules les tâches rédactionnelles ont été clairement réparties. Cette étude a été réalisée en un peu plus d'une année (de juillet 1997 à septembre 1998) à raison d'une journée de travail hebdomadaire et a été suivie par Ursula Seres-Hottinger, collaboratrice pédagogique au Secrétariat de la CDIP. Ursula Seres-Hottinger, en tant que membre du Groupe d'études Education et formation des enfants de quatre à huit ans, a assuré la transition et la continuité entre les deux études. En outre, elle s'est chargée de recherches documentaires, des prises de contact et du secrétariat du groupe.

De plus, les deux expertes ont été assistées dans leur tâche par un groupe d'accompagnement de treize membres et de deux invités (cf. annexe B) qui s'est réuni à deux reprises: une première fois en janvier 1998, séance au cours de laquelle il a été débattu des premières esquisses de réponses aux questions du mandat, et une seconde fois en juin 1998, séance pendant laquelle une partie du rapport en chantier a été soumis à l'appréciation critique des membres du groupe d'accompagnement. Dans la mesure du possible, les expertes ont intégré les propositions et les remarques des membres de ce groupe.

1.3 Guide de lecture

On trouvera dans ce dossier les réponses aux questions du mandat, non pas dans l'ordre dans lequel elles ont été posées, mais réorganisées en fonction du poids donné aux différents points à traiter: la conception générale de la formation des enseignantes et enseignants ainsi que la conception spécifique de la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire y compris de ses contenus occupent la place centrale du dossier. La question de la structure de la formation et les solutions de transition sont abordées ensuite.

Le *chapitre 2* rappellera très brièvement au lecteur qui n'a pas le temps d'étudier de nouveau le Dossier 48B (CDIP, 1997b) les caractéristiques de ce nouvel ordre

d'enseignement, les premières propositions du groupe d'études concernant les qualifications souhaitées chez les enseignantes et enseignants qui s'y destinent ainsi qu'une première esquisse – définie par le groupe d'études – de structure de formation.

Dans le *chapitre 3*, il sera tout d'abord question du contexte dans lequel l'idée novatrice de l'introduction d'un cycle élémentaire s'est développée, puis des premières esquisses de réponses aux questions du mandat. Une lectrice ou un lecteur pressé et peu intéressé par une argumentation poussée pourra trouver dans ce chapitre de quoi comprendre rapidement l'orientation proposée dans ce dossier quant à la formation des enseignantes et enseignants se destinant à ce cycle.

Le *chapitre 4*, chapitre relativement théorique, apportera des réponses conceptuelles sur la formation des enseignantes et enseignants, en se basant sur une revue de la littérature concernant cette question actuellement très débattue en Suisse (en vue de la construction des hautes écoles pédagogiques, p.ex.) et en Europe. La conception de la formation, les principes, les modalités de formation ainsi que, dans une certaine mesure, les compétences attendues du personnel enseignant, développés dans ce chapitre, peuvent largement s'appliquer à toute formation d'enseignant ou enseignante. L'explicitation de concepts tels que la «professionnalisation de l'enseignement», la «pratique réfléchie», les «liens entre théorie et pratique dans la formation des enseignantes et enseignants», la «formation à et par la recherche», etc., y tiendra une large part. Ce texte servira donc de cadre conceptuel.

Dans le *chapitre 5* est proposée concrètement une «mécanique de formation» destinée plus spécifiquement aux enseignantes et enseignants du cycle élémentaire: il s'agit notamment d'une proposition de fonctionnement en ateliers didactiques et pédagogiques et en ateliers visant à aider les étudiantes et étudiants à construire leur identité professionnelle. Seront également abordés dans ce chapitre les contenus de formation, en particulier ceux qui sont spécifiques au cycle élémentaire, ainsi que les modalités du travail de diplôme.

Le *chapitre 6* aborde, d'un point de vue structurel, les questions de niveau de formation, de cadre institutionnel, de certification et de conditions d'admission à la formation d'enseignantes et enseignants se destinant au cycle élémentaire. Une proposition de formation modulaire sera faite, car elle permettrait de coordonner relativement facilement formation initiale et formations continues ou secondes.

Le *chapitre 7* sera consacré aux solutions transitoires concernant, d'un côté, les enseignantes et enseignants formés selon les anciennes réglementations des écoles enfantines et des écoles primaires et, de l'autre, les enseignantes et enseignants qui voudraient changer d'ordre d'enseignement en cours de carrière. La question des formateurs et formatrices d'enseignantes et enseignants y sera également évoquée.

Et enfin, les remarques conclusives (*chapitre 8*) consisteront en un résumé du dossier et à quelques propositions des expertes.

2 Le cycle élémentaire

Ce chapitre a pour but de résumer brièvement la conception du cycle élémentaire proposée par le groupe d'études chargé de concevoir un projet pour la formation et l'éducation des enfants de quatre à huit ans. Pour un aperçu plus complet, le lecteur voudra bien se référer au Dossier 48B (CDIP, 1997b) ou au résumé de ce dossier (CDIP, 1997d) qui se trouve en annexe (cf. annexe C).

2.1 Arguments en faveur de la création d'un cycle élémentaire et caractéristiques de ce cycle

Le groupe d'études part des constatations que «les enfants auxquels le passage de l'école enfantine à l'école primaire pose des problèmes sont de plus en plus nombreux» (CDIP, 1997d, 1) et que l'âge d'entrée à l'école est relativement élevé en Suisse par rapport à celui en vigueur dans d'autres pays européens (CDIP, 1993c, 81; CDIP, 1997b, 5). Il constate également que, en ce qui concerne les écoles enfantines, l'offre existante est très diverse dans les cantons: entre une année et trois ans selon les cantons, voire les communes. De plus, il met en évidence que, s'il n'existe que peu de prises en charge spécialisées pour les enfants de l'école enfantine, ces prises en charge sont nombreuses à l'école primaire et peuvent participer d'un mécanisme de sélection précoce.

Pour dépasser ces constats, le groupe d'études avance un certain nombre d'arguments en faveur de la création d'un cycle élémentaire destiné aux enfants de quatre à huit ans: continuité pédagogique, solutions flexibles, respect du rythme et du style d'apprentissage de chaque enfant, formation à la vie sociale, intégration de tous, stimulation précoce de chacun, partenariat avec les parents et le parascolaire, etc. De plus, les structures scolaires étant dans plusieurs cantons en mutation, ce serait, selon le groupe d'études, le moment opportun d'instaurer un nouvel ordre d'enseignement.

Il faut encore signaler, qu'en 1994 déjà, un groupe d'études de la Commission pédagogique de la CDIP amorçait dans «Etude préliminaire: Ecole enfantine/ Enseignement préscolaire en Suisse», le débat sur l'idée de «la création d'une structure élémentaire pour les enfants de quatre à huit ans» dans ses conclusions (CDIP, 1994b, 156).

Quelles sont les caractéristiques de ce cycle élémentaire? Selon les propositions du Groupe d'études Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans, ce cycle fait partie intégrante de la scolarité obligatoire et il est caractérisé par une certaine souplesse: les enfants le parcourent en principe en quatre ans, mais il est également possible de l'accomplir en 3 ou en 5 ans; l'entrée peut y être avancée ou retardée de six mois. Les classes du cycle élémentaire regroupent des élèves d'âges différents et surtout les enfants qui ont besoin d'une prise en charge particulière (enfants allophones, enfants

handicapés, surdoués, etc.) y sont intégrés. Les classes, de 18 à 24 élèves, sont gérées par des duos pédagogiques dont l'un des membres devrait avoir accompli une formation en pédagogie spécialisée. Elles sont intégrées dans les bâtiments de l'école obligatoire et l'enseignement y est dispensé sous forme de cours-blocs. La collaboration entre enseignantes et enseignants, avec les parents et le personnel du parascolaire y est nécessaire.

2.2 Qualifications et formation du personnel enseignant au cycle élémentaire

Le groupe d'études se prononce également sur les qualifications et sur la formation du personnel enseignant se destinant au cycle élémentaire. Selon lui, en termes de compétences, les qualifications requises pour l'enseignement dans ce cycle sont les suivantes (cf. CDIP, 1997b, 50ss):

- des «compétences pédagogiques et psychologiques particulières qui tiennent compte des spécificités des enfants âgés de quatre à huit ans»;
- des «compétences en matière de repérage des besoins individuels de chaque enfant»;
- des «compétences en matière de pédagogie spécialisée»;
- des «compétences [...] en matière d'individualisation des offres d'apprentissage»;
- des «compétences en matière de socialisation [des enfants] et de leur développement moteur»;
- des «compétences particulières dans les domaines artistiques»;
- des compétences pour construire un «répertoire didactique qui corresponde aux particularités du groupe d'âge concerné» (didactique du jeu, capacité de créer des espaces d'expériences et des situations d'apprentissage larges à partir de sujets intéressants pour les enfants et qui permettent d'atteindre les objectifs fixés à long terme, capacité de concevoir et d'utiliser du matériel et des démarches d'apprentissage qui correspondent aux besoins des enfants, de faire entrer les jeunes élèves dans l'écrit, d'assister les élèves allophones dans leur acquisition de la langue française, etc.);
- des compétences permettant de travailler en équipe, d'instaurer un partenariat avec les parents des élèves et de participer au développement de l'école en général et du cycle élémentaire en particulier;
- enfin, et de façon générale, l'enseignement au cycle élémentaire exige «une grande souplesse et une mobilité d'esprit supérieure à la moyenne» et rend nécessaire un perfectionnement continu durant toute l'activité professionnelle.

En ce qui concerne la formation, le groupe d'études recommande les points suivants (CDIP, 1997b, 52):

- une formation initiale qui comprend des éléments communs à tous les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire et du primaire et des éléments spécifiques à ceux qui se destinent au cycle élémentaire;

- des conditions d’admission et une durée de la formation initiale identique pour les candidates et candidats à l’enseignement au cycle élémentaire et au primaire;
- un diplôme spécifique au cycle élémentaire;
- une entrée dans la profession qui fait une large place aux compétences spécifiques liées au cycle élémentaire;
- un perfectionnement et une formation continue qui visent à élargir les qualifications spécifiques au cycle élémentaire;
- une formation complémentaire en cours d’emploi qui permette aux enseignantes et enseignants du cycle élémentaire d’envisager l’enseignement au primaire et inversement une formation complémentaire qui permette aux enseignantes et enseignants du primaire d’enseigner au cycle élémentaire;

En bref, le cycle élémentaire c’est:

- un nouvel ordre d’enseignement de la scolarité obligatoire;
- destiné aux enfants de quatre à huit ans;
- comprenant des classes avec des enfants d’âges hétérogènes ayant notamment des besoins particuliers;
- dans lequel les enseignantes et enseignants travaillent en équipe et instaurent un partenariat avec les familles.

L’objet du présent rapport concerne la formation du personnel qui se destinerait à enseigner dans un cycle élémentaire. Ils se base donc sur la conception du cycle élémentaire telle qu’elle est définie dans le rapport 48B (CDIP, 1997b); les auteures du rapport approuvent l’argumentation qui a présidé à la proposition de cet ordre d’enseignement. Il n’est donc pas question, dans ce rapport, d’en discuter les principes et les caractéristiques, ni de développer une approche critique du concept «cycle élémentaire». Par contre, l’objectif consiste à développer – voire à discuter – les premières esquisses du groupe d’études concernant les qualifications et la formation de ce personnel enseignant.

3 Formation des enseignantes et enseignants pour le cycle élémentaire: contexte et premiers éléments de réponses

Tout d'abord, ce chapitre a pour but de brièvement mettre en contexte l'idée novatrice de cycle élémentaire développée par le Groupe d'études Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans: un point de vue historique et social sera évoqué. Ensuite le débat sera situé dans le cadre des discussions sur la formation des enseignantes et enseignants en Suisse et en Europe. Et enfin, il s'agit d'apporter un résumé des principaux éléments de réponses aux questions du mandat. Une lectrice ou un lecteur pressés pourront y trouver rapidement les prises de position développées dans la suite de ce rapport.

3.1 Contexte

3.1.1 «Jardin d'enfants» – école primaire: une histoire différente, deux cultures différentes

Rappelons ici que l'école enfantine et l'école primaire se sont développées dans des contextes très différents. Si la seconde est, depuis qu'elle existe, une institution publique traditionnellement dédiée à l'enseignement, la première, plus récente, est issue d'initiatives privées et a été dévolue d'abord au gardiennage des enfants avant d'évoluer vers des prises en charge centrées sur l'éducation et la socialisation des jeunes enfants. Par exemple, ce n'est que dans les années 70 que «dans l'enseignement romand, l'école enfantine [y] pénétrait par une petite porte, qui devait même être quelque peu forcée» (Cornali-Engel, 1993, 4). En effet, c'est en 1972, lorsque la définition des objectifs de l'enseignement pour les premiers degrés est déjà bien avancée qu'une sous-commission est chargée d'élaborer «un projet qui traite [...] des buts, programmes et méthodes de l'école enfantine». Les travaux de cette sous-commission aboutissent notamment, en démontrant l'utilité de l'école enfantine, à en définir les objectifs essentiels: «l'un des objectifs essentiels de l'école enfantine est d'égaliser le plus tôt possible [...] les chances de chacun en atténuant les inégalités, en complétant l'action de la famille et du milieu» (CIRCE, 1972). Dans le secteur public, la prise en compte de l'école enfantine dans le processus éducatif est donc une histoire récente, alors que celle de l'école primaire bénéficie d'une longue tradition. Il faut encore relever que le rôle de l'école primaire comme lieu de transmission des savoirs principalement est en train de s'élargir vers des missions à visée nettement éducative: il ne s'agit plus aujourd'hui d'une école primaire vouée uniquement à l'instruction des élèves, mais d'une école primaire qui encourage des attitudes et des rapports sociaux, voire des valeurs rendant possible le travail intellectuel.

3.1.2 L'élargissement des attentes face à l'école

Le débat sur le rôle éducatif de l'école est à ce jour encore et toujours vif. Cependant, de nombreuses lois scolaires évoquent ce rôle éducatif dans certains de leurs articles – à titre d'exemple, la loi scolaire vaudoise, à l'article 3 (1984) stipule que «l'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative» – et les attentes face à l'école dans le domaine de l'éducation ont tendance à s'élargir. On n'attend plus exclusivement de la part de l'école l'instruction des élèves, mais on attend également d'elle, qu'elle prenne part à leur éducation dans les domaines de la santé, de la prévention p.ex., voire de l'accueil en dehors des horaires strictement scolaires. En effet, on sait que 65% des femmes ayant des enfants de moins de 15 ans ont une activité professionnelle à plein temps ou à temps partiel (OFS, chiffres 1997 non publiés). Dans une ville telle que Lausanne, 56% des mères d'enfants fréquentant l'école enfantine (quatre à cinq ans) ou l'école primaire (six à dix ans) sont actives professionnellement (Alliata, 1995). Cet état de fait, ainsi que la constatation que les types de structures familiales sont très variés aujourd'hui, conduisent certaines associations à proposer des «écoles à horaires continus» qui sont non seulement des lieux de transmission de savoirs, mais également de véritables lieux éducatifs mettant un accent particulier sur l'apprentissage social et l'aide à l'organisation du temps libre.

3.1.3 L'élévation du niveau de formation des enseignantes et enseignants

Actuellement, en Suisse comme partout en Europe, on assiste à une tentative d'élever le niveau de qualification des enseignantes et enseignants. En effet, aujourd'hui les tâches et les responsabilités exigées des enseignantes et enseignants sont en constante augmentation: les réformes se suivent rapidement, des pédagogies favorisant l'égalité des chances sont à mettre en place, l'intégration d'enfants ayant des besoins très divers est à gérer dans les classes, les nouvelles technologies d'information sont à prendre en compte dans les écoles, etc. On considère maintenant qu'enseigner n'est plus une vocation, mais une véritable profession, à savoir une activité qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce. Il s'agit également d'une activité non répétitive qui nécessite une formation longue et consistante pour pouvoir l'exercer. L'idée de «professionnaliser» le métier d'enseignant ou enseignante a conduit à une certaine «universitarisation» des formations dans plusieurs pays d'Europe (Vaniscotte, 1996, 253). En France, p.ex., l'ensemble des enseignantes et enseignants, qu'ils visent l'enseignement en maternelle ou au lycée, sont formés dans un premier temps à l'université. Dans la plupart des pays d'Europe, la formation des enseignantes et enseignants est une formation de niveau tertiaire: en Allemagne p.ex., la formation se fait dans les hautes écoles ou dans les universités. En Suisse, les nombreux projets de hautes écoles pédagogiques témoignent de la volonté politique des cantons de promouvoir la formation des enseignantes et enseignants à un niveau tertiaire suivant en cela les thèses développées dans le Dossier 24 de la CDIP (CDIP, 1993a). Il faut signaler également que, à Genève, la formation des enseignantes et enseignants se destinant aux

divisions élémentaires (enfants de quatre à huit ans) et moyennes (enfants de huit à douze ans) se fait entièrement à l'université.

La formation continue est également un facteur important de professionnalisation des enseignantes et enseignants à la fois en Europe et dans notre pays. Actuellement, on ne considère plus que les formations initiales suffisent pour enseigner pendant toute une carrière, mais qu'il faut que ces dernières préparent les professionnels de l'enseignement à se former en permanence pour faire face aux nombreux défis de leur métier.

C'est dans ce contexte qu'a été développée la conception d'une formation de professionnels se destinant à l'enseignement des enfants de quatre à huit ans, conception qui se trouve résumée dans la suite de ce chapitre.

3.2 Bref aperçu des questions et réponses

Le présent rapport s'inscrit sur la toile de fond des développements du paysage scolaire et éducatif, tels qu'ils ont été esquissés au chapitre 3.1.

Comme ligne directrice, les auteures du rapport ont fixé pour l'enseignant ou l'enseignante au cycle élémentaire le profil professionnel suivant:

- Au cycle élémentaire, l'enseignement est dispensé
- par des enseignantes et enseignants professionnels
 - qui travaillent avec des enfants de quatre à huit ans,
 - qui possèdent des compétences didactiques
 - et agissent en tenant compte de la place de l'école dans notre société.

Ces points seront développés au chapitre 4.

Les nouvelles composantes du profil professionnel des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire sont:

- Le travail dans le cadre d'un «cycle» et non plus dans des classes d'enfants du même âge, ce qui implique une plus grande *hétérogénéité des âges* au sein du groupe d'enfants et une perspective temporelle de trois à cinq ans pour la réalisation des objectifs de l'enseignement.
- Une pédagogie intégrée, en lieu et place de la division en classes spéciales, ce qui implique une plus grande *hétérogénéité des compétences* au sein du groupe d'enfants, donc la stimulation des enfants ayant des besoins particuliers.

Ces composantes sont essentielles et, du point de vue pédagogique, leur portée est plus large que ne le laisserait supposer un premier regard sur cette nouvelle structure (à savoir le regroupement des enfants selon des critères nouveaux). En effet, avec cette structure, on abandonne l'idée de «l'enfant standard», du «cas normal» (cf. Brunner,

1997, 22s.). Une école divisée en classes d'enfants du même âge repose sur cette idée du cas-type fictif et s'y réfère d'autant plus qu'elle propose pour tous les cas considérés comme «atypiques», des formes d'organisation spéciales. Le cycle élémentaire prend les enfants plus au sérieux dans leur individualité, leurs modes de développement personnel et dans leurs dispositions naturelles particulières. La mission didactique consiste, ici, davantage à créer des situations d'apprentissage variées qui permettent des modes d'apprentissage divers. Cette volonté accroît l'importance attachée à l'observation différenciée et à la stimulation des capacités d'apprentissage individuelles.

En réunissant les enfants âgés de quatre à huit ans, l'approche du point de vue de la psychologie du développement s'élargit: le cheminement évolutif de la pensée symbolique (cf. Heyer-Oeschger, 1997, 15) n'est plus divisé et attribué artificiellement selon la devise: le jeu à l'école infantine, l'alphabet à l'école primaire. L'enseignant ou l'enseignante du cycle élémentaire peut proposer, aux différents échelons du raisonnement, des démarches didactiques et les enfants peuvent ainsi enraciner leur apprentissage dans un cadre plus large et, dans le lieu qui leur convient, passer au stade suivant de leur développement.

Les différents enfants et leurs particularités sont donc au centre des préoccupations du cycle élémentaire. Cette attention portée à chaque enfant en particulier est contrebalancée par deux «mouvements inverses», orientés vers le social: d'une part, par le regard porté sur le *groupe* que forment les enfants et d'autre part, sur l'école en tant que *système*. Le groupe, composé d'enfants nombreux et tous «particuliers», doit devenir, au cours du cycle élémentaire, une communauté sociale. Les enfants apprennent à être acceptés dans une communauté plus large que celle représentée jusque-là par leur famille, et à s'y intégrer. Cette tâche exige de l'enseignant ou de l'enseignante d'aménager et d'organiser des situations sociales et d'encourager le développement de l'enfant vers son intégration dans un groupe.

Enfin, le regard s'étend, au-delà des quelques mètres carrés de la salle de classe, souvent considérée aujourd'hui comme représentant l'«école», pour embrasser l'école en tant que système, notamment en considérant le travail en équipe avec d'autres enseignantes et enseignants, la collaboration avec des collègues d'autres classes ou degrés et avec les parents comme faisant partie intégrante du mandat de l'enseignant ou de l'enseignante. Et dans la perspective plus large encore de la mission éducative de l'école, le cycle élémentaire n'est plus entendu comme un degré *préscolaire*, mais comme le premier degré de l'enseignement scolaire, avec ses objectifs et sa mission d'éducation et de formation.

Les modifications engendrées par le concept du cycle élémentaire sont radicales (partant des racines mêmes de la conception de l'apprentissage des enfants) et d'une vaste portée (s'inscrivant dans la perspective du système scolaire et éducatif). De ce fait, ces changements ne sont à certains égards pas spécifiques au cycle élémentaire. Ainsi, l'intégration des enfants présentant des problèmes «particuliers» au lieu de leur

étiquetage comme cas s'écartant du cas-type fictif, le retour vers la tâche sociopédagogique de l'école (voir notamment Grossenbacher, 1997), la vision de l'école comme système et le débat autour de la conduite et de la qualité de ce système, les critiques formulées à l'encontre de la répartition par classes d'âge et la création de «cycles» scolaires sont actuellement autant de thèmes abordés également à d'autres degrés scolaires.

Il convient donc de développer un concept de formation pour un *degré spécifique*, dont la particularité n'est pas tant de se *distinguer fondamentalement* des autres degrés, mais de thématiser *de manière particulièrement approfondie* des évolutions d'ordre général. La conception de la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire, proposée ici, se rapporte donc à cet ordre spécifique de l'enseignement – tout en mettant en évidence certains aspects qui ne s'appliquent pas uniquement à ce cycle.

Ainsi, les principes, formulés ci-après, d'une formation des enseignantes et enseignants pour le cycle élémentaire sont également valables pour d'autres degrés:

L'enseignant ou l'enseignante se destinant au cycle élémentaire bénéficie dans le cadre de sa formation du soutien nécessaire pour le développement de son identité professionnelle. Sa formation se situe dans le va-et-vient entre théorie et pratique, entre les connaissances actuelles en matière de recherche et les questions découlant du travail avec les enfants, et elle conduit à une «pratique réfléchie» de l'agir professionnel. L'enseignant ou l'enseignante acquiert au cours de sa formation les compétences d'action requises pour l'entrée dans la profession et les développe encore dans le cadre du perfectionnement professionnel et de la formation continue.

Ces points seront développés au chapitre 4.

L'exigence d'une formation professionnelle de niveau tertiaire, dans une haute école pédagogique (ou à l'université), s'applique aussi bien aux enseignantes et enseignants du cycle élémentaire qu'à ceux des autres degrés. Quelle est dès lors la structure à donner à cette formation?

Conformément aux principes fondamentaux de la formation, seront présentés ici, d'une part, le *fonctionnement* de la formation et, d'autre part, des propositions quant à ses *contenus*. La caractéristique du fonctionnement de cette formation sont les «ateliers». Du point de vue temporel, ceux-ci représentent un tiers de la durée de la formation et poursuivent des objectifs divers:

L'*atelier didactique/pédagogique* sert à la formation entre théorie/recherche et pratique et s'inscrit dans la perspective de la «pratique réfléchie»; l'*atelier professionnel* permet la confrontation avec les questions d'identité professionnelle et enfin, les *ateliers d'approfondissement* visent le développement du profil de

qualifications individuelles des futures personnes enseignantes et permettent le passage vers la formation continue.

Ces points seront développés au chapitre 5.1.

Si les *principes de base* de la formation pour le cycle élémentaire peuvent, dans une large mesure, s'appliquer aussi à la formation des enseignantes et enseignants se destinant aux autres ordres d'enseignement, si le *fonctionnement* proposé est également envisageable pour d'autres degrés, les *contenus* de la formation pour le cycle élémentaire sont en revanche plus spécifiques. Dans le cadre du modèle de formation proposé, l'organisation des contenus est conçue de manière telle qu'elle permet la création d'unités/de modules de formation communs aux enseignantes et enseignants du cycle élémentaire et à ceux qui se destinent à d'autres degrés. Pour une grande part cependant, ces contenus doivent être mis en relation avec la tranche d'âge visée, les exigences didactiques particulières à ce cycle et les tâches spécifiques au degré élémentaire de la scolarité obligatoire. Il ne peut s'agir de cumuler les contenus des formations actuelles pour l'école enfantine d'une part et l'école primaire d'autre part, car cela serait trop exiger du point de vue quantitatif, mais pas assez du point de vue qualitatif. L'on constate aujourd'hui déjà un rapprochement de ces deux degrés scolaires, ce qui est un enrichissement mutuel: ainsi le travail avec les enfants orienté par des objectifs d'apprentissage, l'encouragement de leur développement cognitif concernant la langue ou le raisonnement mathématique/scientifique, de leurs modes ou stratégies d'apprentissage caractérisent le quotidien de nombreuses écoles enfantines. La valorisation des nouvelles formes d'apprentissage à l'école primaire a ouvert la voie vers des processus qui ne se situent pas au centre de l'apprentissage cognitif, mais visent les savoir-être – objectifs poursuivis depuis longtemps par l'enseignement préscolaire. Il existe donc déjà de nombreuses «passerelles» qui enjambent le fossé dit culturel entre les degrés préscolaire et primaire (cf. CDIP, 1994b, 93). Un projet de rénovation intègre ces développements et les concentre en une conception unifiée. Le cadre général des contenus de la formation, esquissé ici, devra donc se traduire concrètement, au niveau des différents établissements de formation, par un plan d'études précis.

La formation comprend la pratique, les sciences de l'éducation, la didactique des différentes disciplines et l'approfondissement individuel dans un ou des domaines particuliers. Elle s'accomplit en partie sous forme d'ateliers.

Ces points seront développés au chapitre 5.2.

- La pratique (qui représente 30% du temps de formation) s'effectuera pour une grande part au degré d'enseignement choisi; dans le cadre de l'atelier didactique/pédagogique, elle sera mise en relation avec les théories sous-jacentes proposées par la formation et la recherche.

- Les sciences de l'éducation (25% du temps de formation) mettent l'accent en particulier
 - sur l'initiation au raisonnement, à l'apprentissage, au développement de l'enfant dans son contexte social,
 - sur les principes de didactique générale applicables à cet ordre d'enseignement et la faculté d'organiser des situations d'apprentissage stimulantes et utiles,
 - sur l'observation des enfants et leur stimulation et
 - sur le rôle de l'enseignant ou l'enseignante au cycle d'entrée de la scolarité obligatoire.
- La didactique des disciplines (25% du temps de formation; pour la définition de ce terme, voir chapitre 5.2.5) enseigne le savoir-faire didactique dans le double souci de susciter le désir d'apprendre des enfants d'une part, et de traiter les aspects et exigences essentiels des contenus à enseigner d'autre part – précisons à cet égard que la notion de «discipline» ne renvoie pas aux offres d'apprentissage proposées aux enfants, mais seulement au mode d'organisation des savoirs qui découle de la tradition scolaire ou scientifique des futures personnes enseignantes. Le but de cet élément de la formation est de répertorier, à travers des situations d'apprentissage stimulantes, les contenus majeurs du programme d'enseignement et de traduire les objectifs d'apprentissage en activités d'apprentissage favorables et adaptées aux enfants.
- L'approfondissement (20% du temps de formation) permet aux étudiantes et étudiants de se spécialiser dans un domaine disciplinaire précis (p.ex. les «langues») ou dans un domaine pédagogique particulier (p.ex. le «travail avec des groupes hétérogènes»). Les apprenantes et apprenants peuvent ainsi développer des aptitudes ou centres d'intérêt particuliers ou, le cas échéant, combler des lacunes. Ces offres de formation font l'objet de réflexions didactiques dans le cadre d'ateliers et doivent si possible également être proposées dans le cadre de la formation continue. Différents domaines de compétences, reconnus comme prioritaires, peuvent ainsi se compléter au sein des futurs duos pédagogiques du cycle élémentaire ou être acquis dans le cadre de la formation continue.

Lors de la conception de cette formation, il faut tenir compte du fait que sa mise en place est nouvelle et qu'elle remplace les anciennes structures de formation. Or qui remplace-t-on par qui ou que remplace-t-on par quoi? Se situe-t-on au plan des savoirs ou de l'autorité? La volonté de relier deux cultures scolaires existe aussi bien au niveau du cycle élémentaire qu'à celui de l'institution de formation. Non seulement il faut encourager un tel travail de développement, mais également l'accomplir avec minutie.

On peut partir du principe que le nouveau modèle de formation dépend des savoirs spécialisés et de l'expérience des actuels formateurs et formatrices, que ce sont précisément les personnes formant aujourd'hui les enseignantes et enseignants pour l'école primaire ou l'école enfantine qui auront à fournir une contribution essentielle au développement de la nouvelle structure de formation. Les différents établissements de formation pourront créer quelque chose de nouveau là où la collaboration entre les milieux de la formation et de la recherche, entre «praticiens» et «théoriciens», entre les

différents degrés d'enseignement, entre les diverses disciplines fonctionne déjà. Chaque institution trouvera les «points forts» d'une telle coopération à des endroits différents. Des impulsions supplémentaires seront données par des personnes nouvelles, et plus particulièrement par la recherche qui sera exigée dans les hautes écoles pédagogiques.

Les groupes de collaborateurs et collaboratrices auront pour tâche de réaliser le nouveau modèle de formation et de concrétiser le fonctionnement et les contenus de la formation des personnes enseignantes du cycle élémentaire. Ce travail de développement requiert un soutien sous la forme de ressources affectées à cette mise en place et doit également être consolidé par le cadre général de la formation: à savoir le cadre clairement défini de la formation des enseignantes et enseignants dans une haute école pédagogique (ou à l'université).

La réalisation de la formation des personnes enseignantes se destinant au cycle élémentaire exige un cadre général clairement défini et un soutien adéquat, afin que la nouvelle structure de formation puisse remplacer *tout en* conservant une partie des cultures de formation actuelles des enseignantes et enseignants de l'école primaire ou de l'école enfantine.

Ces points seront développés aux chapitres 6 et 7.

Un soutien indispensable sera enfin l'attachement renforcé des milieux de la recherche à l'étude des thèmes liés à l'éducation des enfants de quatre à huit ans. De nombreux éléments, qui sont aujourd'hui transmis comme des pratiques recommandées pour l'enseignement aux degrés primaire et préscolaire, doivent être développés systématiquement; de même, les nouvelles exigences liées à l'enseignement dans le cadre de «cycles» doivent être explicitées.

A quel moment faut-il lancer la nouvelle structure de formation? Faut-il introduire simultanément le cycle élémentaire et la nouvelle formation? Ou faut-il d'abord former les enseignantes et enseignants pour un cycle qui ne sera instauré qu'ultérieurement? Dans les deux cas, on formera des enseignantes et enseignants pour un cycle à peine créé ou qui n'existe pas encore. Une telle situation requiert une attention particulière, surtout dans le cadre d'une conception où le lien avec la pratique est essentiel.

Les ateliers permettront d'accomplir un travail de développement en vue de la création du cycle élémentaire comme nouvel ordre d'enseignement.

Ces points seront développés au chapitre 5.1.

Actuellement, la question de savoir s'il faut délivrer un diplôme spécifique au cycle élémentaire ou un diplôme unique pour l'enseignement aux cycles élémentaire et primaire (avec spécialisation pour un degré) n'a pas encore été tranchée. Pour l'instant, une différence des positions dans ce débat se dessine entre la Suisse romande et la

Suisse alémanique. En outre – sous l’influence de la première question –, on envisage de réduire les disciplines à enseigner en introduisant le modèle de l’enseignant ou de l’enseignante semi-généralistes ou du moins de l’enseignante ou de l’enseignant spécialisés dans certains domaines précis.

La question de savoir si la meilleure solution consiste à délivrer un diplôme spécifique pour enseigner au cycle élémentaire (avec la possibilité d’un complément de formation pour un autre degré dans le cadre de la formation continue) ou un diplôme unique pour les cycle élémentaire et primaire (avec spécialisation pour un cycle) demeure encore ouverte. Les deux solutions reposent toutefois sur l’équivalence des structures de la formation (admission, durée, tronc commun).

Ces points seront développés au chapitre 6.2.

Une modification structurelle de cette envergure exige la prise de mesures concernant le perfectionnement professionnel et la formation continue des actuels enseignants et enseignantes de l’école enfantine et de l’école primaire. La création d’une telle offre permettra la constitution d’une culture nouvelle et commune et la participation du personnel enseignant au travail de développement du nouveau cycle élémentaire.

L’offre en matière de formation continue proposée aux enseignantes et enseignants actuels des degrés primaire et préscolaire contribue au développement du nouveau cycle élémentaire.

Le système modulaire de la formation continue en haute école pédagogique (ou à l’université) permet de créer des formes flexibles de qualifications complémentaires.

Ces points seront développés au chapitre 7.

4 Former les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire comme les autres enseignantes et enseignants

Tout d'abord, dans ce chapitre, sera esquissé *le profil des futures personnes enseignantes du cycle élémentaire* tel qu'il a été évoqué au chapitre 3.

Puis, parce qu'il est impossible de réfléchir à un concept novateur de formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire sans se mettre d'accord sur une conception générale de la formation des enseignantes et enseignants, seront exposés des idées et des principes valables pour toutes les catégories d'enseignantes et enseignants, y compris pour ceux qui enseigneront dans ce cycle. On envisagera ici principalement le «*comment former*» *les futures personnes enseignantes, par quelles démarches* en se référant aux réflexions et propositions développées actuellement dans le cadre des sciences de l'éducation. De plus, un nouveau concept de formation ne peut que s'inscrire dans la réflexion actuelle qui s'élabore, notamment en Suisse, autour de la constitution des hautes écoles pédagogiques ou de la formation des enseignantes et enseignants à l'université. Cette partie, plus théorique, constituera un *cadre conceptuel*, cadre qui peut être considéré comme valable pour toute formation d'enseignantes et enseignants dans une haute école ou à l'université. Cette partie montre également que le profil défini en début de chapitre s'articule bien avec les conceptions et principes retenus.

Seront en outre présentées un certain nombre de *compétences générales attendues des enseignantes et enseignants*, compétences également indispensables au futur personnel enseignant du cycle élémentaire. Quelques remarques à propos de la *nécessité d'une certaine souplesse* dans le système de formation proposé viendront conclure ce chapitre.

Les démarches concrètes et les contenus plus spécifiques liés à la formation des étudiantes et étudiants se destinant au cycle élémentaire seront traités au chapitre 5.

4.1 Profil professionnel: enseignant ou enseignante pour les enfants de quatre à huit ans

Voici la définition en quatre points, du profil du futur «enseignant ou enseignante se destinant au cycle élémentaire»:

Au cycle élémentaire, l'enseignement est dispensé par:

- des enseignantes et enseignants professionnels
 - qui travaillent avec des enfants de quatre à huit ans,
 - qui possèdent les compétences didactiques requises
 - et qui agissent en tenant compte de la place de l'école dans notre société.

4.1.1 Un enseignant professionnel, une enseignante professionnelle

L'enseignante ou enseignant professionnel

- fonde ses activités sur un vaste répertoire de savoirs,
- crée des situations d'apprentissage variées et favorables aux enfants,
- justifie et assume la responsabilité de ses activités,
- les analyse et continue de les développer.

4.1.2 ... qui travaille avec des enfants de quatre à huit ans

L'enseignante ou enseignant professionnel se destinant à l'enseignement des enfants de quatre à huit ans

- connaît cette tranche d'âge en raison de son expérience professionnelle
- et de son contexte de savoirs réfléchis,
- adapte ses pratiques aux besoins des enfants et à leurs aptitudes d'apprentissage
- et les stimule dans leur développement personnel.

4.1.3 ... qui possède les compétences didactiques requises

L'enseignante ou enseignant professionnel qui possède le savoir-faire didactique spécifique aux enfants de quatre à huit ans

- organise et varie les situations d'apprentissage en fonction des contenus à enseigner,
- les adapte aux différentes possibilités d'appropriation des enfants,
- reconnaît et prend en compte les progressions et les retards dans le processus d'apprentissage
- et stimule de la même façon les savoir-être, savoir-faire et savoirs des enfants.

4.1.4 ... et qui agit en tenant compte de la place de l'école dans notre société

L'enseignante ou enseignant professionnel qui travaille avec des enfants de quatre à huit ans, qui possède les compétences didactiques requises et qui agit en tenant compte de la place de l'école dans notre société

- dispose d'une bonne formation générale et se définit également par un profil personnel de compétences spécifiques,
- a un aperçu global des contenus éducatifs et formatifs de l'école et situe ceux du cycle élémentaire,
- travaille en collaboration avec d'autres enseignantes et enseignants, les parents et les autorités
- et assume sa part de responsabilité dans le développement du système d'éducation et d'enseignement.

4.2 Former des professionnels de l'enseignement

La principale visée du dispositif de formation proposé consistera à «former des professionnels de l'organisation de situations d'apprentissage» (Paquay et al, 1996, 11). Ce professionnalisme ne prétend pas seulement faire acquérir aux futurs enseignants et enseignantes des «tours de main» ou les «gestes du métier». Dans cette conception sociologique du terme «professionnel», au sens anglo-saxon, le praticien est celui qui, après des études, peut réaliser de façon autonome et responsable des actes intellectuels en poursuivant des objectifs en situation complexe (Bourdoncle, 1993). Le concept d'«enseignant professionnel» s'oppose donc à celui d'«enseignant exécutant». Lorsque l'on parle de «professionnalisation», il ne s'agit pas de penser que les enseignantes et enseignants formés actuellement ne sont pas des professionnels, mais on entend par là, un processus qui s'accroît «lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées vers des objectifs et vers une éthique» (Perrenoud, 1994b, 176). On passe ainsi, en quelque sorte, de l'artisanat, qui consiste plutôt à appliquer des techniques, à la profession dans laquelle on vise plutôt à construire des stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels.

Considérant que les élèves et leurs besoins sont au centre du dispositif éducatif, notamment dans la conception éducative développée dans le projet «cycle élémentaire», le rôle des enseignantes et enseignants évolue et devient nettement plus exigeant.

Il s'agit surtout de former au «savoir enseigner» et non seulement aux contenus de l'enseignement. Il s'avère donc nécessaire de former un personnel enseignant toujours plus «professionnel» à savoir des «personnes autonomes dotées de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés [...] ou de savoirs explicités issus des pratiques contextualisées» (Paquay et al, 1996, 29). Les professionnels sont capables de pratiques efficaces en situation, d'ajustements au contexte, à des situations plus complexes et de justifications de leurs savoirs et savoir-faire. Ils sont autonomes, responsables et font preuve d'un rapport critique au savoir.

On peut considérer plusieurs modèles de «professionnalité» des enseignantes et enseignants (Altet, 1996, 30) ou différents paradigmes relatifs au métier d'enseignant ou enseignante (Paquay, 1994):

- le «magister» sait et fait preuve de charisme; on parle également de «maître instruit» qui domine les savoirs; c'est le modèle intellectualiste de l'antiquité;
- le «technicien» est surtout formé dans les écoles normales et aurait tendance à appliquer des recettes, il a acquis des systèmes de savoir-faire techniques;
- l'«ingénieur» applique des théories dans sa pratique; c'est le modèle applicationniste, cher aux positivistes;
- le «praticien réfléchi», à savoir l'enseignant professionnel, «capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies» qui s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs pour développer une

approche des situations vécues du type – action – savoir – problème. C'est le champion de l'«articulation du processus enseignement-apprentissage en situation», le caïd de l'«interaction des significations partagées». Le praticien réflexif s'est construit un «savoir d'expérience systématique et communicable plus ou moins théorisé» (Altet, 1996, 31).

Il faut encore ajouter deux approches de la profession d'enseignant ou enseignante qui mettent l'accent sur les dimensions sociales et psychologiques du métier et dont il faut souligner le caractère transversal:

- l'«acteur social» qui est «engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes» (Paquay & Wagner, 1996, 155) ainsi que
- la «personne», à savoir un homme ou une femme en développement personnel, en projet d'évolution professionnelle, capable de communiquer (opus cité, 155).

Le paradigme dominant actuellement dans les milieux de la recherche concernant la formation des enseignantes et enseignants est celui du «praticien réflexif» (Schön, 1994, 1983 pour l'édition américaine). Sans renoncer aux autres paradigmes, notamment l'«acteur social» et la «personne en développement» on peut dire qu'il s'agit de:

former des professionnels capables :

- de pratiques efficaces en situation;
- d'ajustements au contexte et à des situations complexes, notamment à un enseignement, dans le cadre d'un cycle, à des enfants d'âges et de compétences très diverses;
- de justifications de leurs savoirs et savoir-faire;
- de rapport critique au savoir;
- de développement personnel;
- d'engagement dans des projets liés à l'école dans la cité.

Ce modèle général de professionnalisation des enseignantes et enseignants correspond bien au profil professionnel des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire défini au chapitre 4.1.1.

Par quelles démarches former des professionnels de l'enseignement?

4.2.1 Former à et par une pratique réfléchie

Le modèle de formation à une pratique réfléchie est un paradigme important dans la formation à des «métiers de l'humain», tels que médecins, infirmières, psychologues, etc., et à ce «métier impossible», selon Freud, qu'est le métier d'enseignant ou enseignante. Actuellement, ce modèle paraît dominer le champ de la formation initiale des futures personnes enseignantes et celui de la formation continue: les projets des

futures hautes écoles pédagogiques s'en inspirent; à titre d'exemple: «l'objectif général de la formation s'inscrit dans le concept de pratique réflexive» (Vaud, mai 1997, 2). La formation des enseignants et enseignantes à l'Université de Genève se fait également en partie selon ce modèle, notamment parce que les étudiantes et étudiants se forment «en alternance» (cf. 4.2.2) dans l'institut de formation et dans les établissements scolaires et que l'on insiste sur un «entraînement intensif à une pratique réfléchie fondée sur des savoirs issus de la recherche, des savoirs professionnels, des savoirs d'action» (Université de Genève/FPSE, 1997–1998, 15).

En ce qui concerne le champ de l'enseignement, la connaissance des théories de l'éducation, si nécessaire qu'elle soit pour enseigner, appelle une nouvelle forme d'apprentissage qui ne s'enseigne pas: le savoir d'expérience en classe et à l'école qui se construit dans un esprit de recherche qui peut être développé par l'exercice de l'analyse réflexive. C'est dans l'expérience de l'enseignement que la formation des maîtres et maîtresses s'enracine. Il s'agit bien de ne pas tomber dans l'applicationnisme en sciences de l'éducation, mais de développer chez les enseignantes et enseignants une «démarche réflexive de l'agir professionnel». Qu'est-ce qu'une démarche réflexive de l'agir professionnel? Il s'agit, dans ce cadre, de savoir poser les problèmes, de savoir désigner les éléments sur lesquels porter l'attention, de dresser le contexte dans lequel on s'occupera de ces éléments (Schön, 1994, 66).

D'une part, le savoir professionnel dépend d'un savoir pratique. Dans sa pratique quotidienne, le professionnel formule des critères adéquats, montre des habiletés dont il ne peut expliquer ni les lois, ni les procédures. Même s'il utilise des théories et des techniques, il s'appuie sur des reconnaissances, des jugements et des compétences. D'autre part, les praticiennes et praticiens pensent souvent à ce qu'ils font, même en cours d'action. Ils reviennent sur ce qu'ils ont fait et sur le savoir utilisé implicitement. Ils s'efforcent d'en tirer un certain sens, ils réfléchissent sur les évidences implicites. Cette réflexion en cours permet aux praticiennes et praticiens de s'en tirer dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeur, situations qui sont le lot quotidien des enseignantes et enseignants (Schön, 1994, 76ss).

Ces compétences complexes de haut niveau telles que la capacité d'être objectif, autocritique, de penser systématiquement, etc., se construisent lentement non seulement en formation initiale, mais leur construction doit être impérativement consolidée en formation continue et au cours de l'exercice de la profession. Des modèles tels que ceux développés par Berliner (1988) ou Reusser (1996) mettent en évidence le temps nécessaire à un enseignant ou une enseignante pour passer du stade de novice – dans lequel la pratique nécessite une très grande concentration et n'est pas très flexible – au stade d'expert caractérisé par une compréhension quasi automatique des situations liées à l'enseignement. L'«agir pédagogique» est alors fluide et n'exige plus de concentration particulière. Reusser parle de dix ans de formation et de pratique professionnelle pour atteindre le stade d'expert ou experte. D'ailleurs, en début de carrière, une partie non négligeable des enseignantes et enseignants disent survivre au jour le jour, être débordés de travail, surchargés par les programmes, etc. (Huberman, 1989).

Une pratique intelligente ne procède donc pas par application d'un savoir théorique. Il ne s'agit pas non plus d'un savoir-faire tacite, caché dans l'agir professionnel, mais une pratique professionnelle se construit sur la répétition, sur le fait de rencontrer plusieurs fois certaines situations, de les analyser (Schön, 1994, 88ss). La rencontre de plusieurs «cas» permet d'agir par la suite plus efficacement. Un «praticien réflexif» réfléchit non seulement après sa pratique, mais surtout pendant sa pratique.

Quelqu'un qui réfléchit sur son action devient quelque part un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie, ni d'une technique préétablie, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. On est dans un cadre de réflexion non séparée de l'action. La réflexion en cours et sur l'action dans des cas de doute, d'incertitude, de singularité peut être comparée à l'activité déployée en recherche par le scientifique (Schön, 1994, 97ss). Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la formation par la recherche (cf. 4.2.4).

En bref, le praticien réflexif est un professionnel entraîné et habitué à réfléchir ses pratiques et à en analyser les effets, éventuellement à produire des outils innovants.

Une démarche de formation à et par la pratique réfléchie vise bien à développer notamment les compétences professionnelles des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire décrites au chapitre 4.1.1.

4.2.2 Former «entre théorie et pratique»

La thèse 9 relative à la promotion des hautes écoles pédagogiques stipule que ces dernières «s'efforcent de dispenser une formation professionnelle fondée sur la théorie et orienté vers la pratique» (CDIP, 1993a, 45). Les projets de règlements concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement au degré préscolaire et au degré primaire (CDIP, 1998 a&b, 2) précisent également que «la formation met en relation théorie et pratique ainsi qu'enseignement et recherche».

Penser la formation des enseignantes et enseignants dans une perspective de pratique réfléchie implique évidemment de ne plus définir les rapports théorie-pratique dans une perspective applicationniste, mais bien d'«amener une part importante des connaissances théoriques comme des réponses à des situations vécues, des éclairages, des grilles de lecture de l'expérience» (Perrenoud, 1994, 18). Cela implique une organisation relativement complexe des parcours de formation, car il importe que les moments de travail sur le terrain, les stages soient préparés et exploités par un grand nombre de formateurs et formatrices, notamment par des formateurs et formatrices de terrain. Ce type de démarche implique que l'alternance entre la formation dans les instituts et dans les classes soit privilégiée (Develay, 1994, 76). Une approche ou démarche clinique (cf. 4.2.3) peut permettre d'éviter soit de verser dans une pratique trop peu réfléchie, soit de s'accrocher à des théories peu pertinentes face aux réalités vécues par les étudiantes et étudiants en formation. Une formation aux démarches de la recherche (cf.

4.2.4) peut également permettre d'appréhender la profession d'enseignant sur la base de réflexions et d'analyses s'appuyant sur des cadres théoriques.

Comme il a déjà été mentionné au chapitre 4.1.1, d'une part les enseignantes et enseignants professionnels du cycle élémentaire appuient leurs actes sur un large répertoire de connaissances, d'autre part ils s'interrogent sur les situations vécues: une formation «entre théorie et pratique» écartant tout applicationnisme constitue donc une nécessité pour eux, comme pour tout autre enseignant ou enseignante.

4.2.3 Former par la démarche clinique

Qu'est-ce qu'une démarche clinique dans un contexte de formation des enseignantes et enseignants?

«La démarche clinique se fonde sur l'observation qui permet d'élaborer des hypothèses et/ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles; elle part du singulier pour construire des liens entre les situations; elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leur point de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. La démarche clinique est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant à la fois des pratiques peu réfléchies et des théories non pertinentes face aux situations vécues» (Université de Genève/FPSE, 1997–1998, 16).

L'attitude du clinicien consiste donc, devant une situation problématique et complexe, à avoir les moyens tant théoriques et pratiques:

- a) «de prendre la mesure de la situation,
- b) d'imaginer une intervention supposée efficace,
- c) de la mettre en œuvre,
- d) d'évaluer son efficacité apparente,
- e) de rectifier le tir» (Perrenoud et Huberman, 1987, 2).

Enseigner, ce n'est pas appliquer aveuglément une théorie, ce n'est pas non plus se conformer totalement à un modèle. Enseigner, c'est plutôt résoudre des problèmes, prendre des décisions, agir en situation d'incertitude et souvent d'urgence (Perrenoud, 1996a), tout en mobilisant des apports théoriques et pratiques. Une démarche clinique en formation des enseignantes et enseignants peut contribuer au développement de ces compétences.

4.2.4 Former à et par la recherche

Disons-le d'emblée, le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation des enseignantes et enseignants ne vise en aucun cas à les transformer en chercheurs.

De façon générale, une initiation à la recherche permet de prendre de la distance par rapport à la pratique, de poser un autre regard sur elle, de transformer la façon d'aborder le métier d'enseignant ou enseignante en incitant notamment une pratique plus rationnelle, voire de démystifier la recherche (Colloque INRP, 1990).

Quelle formation à la recherche pour des enseignantes et enseignants? Selon Perrenoud (1992, 1994b), il s'agit plus d'un dispositif de formation par la recherche que d'une formation à la recherche. La formation par la recherche est nécessaire pour que les futures personnes enseignantes:

- s'approprient un certain nombre de connaissances de base en sciences humaines dès leur formation initiale afin qu'elles «aient les moyens de les mettre à jour régulièrement au gré du développement des connaissances»,
- utilisent dans leur pratique les résultats de la recherche en éducation de manière critique, voire contribuent à participer à leur élaboration,
- appréhendent la recherche «en tant que paradigme transposable dans le cadre d'une pratique réfléchie», à savoir développent une compétence à l'analyse individuelle ou collective des pratiques, à l'anticipation des résultats des démarches didactiques proposées ou des attitudes adoptées (Perrenoud, 1992, 11).

La recherche dans ce cadre est donc vue comme un «dispositif de pédagogie active en formation professionnelle» (Perrenoud, 1994b, 16) et comme un «paradigme possible d'une pratique réfléchie». Concrètement, il s'agit davantage de pratiquer la recherche dans ses phases d'élaboration des hypothèses et d'interprétation des observations que de recueil des données, afin de travailler sur des concepts et des théories de façon active et concrète.

De plus la formation des étudiantes et étudiants à la recherche devrait permettre à certains d'entre eux de recevoir une formation méthodologique suffisante pour orienter leur travail de diplôme dans le sens d'un mémoire de recherche.

En bref, une formation à/par la recherche permet:

- «de favoriser une analyse plus fine de la réalité,
- d'obliger à voir avec moins de biais,
- de mieux voir le caché, le non-dit, etc.,
- de pousser à prendre en compte la différence et la diversité,
- de relativiser les évidences du sens commun,
- de modaliser un va-et-vient entre théorie et pratique et une forme d'articulation entre pensée et réalité
- et surtout d'obliger à analyser les expériences et à en tirer des enseignements, donc à devenir un «praticien réflexif» (Perrenoud, 1994b, 130ss).

Former les étudiantes et étudiants à et par la recherche c'est:

- viser à l'appropriation de connaissances valides et développer l'envie de les mettre à jour,
- pousser les étudiantes et étudiants à faire bon usage de la recherche,
- aider à la construction d'une pratique réfléchie.

Le chapitre 5, (cf. particulièrement 5.1.3) montre que les ateliers pédagogiques/didactiques, lieux du lien théorie et pratique, s'articulent sur un fonctionnement en relation avec les démarches évoquées ci-dessus: pratique réfléchie, démarche clinique, formation par la recherche.

4.3 Former les enseignantes et enseignants entre savoirs, savoir-faire et relations

Il s'agit bien entendu de former les enseignantes et enseignants à une culture scientifique de base en sciences humaines et sociales particulièrement dans les domaines qui touchent à l'éducation, y compris dans leur composante épistémologique – psychologie, sociologie, philosophie, etc. Les contenus à retenir seront plus spécifiquement évoqués au point 5.2.4. Une formation en sciences de l'éducation permettra notamment de développer des outils conceptuels pour analyser des pratiques et des situations. Une très bonne connaissance à la fois des processus d'apprentissage et du développement des enfants – en particulier concernant les tranches d'âge des enfants des ordres d'enseignement vers lesquels les futures personnes enseignantes se destinent – est nécessaire. De plus, une formation des enseignantes et enseignants doit également viser à consolider les contenus disciplinaires (cf. à ce propos 5.2.6).

Il s'agit également de former des enseignantes et enseignants efficaces à l'école qui développent au cours de leur formation initiale et continue un certain nombre de compétences dans différents domaines (à ce sujet cf. 4.4).

Mais, comme le dit Develay «enseigner est un métier où il convient de tout prévoir en acceptant le déconcertant» (Develay, 1994, 105). Il serait donc souhaitable que la formation proposée soit soucieuse d'équilibre entre la préoccupation de former des enseignantes et enseignants efficaces à l'école et le souci d'une attention particulière à la personne de l'enseignant ou enseignante en développement. Les démarches de formation proposées aux futures personnes enseignantes doivent aussi se préoccuper du développement de la personnalité professionnelle. Une formation au développement personnel est donc complémentaire des démarches évoquées ci-dessus et visant à faire des enseignantes et enseignants des professionnelles et professionnels de l'apprentissage et de l'enseignement (cf. 4.2.1. à 4.2.4).

Tous les «métiers de l'humain» (enseignement, éducation, soins, etc.) (Cifali, 1996, 122) comportent une dimension relationnelle, affective, voire inconsciente. La profession

d'enseignant met donc constamment en tension le savoir et la relation, le cognitif et les affects. Cifali a bien décrit cette tension lorsqu'elle écrit que «tout oppose le savoir et la relation humaine, laquelle est porteuse de doutes, d'incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séduction; laquelle provoque, interpelle, fait éclater toute neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses sur quoi la raison n'a pas de prise» (Cifali, 1989, 28). Un enseignant ou une enseignante se trouve la plupart du temps face à un élève, à une classe, à des collègues, à des supérieurs hiérarchiques, à des parents ou à d'autres collectivités. Il est alors nécessaire que, déjà en formation initiale, mais également en formation continue, des espaces existent où les futures personnes enseignantes puissent travailler à la fois sur ce qui, dans leurs pratiques, est positif, enthousiasmant et enrichissant et sur ce qui est difficile, pénible, parfois intolérable.

Dans ce cadre-là, et à titre d'exemple, voici certains thèmes qui pourraient être abordés dans ce domaine de l'enseignement touchant davantage au relationnel, la «formation psychologique des enseignants» (Develay, 1994, 108ss):

- le passage de la situation d'étudiant ou étudiante à la situation d'enseignant ou enseignante (passage d'une attitude d'«adolescent» à une attitude davantage «parentale»);
- les questions relationnelles qui se posent aux étudiantes et étudiants non seulement avec leurs élèves, mais avec tous les partenaires auxquels ils se trouvent confrontés;
- les rapports plus ou moins conflictuels ou au contraire très investis que les futurs enseignants et enseignantes entretiennent avec certaines disciplines, certains domaines du savoir.

Ce genre de questionnements pourra évidemment trouver des prolongements pour les enseignantes et enseignants en place dans le cadre de supervisions qui seraient proposées à toute personne enseignante qui en aurait besoin quel que soit le moment de sa carrière.

Non seulement, les enseignantes et enseignants professionnels du cycle élémentaire sont formés pour enseigner aux enfants de quatre à huit ans en se référant aux sciences humaines et sociales liées à l'éducation ainsi qu'aux didactiques des différents domaines à développer chez les élèves, mais, dans un métier qui comporte une dimension relationnelle aussi importante, ils doivent bénéficier d'un espace dévolu à leur développement personnel, notamment pour pouvoir travailler sur les aspects difficiles vécus dans leurs pratiques.

4.4 Former les enseignantes et enseignants dans les principaux domaines de compétences

La qualification des enseignantes et enseignants exige d'eux un certain nombre de compétences qui se construisent non seulement en formation, mais également dans les situations de travail des praticiennes et praticiens.

Pour Perrenoud (1997a, 27), «la notion de compétence [...] désigne une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières. Autrement dit, les compétences mobilisent des savoirs, savoir-faire et attitudes *en situation*, lorsque l'enseignant ou l'enseignante agit, c'est-à-dire souvent dans l'urgence et dans l'incertitude» (Perrenoud, 1996a). L'exercice des compétences professionnelles passe par des opérations mentales complexes ou «schèmes de pensée» (Altet, 1996, Perrenoud, 1996b) qui peuvent être définis comme une «organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données» (Vergnaud, 1996).

Le cadre dans lequel a été pensé le cycle élémentaire implique un certain nombre de caractéristiques, dont certaines sont très brièvement rappelées ici (cf. chapitre 2):

- les enfants figurent au centre des préoccupations du cycle élémentaire, ce qui implique des conceptions didactiques centrées sur les processus et les conditions d'apprentissage (CDIP, 1997b, 39ss);
- les enfants de différents groupes d'âge sont dans une même classe;
- les enfants nécessitant une prise en charge particulière sont intégrés dans les classes;
- les enseignantes et enseignants sont appelés à collaborer avec divers partenaires: avec notamment des collègues parce que le team teaching est la règle au cycle élémentaire, des spécialistes à cause de l'intégration de tous les enfants et les parents parce que de nombreuses décisions sont à prendre en commun avec eux.

Ces quelques caractéristiques du cycle élémentaire obligent à recenser un large éventail de compétences à développer chez les enseignantes et enseignants, compétences adaptées aux exigences de ce cycle, mais également à toutes les structures scolaires qui se proposent de promouvoir les cycles d'apprentissage au lieu des degrés, de pratiquer une pédagogie compensatoire intégrée plutôt que structurelle, de travailler en équipes et en étroit contact avec tous les partenaires de l'école. Le référentiel de compétences proposé dans le cadre de la formation continue des enseignantes et enseignants des divisions élémentaire et moyenne genevoise (Perrenoud, 1997a)¹, référentiel négocié entre les différents partenaires de l'école (direction, formateurs et formatrices, syndicat,

¹ Ce chapitre s'inspire fortement des «Dix domaines de compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des enseignantes et des enseignants primaires». (In: Formation continue: Programme des cours 1996–97. Genève: Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996; voir Annexe D du présent dossier) ainsi que des développements à partir de ce référentiel que Ph. Perrenoud a élaborés dans ses articles parus dans l'Éducateur Magazine no 10/1997 à 8/1998.

etc.), semble adéquat comme base de réflexion pour permettre de dessiner les compétences principales requises pour enseigner notamment au cycle élémentaire. La liste des dix domaines de compétences définis (cf. annexe D) peut s'inscrire dans trois grands axes de formation:

- former des enseignantes et enseignants capables de gérer et de construire des situations d'apprentissage pour des groupes hétérogènes dans différentes disciplines ou différents domaines;
- former des enseignantes et enseignants capables de gérer des relations sociales avec différents partenaires: collègues, parents, autorités scolaires, etc.;
- former des enseignantes et enseignants capables d'affronter les questions éthiques et déontologiques de la profession.

Ces compétences très générales seront mises en relation avec le profil attendu des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire, notamment en ce qui concerne les compétences didactiques avec de jeunes enfants en particulier et les compétences que nécessite une approche large de la place de l'école dans notre société.

4.4.1 Former des enseignantes et enseignants capables de gérer et de construire des situations d'apprentissage pour des groupes hétérogènes dans différents domaines ou disciplines

Les enseignantes ou enseignants professionnels qui travaillent avec des enfants de quatre à huit ans et possèdent les compétences didactiques requises, organisent et varient les situations d'apprentissage en fonction des contenus à enseigner, les adaptent aux différentes possibilités d'appropriation des enfants, reconnaissent et prennent en compte les progressions et les retards dans le processus d'apprentissage et stimulent de la même façon les savoir-être, savoir-faire et savoirs des enfants.

Selon les auteurs du référentiel de compétences genevois (opus cité, 26), «organiser et animer des situations d'apprentissage» devrait conduire les enseignantes et enseignants en formation à «connaître, pour une discipline donnée – ou un domaine – les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage, à travailler à partir des représentations des élèves, à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage (Astolfi, 1997, Oser et Hascher, 1997), à construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques et à engager des élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance», etc.

On touche ici à la *formation didactique* des futures personnes enseignantes. Cette dernière englobe non seulement des propositions d'interventions didactiques conséquentes avec les objectifs à atteindre et adaptées aux apprenantes et apprenants, soit la *composante praxéologique* de la didactique (Halté, 1992, 16), mais permet également aux enseignantes et enseignants de mener une réflexion sur les objets d'enseignement, leur nature cognitive (savoir ou savoir-faire, etc.), leur statut

épistémologique (savoir savant ou savoir social, etc.) la méthodologie de leur construction, les transpositions opérées, leur organisation en curricula, etc., en bref sur la *composante épistémologique* de la didactique. Appartient également au champ de la didactique d'une discipline ou d'un domaine sa *composante psychologique*, à savoir ce qui concerne les conditions d'appropriation des savoirs (construction des concepts et des notions dans l'apprentissage, représentations ordinaires qu'en ont les apprenantes et apprenants à différents moments de leur développement, obstacles à leur apprentissage, etc. [Halté, 1992, 16]), ce qu'on peut définir également comme les «structures d'accueil des savoirs» (Allal & al, 1993, 18). Une formation dans les différentes didactiques exige donc de traiter du système didactique, de la triade enseignant/enseignante–élèves–savoirs (Chevallard, 1991) et des relations entre ces éléments du système. Au plan des savoirs, la question de la transposition didactique des *savoirs* (pour les mathématiques ou les sciences p.ex.) ou des pratiques sociales (pour la langue maternelle) vers les contenus à enseigner, voire les contenus enseignés, doit être traitée (Bronckart & Schneuwly, 1991). Au plan des *élèves*, il s'agit notamment de l'appropriation didactique, de l'articulation des théories de l'apprentissage aux savoirs que les apprenantes et apprenants doivent s'approprier. Du côté de *l'enseignant ou l'enseignante*, c'est d'intervention didactique dont il doit être question: notamment des modalités du contrat didactique (Brousseau, 1986, 7), de mise en place de stratégies didactiques, d'inventaires de situations et de dispositifs didactiques, de progression, etc.

Former les enseignantes et enseignants, à savoir construire et gérer des situations d'apprentissage pour des élèves d'âges et de compétences hétérogènes dans les différentes didactiques, implique de travailler les questions posées par:

- les savoirs ou savoir-faire et leur transposition,
- l'appropriation de ces savoirs et savoir-faire par les élèves
- et enfin les interventions didactiques pertinentes permettant cette appropriation.

En bref, il s'agit d'aborder les trois composantes du triangle didactique dans une perspective systémique.

4.4.2 Former des enseignantes et enseignants capables de gérer des relations sociales avec différents partenaires

Les enseignantes et enseignants professionnels du cycle élémentaire possédant les compétences didactiques requises travaillent en partenariat avec les autres enseignantes et enseignants, les parents et les autorités.

Le fonctionnement du cycle élémentaire impose d'une part le team teaching – chaque classe étant conduite par un duo d'enseignantes et enseignants – et d'autre part il exige des enseignantes et enseignants une capacité de travailler en partenariat, que ce soit avec les familles ou avec les autorités scolaires. Ces caractéristiques du cycle élémentaire rendent donc indispensable le développement de compétences de gestion des relations sociales avec différents partenaires – collègues, parents et autorités.

Trois compétences mentionnées dans le référentiel genevois cité ci-dessus semblent particulièrement indispensables à la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire. Il s'agit particulièrement de former les futures personnes enseignantes de ce cycle à :

- «travailler en équipe»,
- «participer à la gestion de l'école»,
- «informer et impliquer les parents» (Perrenoud, 1997a, 26).

Ce n'est pas seulement parce que les classes du cycle élémentaire sont conduites par des duos d'enseignantes et enseignants que ceux-ci doivent être formés à la coopération professionnelle pour interagir au mieux à l'intérieur du groupe-classe en fonction de leurs rôles spécifiques. D'une part, l'intégration de tous les enfants dans ce cycle, quels que soient leurs propres besoins, impliquera notamment un *travail d'équipe* avec des intervenants tels que psychologues, logopédistes, enseignantes et enseignants de langue et de culture d'origine, etc. D'autre part, si l'on veut éviter que le fossé entre la culture de l'école enfantine et celle du primaire ne se déplace entre le cycle élémentaire et le primaire, il s'agit également de développer des pratiques de coopération entre ces deux ordres d'enseignement. Une formation en partie commune aux enseignantes et enseignants se destinant au cycle élémentaire ou au primaire peut y contribuer. Il s'agira plus de former au travail en équipes qui visent davantage la «coordination de pratiques» et la «coresponsabilité d'élèves» que de simples «partages de ressources» ou d'«idées» (Perrenoud, 1997c, 27). Concrètement, travailler en équipe consiste notamment à être capable :

- de participer à l'élaboration d'un projet en construisant collectivement des représentations commune,
- d'animer un groupe de travail et de conduire des réunions,
- de faire naître et de renouveler une équipe,
- d'analyser en groupe des situations, des pratiques et des problèmes professionnels
- et enfin de gérer des conflits interpersonnels (Perrenoud, 1997c, 28).

Participer à la gestion de l'école ne consiste pas simplement à savoir remplir des tâches administratives, mais aussi, p.ex., à savoir négocier un projet élaboré en équipe pédagogique avec le chef d'établissement, voire les autorités scolaires en tenant compte des ressources à disposition, des autres priorités de l'école, etc. Ce peut être également, non seulement participer en tant qu'enseignant ou enseignante à la gestion de l'école, mais promouvoir, dans certains domaines, la participation active des élèves notamment dans la gestion de la classe qui est «le premier lieu de participation démocratique et d'éducation à la citoyenneté» (Perrenoud, 1998a, 11). Il peut s'agir aussi de savoir contribuer à «animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignantes et enseignants de langues et culture d'origine)» (opus cité, 6).

Le travail avec les parents implique non seulement de les informer largement sur les objectifs poursuivis à l'école tant dans le champ de l'instruction que dans celui de

l'éducation et sur la manière dont l'institution et les équipes s'y prennent pour atteindre ces objectifs, mais aussi, comme le modèle «cycle élémentaire» le propose, d'instituer un véritable partenariat entre famille et école. Pour ce faire, il s'agit que les futures personnes enseignantes, notamment celles qui se destinent au cycle élémentaire, soient formées à dialoguer avec les parents. Le partenariat école-famille est particulièrement indispensable dans ce cycle, car, pour beaucoup de jeunes élèves, c'est le premier lieu de socialisation après la famille. De plus, une habitude de fonctionnement en partenariat en début de scolarité obligatoire a des chances de se maintenir dans les autres ordres d'enseignement.

Dans un véritable partenariat, les parents ne sont pas simplement informés, mais ils doivent également avoir l'assurance que leur point de vue sera entendu. La capacité à instaurer, à développer et à maintenir le dialogue avec les familles est une compétence difficile, car cette relation s'inscrit dans un contexte d'obligation pour les parents à envoyer leurs enfants à l'école pour les instruire et les éduquer. Cependant, le maintien du dialogue est du ressort des enseignantes et enseignants, car ce sont eux les professionnels. Il s'agit, en tant qu'enseignant ou enseignante, de développer un rapport clair au métier – à savoir: être en mesure de distinguer ce qui fait partie de l'autonomie professionnelle et ce qui relève de la politique de l'éducation, et, le cas échéant, oser s'en distancer sur certains points estimés peu convaincants. *Informers et impliquer les parents* nécessite donc de construire avec les formés des outils leur permettant d'être à l'aise dans l'animation d'une réunion de parents, de conduire des entretiens avec ceux-ci, voire de «les impliquer dans la valorisation de la construction des savoirs» chez leurs enfants (Perrenoud, 1998b, 24–31).

Former les enseignantes et enseignants à gérer des relations sociales avec différents partenaires implique de développer chez eux:

- un esprit d'équipe, notamment par des modalités de travail proposées dans le cadre de la formation en accord avec les pratiques professionnelles visées;
- un esprit d'initiative, en particulier par rapport aux projets d'école et à leur promotion;
- la capacité, non seulement d'informer les parents, mais également de les concevoir comme véritables partenaires de l'école, c'est-à-dire dans un esprit de collaboration.

4.4.3 Former des enseignantes et enseignants capables d'affronter les questions éthiques et déontologiques de la profession

Les enseignantes et enseignants professionnels qui travaillent avec des enfants de quatre à huit ans, qui possèdent les compétences didactiques requises et qui agissent en tenant compte de la place de l'école dans notre société assument leur part de responsabilité dans le développement du système d'éducation et d'enseignement.

En ce qui concerne la formation à la *dimension éthique* de la profession, elle peut consister à rendre le personnel enseignant capable de mettre en œuvre les cinq compétences suivantes (Perrenoud, 1998c, 22–29):

- «prévenir la violence à l'école» suppose notamment de (r)établir ce que Meirieu (1996) appelle la loi, c'est-à-dire «l'interdit de la violence, qui seul permet la vie en société». Cela dit, il est également important que les futures personnes enseignantes apprennent à limiter la violence symbolique, notamment celle qu'elles pourraient exercer sur leurs élèves;
- «lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales» implique de s'y confronter et d'y confronter les élèves chaque fois qu'ils surgissent en classe. Il s'agit de former les enseignantes et enseignants à ne rien laisser passer, à s'arrêter à chaque occasion, à les convaincre qu'ils font un travail éducatif essentiel lorsqu'ils s'attaquent aux préjugés de toute sorte;
- «participer à la mise en place de règles de vie communes» touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite: négocier, dans une certaine mesure, les règles de la vie de classe, instaurer des conseils de classes, et contribuer ainsi à une éducation à la citoyenneté;
- «analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe»; faire le «lien éducatif» (Cifali, 1994) dans ses dimensions relationnelles mobilise une grande partie de la personnalité de l'enseignant ou enseignante. Il s'agit ici, principalement pour les futures personnes enseignantes, d'apprendre à s'impliquer sans abuser de leur pouvoir, notamment en affrontant des questions telles que la séduction, l'envie de plaire, certaines peurs, etc.;
- «développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice»; les enseignantes et enseignants sont souvent appelés à rendre justice, notamment en décidant des récompenses, en instruisant des affaires conflictuelles, en rétablissement chacun dans son droit, etc., et la justice n'est pas toujours une affaire objective (Perrenoud, 1998c).

Il s'agit donc de développer chez les enseignantes et enseignants des compétences d'«analyse», de «décentration», de «communication» et de «négociation».

En outre, il est nécessaire de sensibiliser les futures personnes enseignantes à certaines *règles* en ce qui concerne la *profession*. Une connaissance des codes déontologiques en vigueur dans la profession est souhaitable. A cet égard, il convient de citer, à titre d'exemple, le «Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres de la Société pédagogique romande» (SPR, 1997; LCH, 1998) qui place l'enfant au centre de la relation éducative – «comme professionnel de l'éducation, l'enseignant place l'intérêt de l'enfant au centre de ses préoccupations afin de l'aider à devenir un citoyen autonome et solidaire, responsable de son avenir» donne, en quelques points la définition de l'enseignant qualifié pour tous les ordres d'enseignement, y compris le cycle élémentaire.

«L'enseignant respecte les droits fondamentaux de l'enfant. L'enseignant agit en professionnel de l'éducation. L'enseignant contribue à créer un esprit de collégialité au sein de son établissement. L'enseignant collabore le plus étroitement possible avec les parents. L'enseignant défend l'école publique en tant qu'institution démocratique» (SPR, 1997).

Dans la formation des enseignantes et enseignants aux questions éthiques et déontologiques de leur profession, il s'agit moins de les amener à transmettre des valeurs jugées prioritaires lors de moments particuliers mis à l'horaire (leçons, programmes spéciaux), mais plutôt d'approcher l'éthique au quotidien, c'est-à-dire de lutter contre les préjugés et discriminations sexuelles, ethniques et sociales au sein de l'école et de la classe quand ils surgissent; il s'agit également d'amener les futures personnes enseignantes à participer et à faire participer les élèves à l'élaboration et à la mise en place de règles communes concernant la vie en classe; bref, la formation doit les conduire à vivre activement dans leur classe et leur école selon un certain nombre de ces valeurs.

De plus, les enseignantes et enseignants doivent être formés à respecter une déontologie professionnelle.

Les spécificités liées à la formation des enseignantes et des enseignants du cycle élémentaire de ces trois grandes catégories de compétences attendues seront développées au chapitre 5.

4.5 Nécessité d'une souplesse du système de formation

Former des professionnels de l'enseignement développant des compétences très larges concernant les savoirs, les savoir-faire ainsi que les aptitudes relationnelles et les attitudes éthiques nécessite un système de formation souple (pour des informations plus détaillées à ce sujet, cf. le chapitre 6.4). Pour clore ce chapitre plutôt théorique et conceptuel, il faut mentionner ici quelques principes développés dans le projet de haute école pédagogique vaudoise (Vaud, 1997, 2) qui devraient permettre de promouvoir une formation réellement professionnelle des enseignantes et enseignants et notamment de ceux et de celles qui se destinent au cycle élémentaire.

Il importe que la *formation* proposée aux futures personnes enseignantes et aux personnes enseignantes en exercice soit à la fois *commune* à des apprenantes et apprenants se destinant ou émanant de divers ordres d'enseignement, et, en même temps, *différenciée*. La formation proposée doit être différenciée non seulement en fonction de la spécificité du cycle ou des degrés auxquels se destinent les enseignantes et enseignants, mais aussi afin que chacun puisse construire sa formation en fonction de ses compétences de départ et de ses lacunes. De plus, la formation doit être *évolutive*, car une formation initiale, même destinée uniquement aux enseignantes et enseignants

de cycle élémentaire, ne suffit certainement pas pour construire avec les futures personnes enseignantes toutes les compétences nécessaires à l'éducation des enfants de quatre à huit ans.

Une *formation commune* vise plus particulièrement à favoriser la communication et la collaboration entre enseignantes et enseignants de différents ordres d'enseignement; la connaissance de ce qui se passe avant et après un passage dans un cycle d'enseignement est importante pour que le fossé entre un ordre d'enseignement et l'autre ne se déplace tout simplement à cause d'un changement purement structurel. Une formation commune facilite également la mobilité professionnelle et permet aux enseignantes et enseignants d'envisager plus aisément une carrière non confinée à un seul ordre d'enseignement.

Une *formation différenciée* s'adresse à la fois à des enseignantes et enseignants qui se destinent à différents ordres d'enseignement, mais aussi à tous ceux qui, en raison de leurs besoins, ont des attentes spécifiques. Il s'agit bien à la fois de repérer les compétences et les lacunes de chacun ainsi que les intérêts de ce personnel enseignant et ceux des écoles qui les emploieront. Un certain isomorphisme entre la formation des élèves telle que souhaitée, en particulier au cycle élémentaire, et la formation des enseignantes et enseignants se préparant à enseigner de façon différenciée en raison de la grande hétérogénéité d'élèves qu'ils rencontreront, est nécessaire. En effet, si l'enfant construit sa formation avec l'étayage des enseignantes et enseignants, ces derniers, dans le cadre d'une formation d'adulte, doivent également pouvoir bénéficier d'une formation à leur mesure, notamment dans la planification de leurs parcours de formation et dans le jugement porté sur le développement de leurs compétences. Il serait donc important que, dans les établissements de formation, on privilégie une évaluation à visée formative, principe qui est valable dans le cycle élémentaire. Une formation différenciée ne signifie en aucun cas une formation totalement personnalisée, ce qui nuirait à la promotion du travail en équipe prôné par ailleurs, mais peut être considérée comme une «construction de compétences spécifiques en dialogue avec une culture commune» (Vaud 1997, 2).

Enfin, une *formation évolutive* inclut une formation initiale qui tient compte des acquis et qui prépare l'enseignant ou l'enseignante à se former tout au long de sa carrière. Il s'agit de tendre vers une formation continue ou seconde avec possibilité d'enrichir son diplôme pour évoluer dans la profession, éventuellement en passant d'un ordre d'enseignement à l'autre ou en se spécialisant dans le travail avec certains enfants ayant des besoins spécifiques.

Une formation commune, différenciée et évolutive exige une certaine souplesse dans l'organisation du système de formation: une formation de type modulaire permet de répondre à ce principe de souplesse.

Former des professionnels de l'enseignement développant des compétences très larges concernant les savoirs, les savoir-faire ainsi que les aptitudes relationnelles et les attitudes éthiques nécessite un système de formation souple.

5 La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire

5.1 Le fonctionnement de la formation: la «mécanique de formation»

Dans ce chapitre sera présenté le concept de fonctionnement de la formation, fondé sur trois ateliers visant à assurer le développement et la coopération relatifs à cette nouvelle formation.

5.1.1 Le concept

La formation actuelle des enseignantes et enseignants est définie comme le lieu, où la science et l’agir professionnel quotidien se rencontrent. Dans ce lieu, le savoir spécialisé est fondé et éclairé didactiquement du point de vue des enfants apprenants; on y débat de la mission de l’école dans la société actuelle, on convient des méthodes d’apprentissage, on pratique l’autoévaluation et les régulations qui conduisent à la progression de l’apprentissage; là, des individus acquièrent l’assurance nécessaire pour remplir leur mission d’enseignant ou enseignante et adoptent une attitude pédagogique qui soutient les enfants dans leur développement. Comment peut-on instaurer un tel espace, comment un tel lieu peut-il «fonctionner»? Comment une formation des enseignantes et enseignants peut-elle satisfaire aux exigences attendues et demeurer évolutive?

Les discussions autour des hautes écoles pédagogiques ont toutes un point commun: à savoir la volonté de renforcer le dialogue. Pour les partisans des hautes écoles pédagogiques, celles-ci permettront d’instaurer le dialogue indispensable entre les milieux de la recherche et de la formation. Par contre, ceux qui exhortent à la prudence craignent que les hautes écoles pédagogiques n’affaiblissent le dialogue entre la formation et la pratique (ou entre la transmission du savoir et le savoir-faire dans la pratique). Comme les deux parties défendent des points de vue importants, il convient d’organiser la formation de sorte que l’on puisse établir le «trialogue» qui doit inclure à la fois la pratique, la formation et la recherche.

La formation des enseignantes et enseignants pour un cycle élémentaire doit prendre en compte – outre les questions qui se posent à toute formation des enseignantes et enseignants et auxquelles doit répondre tout concept de formation – trois éléments:

- La formation prépare à un «cycle élémentaire» du système scolaire qui n’est pour l’heure qu’ébauché. Pour cette raison, la formation doit être en relation étroite avec la mise en place du cycle élémentaire, y susciter des développements, contribuer à son élaboration et intégrer dans son programme les enseignements tirés de la pratique.

- La formation relie deux «cultures», celles de l'école primaire et de l'école enfantine actuelles. Sur la toile de fond de ces deux cultures, la formation doit donc réussir à créer une nouvelle culture.
- La formation s'inscrit dans les structures de formation nouvelles des hautes écoles pédagogiques (le cas échéant des universités), proches de la recherche. Elle dépend des efforts entrepris par les milieux de la recherche – tout en apportant sa propre contribution – pour rattraper le retard dans les travaux consacrés aux enfants de quatre à huit ans (et plus particulièrement en ce qui concerne la didactique spécifique à l'activité scolaire avec des enfants du préscolaire).

En d'autres termes, il y a une nécessité aiguë d'établir un «dialogue» entre la pratique, la formation et la recherche et cette volonté exige que la recherche se consacre véritablement aux questions liées à la création du cycle élémentaire et au développement de sa pratique. A cela s'ajoute encore, dans le cas du cycle élémentaire, le dialogue entre les deux cultures actuelles, à savoir: l'école enfantine d'une part et l'école primaire d'autre part. La formation emprunte une voie vers une terre inconnue. La structure de la formation devra donc créer des modèles de coopération entre les divers partenaires censés emprunter cette voie nouvelle. La «mécanique» du développement de la formation, présentée dans le cadre de ce rapport, doit permettre,

- avec une recherche à peine existante,
- de former à une pratique à peine existante,
- et ce, avec un personnel qui possède, pour une partie de cette formation, de bonnes qualifications et de l'expérience (au degré préscolaire ou au degré primaire), mais dont le développement requiert, d'autre part, une qualification complémentaire et du personnel supplémentaire.

Les contenus de cette formation seront abordés ultérieurement (chapitre 5.2). Leur énumération risque toutefois d'être statique et de ressembler à un catalogue, ce qui pourrait inciter à trier soigneusement ces contenus et à les attribuer comme «cahiers des charges» aux spécialistes actuels des divers établissements de formation. Le résultat serait certainement des cours isolés de qualité très élevée au sein d'une filière d'études, mais non une formation nouvelle pour une pratique nouvelle. Car ce «catalogue» et ce cumul de contenus déboucheraient sur des disputes de compétences pour des questions de calendrier ou de thèmes traités, et ce, même si la répartition est la plus «équitable» possible.

Les lieux institutionnalisés de la collaboration seront décrits ci-après, car c'est bien là et non au niveau des contenus que se décidera la réussite du nouveau modèle de formation. Si l'on file la métaphore de la terre nouvelle, ces lieux seraient en quelque sorte des «serres», où un soin tout particulier est apporté à ce qui est nouveau, à ce qui va croître. Mais revenons à une terminologie plus technique pour exposer la «mécanique» de formation qui repose sur une «plateforme» centrale et deux «plaques tournantes» secondaires, à savoir les ateliers.

Le fonctionnement, les lieux de collaboration institutionnalisés détermineront si la culture de l'école enfantine et celle de l'école primaire apprendront l'une de l'autre, s'enrichiront mutuellement et formeront quelque chose de nouveau, dont la qualité est supérieure au cumul de ce qui existe actuellement. Avec les ateliers, le présent dossier propose une «mécanique» de formation qui permet de réaliser le travail de développement d'un cycle élémentaire comme nouvel ordre d'enseignement.

5.1.2 Les trois «plaques tournantes» de la formation en tant que réponses aux trois questions perpétuelles que sont la «théorie et la pratique», la «personnalité» et la «didactique des disciplines»

Les trois ateliers, présentés ici, poursuivent chacun des objectifs différents et tentent de répondre à trois «anciennes» questions, toujours très actuelles, de la formation des enseignantes et enseignants. Ces trois ateliers sont l'atelier didactique/pédagogique, l'atelier professionnel et l'atelier d'approfondissement.

La première question de la formation des enseignantes et enseignants est celle de la relation fertile entre la «théorie» et la «pratique» (voir aussi chapitre 4.2). On sait depuis longtemps que cette relation ne s'établit pas lorsque la formation organise, d'une part, les apports théoriques et d'autre part, la pratique, mais laisse aux étudiantes et étudiants le soin de leur mise en relation. Actuellement, les instituts de formation établissent ce lien par des moyens divers: formation des formatrices et formateurs praticiens, encadrement des stages par des chargées et chargés de cours, intégration des praticiennes et praticiens dans l'activité d'enseignement, élaboration de projets (de recherche) communs, diverses formes d'analyse des situations vécues dans la pratique. Souvent ces efforts se font de manière informelle et dépendent de l'initiative individuelle des enseignantes et enseignants des établissements de formation. Mais avec l'exigence renforcée d'une coopération entre la formation et la recherche, ce lien s'affermira considérablement: les étudiantes et étudiants pourront en effet participer à la genèse de savoirs nouveaux dans le cadre de projets de recherche et apprendront à transposer de manière constructive les résultats de la recherche (voir BzL, 1998).

L'atelier didactique/pédagogique est donc le lieu où le lien entre «théorie» et «pratique» se concrétise et se trouve au rang qu'il mérite, c'est-à-dire au centre même de la formation.

Une autre question récurrente dans la formation des enseignantes et enseignants et qui surgit, par vagues successives, dans diverses discussions concernant la politique de l'éducation et dans différentes théories des sciences de l'éducation est celle de la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante et donc de l'aptitude à l'enseignement (voir aussi chapitre 4.3). Cette question, fortement soumise à des normes, difficilement saisissable sous l'angle scientifique, peu enseignable et ne se mesurant guère, doit pourtant être abordée dans la formation. Cette dernière ne doit cependant pas être

dogmatique et tiendra compte de la multiplicité des variantes appropriées pour devenir une personne qui enseigne et qui éduque. Il s'agit toutefois aussi de se montrer déterminé dans la définition des exigences posées aux personnes enseignantes, exigences indispensables au travail avec des enfants, tout en préservant la capacité évolutive du système éducatif. La formation doit aider les étudiantes et étudiants à trouver une interprétation de leur rôle professionnel qui soit à la fois utile aux enfants et en harmonie avec la propre personnalité de ces futures personnes enseignantes (dans le sens d'un accord entre le comportement propre et les valeurs et aptitudes personnelles).

L'*atelier professionnel* est donc le lieu où la réflexion sur l'identité professionnelle sera menée, en se nourrissant des diverses approches proposées par les sciences sociales.

La troisième question concerne la didactique des disciplines (pour la définition de ce terme, voir plus loin, chapitre 5.2.5). Cette question n'est probablement pas perçue comme «ancienne», bien qu'elle se situe au cœur même de l'enseignement. En fait, il s'agit de se demander comment les savoirs, considérés comme essentiels au sein d'une société, peuvent être transmis aux jeunes membres de cette société; au sens large, cette question est celle qui se situe entre les contenus de l'enseignement (disciplines) d'une part et la psychologie de l'apprentissage d'autre part; et dans un sens plus restreint, elle concerne le lieu où l'art quotidien de l'organisation des situations d'apprentissage doit faire ses preuves (voir aussi chapitre 4.4.1). Cependant à cet égard aussi, on a compris depuis longtemps que le fondement pour une réflexion didactique spécifique et pour une bonne préparation de l'enseignement est certes ce qu'accomplissent et encouragent, dans la formation des enseignantes et enseignants, la didactique générale/la psychologie d'apprentissage d'une part, et les connaissances fondées des contenus de l'enseignement/des disciplines scientifiques d'autre part, mais que ces deux pans fondamentaux ne portent leurs fruits que lorsqu'ils sont mis en relation. Penser en termes de didactique d'une discipline signifie appréhender et animer les contenus de l'enseignement de manière telle qu'ils deviennent accessibles aux apprenantes et apprenants. La réflexion didactique implique une approche des enfants et de leurs situations individuelles qui permette de comprendre leurs questions et leurs besoins et de trouver les contenus qui suscitent leur intérêt. Cette mobilité au sein du triangle didactique, avec la double attention qu'implique la réflexion en termes de didactique, spécifique, est une qualification professionnelle essentielle du personnel enseignant. Cette qualification doit être exercée à l'aide d'exemples concrets, elle ne s'acquiert pas d'un seul tenant, comme somme des connaissances en sciences de l'éducation ou en didactiques de disciplines.

Les *ateliers d'approfondissement* sont donc le lieu où les futures personnes enseignantes s'exerceront à la réflexion didactique spécifique – ayant pour double préoccupation d'une part l'enfant qui apprend, d'autre part, le contenu à enseigner – et où elles pourront se profiler dans un domaine pédagogique particulier et dans un ou plusieurs domaines disciplinaires.

Dans les sous-chapitres qui suivent, ces différentes «plaques tournantes» seront décrites plus amplement.

Des ateliers seront organisés en tant que «plaques tournantes» de la formation des enseignantes et enseignants se destinant au cycle élémentaire: il s'agit de l'atelier didactique/pédagogique, de l'atelier professionnel et des ateliers d'approfondissement dans différents domaines. Ces ateliers fourniront des réponses aux questions «anciennes», mais toujours actuelles, que sont le lien entre «théorie et pratique», la «personnalité» et la «didactique des disciplines».

5.1.3 L'atelier didactique/pédagogique: la «plaque tournante» centrale de la «mécanique» de formation

Des enseignantes et enseignants professionnels sont capables d'organiser leurs activités dans l'optique d'une pratique différenciée, tout en mobilisant leur savoir théorique fondamental. Ils sont capables d'analyser leur pratique, de consolider leur répertoire d'action, de le modifier et de l'élargir en le justifiant. Une formation cultive ces exigences élevées, lorsqu'elle suscite un tel agir, montre comment s'y prendre, le rend possible et le soutient, lorsqu'elle se fixe pour tâche l'intégration du savoir et du savoir-faire. Elle n'y contribue pas, lorsqu'elle laisse aux débutantes et débutants dans la profession enseignante le soin de résoudre, en apparence, l'intégration, dans toute sa diversité, du savoir théorique et de la pratique. Agir promptement en situation est une aptitude qu'il faut exercer, et si une formation n'analyse, n'exerce et ne garantit pas cet agir, les débutantes et débutants dans le métier recourront alors aux anciennes routines d'action, déjà appliquées avant leur formation (voir la littérature sur les théories subjectives d'enseignantes et enseignants, p.ex. Füglistner, Born, Kuster et Flückiger, 1985). Il est donc indispensable d'aider les étudiantes et étudiants à construire un répertoire d'actions, ayant fait l'objet de réflexions, si on veut les former à l'enseignement dans ce terrain nouveau qu'est le cycle élémentaire. La conception d'une pratique nouvelle de l'enseignement devra être soutenue par le corps des formateurs et formatrices, «corps» qui inclut évidemment aussi les représentantes et représentants de la pratique et de la recherche.

Une formation des enseignantes et enseignants doit permettre à ces derniers de s'ouvrir à une perception sans préjugés des situations rencontrées sur le terrain du cycle élémentaire/de l'école/du monde des enfants ainsi qu'à l'apprentissage par la recherche (questionner–observer–réfléchir–déduire). Les étudiantes et étudiants doivent développer leur capacité de se concentrer sur l'essentiel dans des situations complexes et de prendre des décisions constructives et utiles («constructif» au sens de «construit» à partir de leur savoir et «utile» au sens de utile aux personnes concernées par leurs décisions). Gérer des situations complexes est difficile pour des «novices» de l'enseignement et de l'éducation, mais le métier d'enseignant ou enseignante n'autorise pas à une réduction de cette complexité. Le maniement de cette complexité doit donc

être soutenu, exercé et analysé, p.ex. en restaurant, dans le cadre de la formation des conseils en pratique professionnelle.

Dans le prolongement des travaux de Schürch et du «laboratorio didattico», qui a été mis en place au Tessin dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants des écoles professionnelles (voir Schürch, 1993), l'atelier didactique/pédagogique est proposé ici comme plateforme centrale de la formation des enseignantes et enseignants pour le cycle élémentaire. Dans le cadre de cet atelier, les étudiantes et étudiants, les formatrices et formateurs issus de la pratique, les enseignantes et enseignants et les chercheurs et chercheuses d'une haute école pédagogique (ou de l'université) traiteront de questions diverses, au carrefour de leurs tâches respectives. Le point de référence sera toujours l'agir pédagogique et didactique au cycle élémentaire, qu'il faudra concevoir, observer et analyser. Au cours des études, l'atelier didactique/pédagogique sera consacré à des domaines de spécialisation différents, mais du point de vue de sa structure, il s'agira toujours d'un lieu de coopération, où des personnes assumant des fonctions diverses fourniront leur contribution à l'action pédagogique et didactique concrète au niveau du cycle élémentaire.

Les tâches de l'atelier didactique/pédagogique sont notamment:

- de préparer et d'analyser les pratiques;
 - de revoir, dans le cadre des conseils en pratique professionnelle, les expériences concrètes qui sont vécues comme des conflits;
 - d'établir le lien entre les théories sous-jacentes en sciences de l'éducation et la pratique analysée et organisée;
 - de mettre en relation les unités de formation (modules) en didactique générale et en didactiques des disciplines avec la formation à la pratique et à son analyse réfléchie;
 - de poser des questions issues des pratiques et de contribuer à les résoudre par des démarches scientifiques;
 - d'amener des hypothèses scientifiques permettant d'éclairer les pratiques et de permettre un bon usage des résultats de la recherche dans l'enseignement.
- ... Mais ces tâches ne s'accompliront pas d'un seul tenant!

En effet, au cours des six semestres de formation, l'atelier didactique/pédagogique se focalisera sur des priorités différentes et par conséquent aussi sur des formatrices et formateurs différents. La liste ci-dessus permet de prévoir les enseignantes et enseignants nécessaires pour les différents domaines: ainsi pour les deux premières tâches, ce seront les formateurs et formatrices en pratique professionnelle et en sciences de l'éducation, pour les deux tâches suivantes, ceux qui travaillent en didactique des disciplines (notamment – et selon une configuration différente en fonction de la situation – dans les domaines de la discipline spécifique, de la didactique générale ou de la didactique d'une discipline proprement dite) et enfin, pour les deux derniers aspects, les personnes issues des milieux de la recherche ou d'autres milieux selon les thèmes abordés. En dépit de domaines de spécialisation divers et de formatrices et formateurs

différents, l'atelier didactique/pédagogique doit être vu, planifié et vécu comme une mesure de formation qui accompagne toute la durée des études et est toujours orientée vers une «pratique réfléchie». Il sera également nécessaire, du moins dans la phase initiale, d'attribuer à chaque étudiant et étudiante, pour toute la durée de ses études, une personne responsable (mentor).

Il incombera à chaque établissement de formation de créer, avec les ressources en personnel à disposition, un atelier didactique/pédagogique adéquat, en partant des lieux où la communication au sens d'une «pratique réfléchie» fonctionne déjà, en s'appuyant sur des conceptions qui ont déjà fait leurs preuves et qui sont familières; il peut s'agir, dans un lieu, des rapports entre l'établissement de formation et le champ de la pratique professionnelle, dans un autre, du lien entre la didactique générale et les didactiques des disciplines, ou encore, de la coopération réussie entre les milieux de la recherche et de l'enseignement. En se fondant sur ces «lieux forts» d'une collaboration qui fonctionne, l'atelier didactique/pédagogique peut devenir un lieu central et intégrant de la formation des enseignantes et enseignants.

Une remarque concernant le personnel enseignant: certes, des formatrices et formateurs différents participent au fonctionnement de l'atelier didactique/pédagogique, mais pas de manière permanente. Leur mandat et les cahiers des charges attribués doivent être conçus de façon à permettre l'instauration d'une activité de conseil aux étudiantes et étudiants pour assurer le suivi des travaux autonomes de ceux-ci.

Là, où un cycle élémentaire est mis en place en tant qu'institution partenaire de l'établissement correspondant de formation, les conditions pour une collaboration étroite sont bonnes. Cette institution partenaire n'est alors pas simplement un lieu de mise en place de nouvelles idées et d'application, mais doit être conçue comme un lieu où l'on construit le nouveau cycle élémentaire et où celui-ci fait l'objet d'une pratique réflexive et d'un suivi par la recherche.

Grâce à la «plaque tournante» centrale qu'est l'atelier didactique/pédagogique, la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire peut déjà, du point de vue de la structure de son organisation, servir de modèle pour la collaboration des divers milieux impliqués et donc institutionnaliser l'intégration des diverses conceptions. Ce qui fait actuellement défaut, c'est un langage commun ainsi qu'une expérience de formation largement commune; de même, on ne trouve pratiquement pas de personnes qui disposent à la fois d'une expérience dans l'enseignement à l'école enfantine et dans la recherche en sciences de l'éducation et pourraient de ce fait servir de «go between» assurant la communication entre les deux milieux. L'atelier didactique/pédagogique permet de construire une passerelle entre la culture de l'école enfantine et celle de l'école primaire, et est un instrument de coopération entre la formation et la recherche. En tant qu'outil de développement de l'organisation, il doit en outre être doté d'une direction (interne et externe) solide et rassurante.

L'atelier didactique/pédagogique est le lieu où s'accomplit la formation entre théorie et pratique, en ayant pour objectif de former les futures personnes enseignantes à la «pratique réfléchie». Ces dernières travaillent d'entente avec les formatrices et formateurs issus de la pratique, les représentantes et représentants des milieux de la recherche et les enseignantes et enseignants des différentes unités de formation (modules).

5.1.4 L'atelier professionnel: l'une des «plaques tournantes» secondaires de la «mécanique de formation»

L'atelier professionnel traite des questions d'identité professionnelle qui découlent des théories de l'éducation, des pratiques et des problèmes de société actuels. En début de formation, l'atelier professionnel sera plutôt focalisé sur une définition de la profession, alors que, dans la dernière phase des études, il traitera davantage de la thématique «école et société» et sensibilisera les étudiantes et étudiants à l'amplitude de leur rôle au-delà de la salle de classe.

Sous forme de discussions, de forums, d'informations, les étudiantes et étudiants découvrent différents points de vue de conférencières et de conférenciers issus du système éducatif (y compris de leurs formateurs et formatrices), en débattent, échangent leurs avis, examinent les approches proposées, ce qui leur permet de construire et d'assurer ainsi leur identité professionnelle. En échangeant leurs expériences et en communiquant leurs réactions, ils appliquent les questions posées à leur propre personne, au développement de leur personnalité (et aussi à leur propre rôle de femme ou d'homme, voir CDIP, 1997c) et progressent ainsi dans leur développement professionnel. Ils analysent leur comportement dans différentes situations rencontrées lors du travail avec les enfants, les parents, les collègues et apprennent à adopter des modes de comportement qui favorisent la coopération.

Les savoirs de référence pour cet atelier sont les sciences humaines et sociales liées à l'éducation; outre les sciences de l'éducation (pédagogie, psychologie et didactique), ce sont surtout aussi la philosophie et la sociologie sur les questions de l'agir professionnel. L'atelier professionnel veut être un lieu où se cristallisent clairement toutes les questions concernant l'identité professionnelle et notamment celle de la «personne de l'enseignant ou de l'enseignante» qui se pose pratiquement dans toutes les unités de formation. Il permet donc de dresser le bilan de toutes ces questions et de les traiter de manière approfondie.

Ponctuellement, cet atelier peut également être ouvert à un public plus large (formation continue, autres cercles de personnes), ce qui permet à l'établissement de formation d'élargir sa perspective et, simultanément, de se définir aux yeux du grand public ainsi que de se profiler positivement – ce qui est une préoccupation importante de toute institution dans sa phase initiale de création.

L'atelier professionnel aide à la construction de l'identité professionnelle des futures personnes enseignantes. Les pratiques appliquées, les débats de société actuels et les apports des milieux scientifiques sont autant d'occasions pour former ses propres points de vue, pour les discuter, les analyser et pour forger son propre comportement.

5.1.5 Les ateliers d'approfondissement: l'autre des «plaques tournantes» secondaires de la «mécanique de formation»

Les ateliers d'approfondissement permettent aux étudiantes et étudiants de développer leurs connaissances dans un domaine auquel ils portent un intérêt particulier ou pour lequel ils disposent d'aptitudes particulières. Dans le contexte professionnel ultérieur, des enseignantes et enseignants aux profils différents, mais complémentaires travailleront en équipe (voir chapitre 6.2.3). Ces ateliers ont pour objet la spécialisation individuelle dans un domaine particulier et ont un rapport avec les démarches didactiques spécifiques au cycle élémentaire (p.ex.: une thématique s'inscrivant dans l'éducation musicale élémentaire), ou développent sous forme de projet d'études une question relevant des sciences de l'éducation (p.ex.: le travail avec les parents venant d'autres régions linguistiques). Ils sont des lieux de rencontre entre les étudiantes et étudiants et – suivant le thème traité – les formatrices et formateurs issus des domaines des sciences de l'éducation, des spécialisations disciplinaires ou encore des formateurs et formatrices et chercheurs et chercheuses travaillant sur des projets en didactique des disciplines. Ces rencontres doivent permettre de réaliser, avec les apports de chacun, un travail en groupe dans l'optique de la «double attention portée par la didactique des disciplines» ou dans l'optique plus précise de l'une ou l'autre question pédagogique ou didactique spécifique au cycle élémentaire. De tels groupes de travail sont particulièrement importants dans le cadre du cycle élémentaire – un nouvel ordre d'enseignement – et examinent à plus long terme et de manière continue une question spécifique à ce cycle ou à sa didactique. Ils systématisent le savoir d'expérience didactique qui existe actuellement en abondance au degré préscolaire, mais qui n'est encore que trop rarement formulé (voir Wannack, 1997). Il s'agit de développer, de documenter, de diffuser et d'exploiter ce savoir.

Une différence marquante par rapport aux autres ateliers est le fait que, en plus des étudiantes et étudiants et des formateurs et formatrices, des enseignantes et enseignants venant de la pratique professionnelle participent également à ces ateliers d'approfondissement, lesquels constituent pour eux une formation continue de plus longue durée. Ils ne participent pas à ces ateliers à titre de formateurs et formatrices pour la pratique professionnelle, mais à titre de (futurs) collègues des étudiantes et étudiants; ils sont donc, eux aussi, des apprenantes et apprenants et collaborent à des projets.

Les ateliers d'approfondissement se situent donc au carrefour de la formation continue et de la formation initiale; en fin d'études, ils permettent aux étudiantes et étudiants,

une collaboration qualifiée au sein d'un groupe de spécialistes, et aux enseignantes et enseignants en fonction de développer leur profil de compétences grâce à une formation continue.

La direction des ateliers d'approfondissement est assumée par des personnes particulièrement qualifiées, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement de formation; ces personnes sont chargées d'assurer aussi bien la qualité scientifique dans une discipline ou un domaine que le lien avec les activités pédagogiques, didactiques ou des activités de didactique spécifique, et de conférer une continuité au travail réalisé dans les ateliers.

Différentes traditions, dont les expériences peuvent servir au développement de ces ateliers, seront reprises. Une première tradition est celle des groupes de projet ou de travail dans le cadre des différentes institutions à l'échelon national, cantonal ou régional pour le perfectionnement professionnel et la formation continue des enseignantes et enseignants (comme le Centre suisse de perfectionnement pour les professeurs de l'enseignement secondaire [CPS] à Lucerne), qui se constituent autour d'une discipline et de sa didactique et visent au développement de l'offre de cours et au traitement à plus long terme, dans le cadre de la formation continue, de questions relatives aux didactiques des différentes disciplines. Une autre tradition, relative à l'école enfantine, est celle de l'Institut didactique de la CDIP du Nord-Ouest, et enfin, une troisième tradition – encore récente et peu développée – est celle des instituts universitaires de recherche en didactique des disciplines.

Du point de vue du calendrier, ces ateliers sont à placer en dernière année de formation, vu qu'ils dépendent des connaissances de base acquises au préalable dans le domaine d'enseignement choisi et en sciences de l'éducation (didactique générale et didactique d'une discipline), ainsi que des expériences de pratique professionnelle. Ils constituent également un lieu idéal pour la réalisation de travaux de recherche approfondie (travaux de diplôme) par les étudiantes et étudiants.

Les *ateliers d'approfondissement* permettent aux futurs enseignants et enseignantes de développer leur profil de compétences dans une discipline et sa didactique. Ils sont conçus comme des projets à plus long terme et sont ouverts aux enseignantes et enseignants qui dans le cadre de leur formation continue veulent acquérir une qualification complémentaire dans le domaine d'une didactique spécifique ou touchant à un degré d'enseignement spécifique.

5.2 Les contenus de la formation

Plus que dans les autres chapitres, il s'agit, ici, de formuler des propositions, des premiers objectifs, qui devraient déboucher sur une réflexion plus poussée, sur une classification des contenus de la formation et leur pondération quantitative. Les spécialistes des différents contenus ou domaines de la formation passeront à l'étape de

la concrétisation et élaboreront des plans d'études cadres pour la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire.

Dans un premier temps (chapitre 5.2.1) sera présenté le cadre temporel de la formation, tandis que les quatre parties principales de la formation seront développées dans les chapitres ultérieurs. On peut partir du principe que la formation pour le cycle élémentaire habilite à l'enseignement aux degrés $-2/+2$ (cf. CDIP, 1997b). Le chapitre 6.5 donne les éléments dont il faudrait tenir compte en cas de qualification plus étendue ($-2/+5$ ou 6). Il donne également des indications sur les parts de la formation qui pourraient être incluses dans la formation des enseignantes et enseignants pour le cycle primaire. Le chapitre 7.4 fournit des éléments quant à la formation continue des enseignantes et enseignants actuellement en place.

5.2.1 Le temps investi dans les différents domaines de la formation

La durée et le calendrier de la formation sont conformes aux principes formulés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), principes selon lesquels *la durée* de la formation est au minimum de six semestres (voir chapitre 6.4). En revanche, peu d'indications sont fournies quant à l'articulation des contenus à l'intérieur de la formation. Les projets concernant les règlements sur la reconnaissance des diplômes, qui sont actuellement en consultation, fixent des *parts de formation pratique*: ainsi, le «règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement au degré primaire, projet du 22.1.1998» (voir CDIP, 1998a) prévoit une formation d'une durée de trois ans, comportant une part de formation pratique de 15 à 30% (articles 3 et 4); à cela s'ajoute le principe selon lequel les études déjà effectuées, en particulier une formation d'enseignante ou d'enseignant pour un autre degré, seront prises en compte de manière appropriée (article 4).

Les formulations correspondantes se retrouvent dans le «règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement au degré préscolaire, projet du 22.1.1998» (voir CDIP, 1998b): à savoir une formation de trois ans, avec, dans ce cas, une part de formation pratique de 20 à 30% (articles 3 et 5) et un principe identique de prise en compte d'études déjà effectuées (article 4). Ce projet de règlement ne fournit pas d'informations supplémentaires sur la répartition quantitative des différents éléments de la formation; on exige, cependant, pour le degré primaire, une évaluation des compétences dans les domaines des sciences de l'éducation, de la didactique des disciplines, de la formation dans les disciplines d'enseignement, de la formation pratique et du travail de diplôme (article 10), et pour le degré préscolaire, une «évaluation globale» des «prestations orales, écrites et pratiques...» et de «la pratique professionnelle».

A l'intérieur de ce cadre général, *diverses structurations* sont possibles, qui sont à ajuster au profil des établissements de formation. A cet égard, la présente documentation formule une *proposition*; le temps investi dans chacune des parties de la formation est

indiqué en pour-cent (100% équivalent à la durée globale de la formation). La question des *modalités temporelles*, selon lesquelles la formation sera conçue, demeure ouverte: à savoir le nombre de semaines d'études, le nombre de leçons par semaine, le temps investi dans le travail autonome/dans le travail au sein de groupes d'études/dans le travail dans le cadre de mesures de formation accompagnées. La question de savoir dans quelle mesure il faut instituer un rythme de cours d'une ou de deux heures, ou de travail en demi-journées, reste également ouverte. Il serait toutefois *souhaitable*, et ce tout particulièrement en ce qui concerne les ateliers, de prévoir des formes d'organisation selon un rythme de longue haleine (demi-journées, journées entières, semaines d'études).

En guise d'*illustration* et pour permettre une première comparaison superficielle avec les programmes de formation proposés habituellement, les chapitres suivants indiquent, ici et là, à titre d'*exemples*, le nombre d'heures hebdomadaires par semestre (hhs) ou le nombre de semaines d'études. Dans ces exemples, une semaine d'études comporte 30 leçons (qui ne sont pas l'équivalent des «cours» proposés actuellement, mais se rapportent aussi au travail au sein de groupes de projet, etc.), une hhs équivaut à 15 leçons (1 semestre de 15 semaines à 1 leçon). Ces données ne seront pas converties selon l'«European Community Course Transfer System ECTS» (voir annexe E), vu que ce système est encore trop peu appliqué pour être illustratif dans des exemples. Les cantons devraient cependant le prendre en considération lors de leur planification.

Exemple: la structure des trois années de formation pourrait revêtir la forme suivante:
temps d'études: 40 semaines par année (y compris stages pratiques), donc en tout 120 semaines
dont 54 semaines d'études ou de stages à 30 leçons = 1620 leçons
dont 66 semaines à 21 leçons = 1386 leçons
soit 3000 leçons env.

L'ordre de ces différentes phases à l'intérieur des trois ans de formation reste à définir; il dépend avant tout de l'articulation des programmes avec ceux de la formation des enseignantes et enseignants du degré primaire et avec ceux de la formation continue.

La durée de la formation et la proportion des stages pratiques sont définies par la CDIP. Dans la suite, il sera encore procédé à d'autres pondérations grossières des différents éléments. En revanche, les modalités temporelles et l'ordre des contenus de la formation sont à définir librement. Les établissements de formation devront établir des plans d'études et les ajuster au profil de l'établissement de formation.

5.2.2 Les éléments de la formation et leur «mécanique»: stages pratiques, sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, approfondissement d'un domaine et ateliers

Un premier regard rapide sur les contenus met en évidence les différents éléments que comporte une formation à l'enseignement au cycle élémentaire: à savoir les stages pratiques (fixés à 30% du temps de formation), les contenus en sciences humaines et sociales liées à l'éducation, notamment la didactique, la pédagogie, la psychologie, la sociologie et la philosophie (qui représentent 25% du temps de formation), les didactiques des disciplines (fixées à 25% du temps de formation), l'approfondissement d'un domaine d'études choisi (fixé à 20% du temps de formation) et la spécialisation individuelle/le travail de diplôme.

Chevauchant ces différents éléments ou lovés au creux de ceux-ci, on trouve les ateliers (voir chapitre 5.1). Les *ateliers* relient les divers éléments, concrétisent leurs contenus et institutionnalisent le travail de développement. Les indications de temps données ci-après recouvrent en partie celles mentionnées ci-dessus (ainsi les 20% consacrés à l'atelier didactique, pédagogique se composent de 10% de pratique et de 10% en sciences de l'éducation/didactiques des disciplines).

L'atelier didactique/pédagogique est l'élément central de la formation, également du point de vue quantitatif: il représente 20% de la durée de formation.

Exemple 1: un jour par semaine; exemple 2: une semaine de préparation préalable et de révision ultérieure d'un stage pratique de 4 semaines.

L'atelier professionnel représente 6% de la durée de formation.

Ce sont p.ex. 6 semaines d'études pendant la formation ou au total 12 hhs.

Les ateliers d'approfondissement représentent 8% du temps de formation.

Ce sont p.ex. 8 semaines d'études pendant la formation ou au total 16 hhs; une partie étant ici investie dans le travail de diplôme.

Le graphique ci-après résume cette quantification; mais il ne fournit aucune indication sur le déroulement temporel des différents éléments de la formation.

Les différentes parts (en %) du temps de formation consistent en:

stages pratiques: 30%;

sciences de l'éducation: 25%;

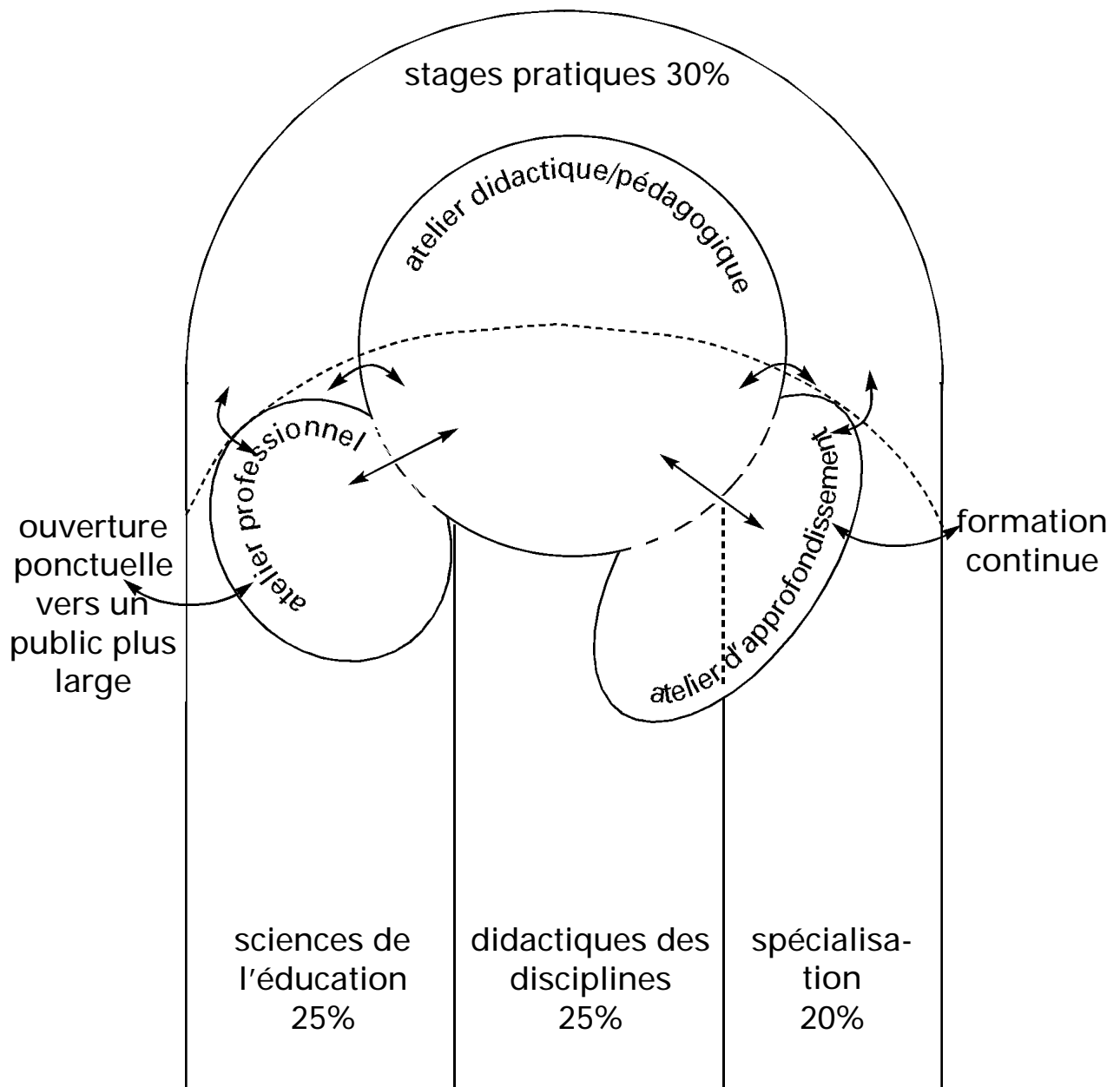
didactiques des disciplines: 25%;

spécialisation dans un domaine particulier: 20%.

A l'intérieur de ces éléments: les ateliers et le travail d'approfondissement individuel.

Temps investi dans les différentes parties de la formation

(sans indication sur le déroulement temporel des différents éléments de la formation)



temps réservé aux ateliers (chevauchement)

atelier didactique-pédagogique 20%

atelier professionnel 6%

atelier d'approfondissement 8%

Temps investi dans les différentes parties de la formation

5.2.3 Stages pratiques

Buts: Dans le cadre des champs d'action de l'école, découvrir la pratique de l'enseignement, l'expérimenter et y réfléchir, tout en étant encadré par des formateurs et formatrices, et organiser progressivement sa pratique de façon autonome. Etablir et expérimenter des voies «entre théorie et pratique». Effectuer un stage pratique dans un cadre extrascolaire et inscrire l'approche de l'activité pédagogique dans un contexte plus large.

Un modèle de formation des enseignantes et enseignants qui entend former à la «pratique réfléchie» et étendre les compétences de l'enseignant ou l'enseignante, doit s'appuyer sur une part fondée de formation pratique, «fondée» revêtant, ici, tant une signification quantitative (30% de la formation) qu'une exigence qualitative: les formateurs et formatrices à la pratique et ceux de la haute école pédagogique (ou de l'université) doivent en effet instaurer avec les étudiantes et étudiants un dialogue portant sur les pratiques de l'enseignement. Le but de ce dialogue est de s'entraîner aux démarches entre «théorie et pratique» et le lieu de ce dialogue est l'atelier didactique/pédagogique. Les stages pratiques sont porteurs de situations complexes auxquelles les futures personnes enseignantes seront préparées ainsi que de dilemmes éthiques; ils exigent des prises de décision quant aux actions à entreprendre; ces expériences sur le terrain peuvent être soutenues et discutées dans le cadre des études et assurer l'entrée dans la profession. On sait que l'analyse répétée de cas «typiques» ou «critiques» permet d'élaborer des routines d'action utiles (voir Oser, 1997).

En ce qui concerne le cycle élémentaire, la formation va préparer à une pratique, qui n'existe actuellement que sous une forme esquissée. Pour cette raison, il faudra accorder une attention toute particulière à la formation des praticiennes et praticiens formateurs, à leur intégration dans le travail de développement du nouveau cycle élémentaire. L'établissement de formation des enseignantes et enseignants travaillera, si possible, en partenariat avec des établissements du cycle élémentaire. Les formateurs et formatrices en sciences de l'éducation, en didactiques des disciplines participeront, dans le cadre des ateliers didactiques/pédagogiques, à la préparation des pratiques et à la réflexion sur les pratiques. Seront traités plus particulièrement les méthodes de travail avec les enfants, à savoir les méthodes innovantes et spécifiques au cycle élémentaire (notamment le travail dans des groupes d'enfants hétérogènes, l'observation des démarches et des progrès dans les apprentissages individuels, la création de contextes d'apprentissage riches et favorables à l'enfant, de formes d'activité autonome telles que le jeu, l'atelier, etc.).

Temps: 30% de la durée de formation,
p.ex. 30 semaines d'études.

Un tiers de ce temps est destiné au travail en atelier didactique/pédagogique, en particulier à la planification des stages et à la réflexion sur ceux-ci.

En guise d'illustration, voici un exemple de structuration possible:

Stage d'introduction «Ecole communale», 3 semaines
dont 1 semaine en atelier didactique/pédagogique

Faire l'expérience de différents degrés scolaires et en particulier de l'école en tant que système faisant partie intégrante de la commune. Encadrement des étudiantes et étudiants dans leur approche de la profession et leur spécialisation pour un degré scolaire.

Moment: au début des études

- 3 stages pratiques de 5 semaines chacun consacré à l'«Enseignement»
dont respectivement 1 semaine au moins en atelier didactique/pédagogique
Pratique encadrée de l'enseignement dans des degrés et des établissements scolaires
différents, mais au minimum deux fois dans le degré ou la spécialisation choisi.
- 1 stage de 5 semaines intitulé «Stage en responsabilité»
dont au moins 1 semaine en atelier didactique/pédagogique
Pratique largement autonome de l'enseignement au degré choisi.
- 1 stage (év. en plusieurs parties) de 7 semaines (à définir)
dont 1 à 2 semaines en atelier didactique/pédagogique
possibilité, ici, de stage extrascolaire.

5.2.4 Sciences de l'éducation

Buts: Analyser les théories et concepts relatifs à l'activité d'enseignement et d'éducation et mettre ces savoirs en relation avec le rôle et le travail personnels au niveau de l'école et du cycle élémentaire.

Il s'agit ici des disciplines professionnelles des enseignantes et enseignants dans toute leur amplitude: la didactique, la pédagogie, la psychologie, la sociologie et la philosophie.

Dans le cas du cycle élémentaire, il s'agit de porter une attention particulière au développement des enfants de quatre à huit ans, sans négliger pour autant le stade antérieur ou postérieur de ce développement. Les étudiantes et étudiants acquièrent des points de vue théoriques qui leur fournissent, pour le travail avec les enfants, des indications sur le développement de ceux-ci, leurs besoins et leurs points forts; ils ont l'occasion de vivre, au travers des rencontres avec les enfants, la richesse des situations et d'acquérir une attitude d'ouverture et de l'assurance dans leur approche.

Avec cette tranche d'âge, l'enracinement dans un contexte très large des différents processus d'apprentissage concernant les émotions, le monde des représentations symboliques, l'imagination, l'activité autonome et la confrontation par le jeu (voir Röllin, 1996) est mis en évidence avec clarté. Cet enracinement dans un large contexte pourra être exploité avec profit dans les degrés suivants grâce aux démarches didactiques concrètes appliquées actuellement dans les écoles enfantines. Les futures personnes enseignantes développent la compétence didactique essentielle qui consiste à savoir organiser, pour un groupe d'enfants hétérogène, des situations d'apprentissage stimulantes et favorables à l'enfant, des situations qui tiennent équitablement compte du stade de développement de chaque enfant, de sa situation de vie personnelle et des contenus qu'il doit s'approprier (cf. Barblan, 1997, 151s.). S'inspirant de ce qui se passe actuellement dans les degrés primaires, on peut, ici, se référer à la longue tradition didactique, mûrement réfléchi, de l'introduction aux techniques dites «culturelles» (lire, écrire, compter) et compter. Précisons par ailleurs que l'attention aux nouvelles formes d'apprentissage s'est entre-temps accrue.

Le cycle élémentaire exploitera davantage les opportunités résultant de l'hétérogénéité, du point de vue des âges, du groupe d'enfants, laquelle recèle pour les enfants des rôles nouveaux et divers (cf. Büchel, 1996). Au cours de la formation, l'hétérogénéité des âges sera placée dans le contexte historique: l'«homogénéisation» du groupe d'enfants est en effet un concept relativement récent datant du siècle dernier, dont les effets se traduisent maintenant (cf. Jenzer, 1991, 418s.; Hagmann, 1995, 179s.; Stamm, 1993) et qu'il s'agit de réduire grâce à une intégration et une individualisation renforcées. Cette volonté d'individualisation requiert à certains égards de nouvelles approches didactiques qu'il faut développer et éprouver. Dans ce but, il faut prendre en compte aussi bien les points de vue théoriques relatifs à cette question (voir Wirz, 1997) que les modèles d'action issus de la pratique et les expériences découlant du travail en «cycles» (voir Maison des Trois Espaces, Perrenoud, 1994a).

Une individualisation axée sur la stimulation dépend d'une observation rigoureuse des enfants, fondée sur des critères précis. Les différentes étapes de progression doivent être reconnues, les retards dans la progression doivent être contrecarrés par des propositions didactiques – une reconnaissance précoce des difficultés et une stimulation précoce sont particulièrement efficaces jusqu'à cette tranche d'âge (et aussi peu coûteuses).

Amener les enfants à travailler, à résoudre les conflits en groupe et à former une communauté sont aujourd'hui les objectifs poursuivis par l'école enfantine et sur lesquels l'école obligatoire s'appuie lorsqu'elle «récolte» les enfants «mûrs» pour la scolarisation. Le cycle élémentaire fixera cet objectif dans une perspective temporelle plus longue et pourra ainsi le poursuivre plus intensément.

Les questions du rôle professionnel, de la collaboration au sein d'équipes pédagogiques, de la place et du rôle de l'école dans la société (et donc de la collaboration avec des parents d'origines diverses et de situations sociales variées) méritent une attention accrue. Ces thèmes figurent au centre même de la formation pour un nouvel ordre d'enseignement, lorsque celle-ci accorde une attention particulière à l'entrée des enfants dans le système éducatif et scolaire, ainsi qu'au suivi des enfants entre l'école et la famille. L'innovation, pour bon nombre des personnes impliquées, sera le travail en duos pédagogiques, donc de deux, voire de plusieurs enseignantes et enseignants. Cette forme de travail impliquera le développement d'approches et de démarches nouvelles afin qu'elle soit tant pour les enfants que pour les enseignantes et enseignants une chance.

Durée: 25% du temps de formation
dont 5% sont accomplis dans le cadre de l'atelier didactique/pédagogique et env. 6% dans le cadre de l'atelier professionnel;
ce sont, p.ex., 5 semaines d'études en atelier didactique/pédagogique, 6 semaines d'études en atelier professionnel et en plus, 28 hhs consacrées à différentes offres en matière de sciences de l'éducation.

Les *contenus* ne sont pas classés selon les différentes sciences de référence, à savoir la didactique, la pédagogie, la psychologie, la sociologie et la philosophie, mais en fonction des aspects thématiques du champ d'action. La question de *l'articulation* de ces contenus en modules de formation s'orientera, en dernier ressort, selon le profil de spécialisation des formateurs et formatrices (et donc aussi selon leur origine scientifique), mais, dans son schéma d'organisation, on veillera à ne pas se référer à la systématique des disciplines scientifiques, mais aux différents aspects du champ d'action de l'enseignement scolaire.

Voici une *illustration* de l'organisation des contenus, où le temps imparti à l'aspect «apprentissage» sera trois fois supérieur à celui consacré aux autres aspects.

Aspect «enfant»: développement de l'enfant, priorité donnée à la tranche d'âge des enfants de quatre à huit ans, mais aussi bonnes connaissances des années qui précèdent et qui suivent;
perception et encouragement des fonctions de base que sont la sociabilité, la cognition, les perceptions, la motricité, les émotions;
questions pédagogiques relatives à l'éducation et à la stimulation du développement des enfants de quatre à huit ans.
Une partie de cet aspect sera accomplie sous la forme d'un atelier didactique/pédagogique.

Aspect «groupe»: éducation sociale, soutien des processus de groupes;
assumer un rôle et évolution de l'identité, garçons et filles;
résolution des conflits et développement à travers des activités symboliques et ludiques;
travail avec des groupes hétérogènes du point de vue des âges, des sexes, des origines sociales et culturelles.
Une partie de cet aspect sera accompli sous la forme d'un atelier didactique/pédagogique.

Aspect «apprentissage»: développement cognitif et bases de l'apprentissage;
diverses formes d'enseignement et d'apprentissage pour cette tranche d'âge (apprentissage par imitation, apprentissage symbolique, formes d'apprentissage autonome et inventif, apprentissage en groupes, etc.);
susciter et diriger des processus d'apprentissage, organiser des situations d'apprentissage stimulantes et favorables;
désir d'apprendre, difficultés d'apprentissage;
observer, évaluer, encourager;
engager les apprenantes et apprenants dans des activités de jeu libre, des activités autonomes, des activités de recherche et d'imagination.
Environ un tiers de cet élément de formation sera accompli dans le cadre de l'atelier didactique/pédagogique.

Aspect «personne de l'enseignant ou de l'enseignante, équipe»:
exigences et conception du rôle à remplir; agir dans des situations complexes;
gérer l'espace de liberté et les limites;

questions éthiques, code déontologique;
collaboration/communication des enseignantes et enseignants au sein d'une équipe;
utilisation, au sein de l'équipe, des compétences croisées et complémentaires.
Une partie essentielle de cet aspect sera accompli sous la forme d'atelier professionnel.

Aspect «école»: fonctions et tâches de l'école dans la société;
contexte historique à travers une sélection de thèmes;
école, parents et autorités;
politique de l'éducation et politique sociale;
synergies de l'encadrement scolaire et parascolaire des enfants.
Une bonne part de cet aspect sera accompli dans le cadre d'un atelier professionnel.

Aspect «société et culture»:
questions philosophiques/éthiques relatives à notre culture et à la mission des enseignantes et enseignants;
questions relatives à l'éducation à la paix, à la vie dans une société multiculturelle;
utilité et usage de la culture et des médias.
Une partie de cet aspect sera accompli sous la forme d'un atelier professionnel.

5.2.5 Didactiques des disciplines

Buts: Définir l'objet de l'enseignement, l'analyser du point de vue didactique, le rendre flexible et disponible. Adapter l'objet d'enseignement au développement correspondant des enfants qui suivent le cycle élémentaire. Construire des dispositifs et des séquences didactiques qui reposent sur les représentations des élèves, qui vont au-delà de la systématique des disciplines et qui permettent aux enfants de s'approprier l'objet d'enseignement grâce à des situations d'apprentissage stimulantes et favorables.

Dans ces unités de formation, le travail concret sur les contenus enseignés actuellement à l'école infantile et au degré primaire s'inscrit dans le cadre d'un concept nouveau et commun aux deux degrés – ce rapprochement est donc une chance considérable pour un enrichissement réciproque.

Dans le cas du cycle élémentaire, il faudra particulièrement prendre en compte les éléments suivants: les différents stades du processus d'apprentissage de l'enfant, qui passe graduellement de l'activité ludique à l'apprentissage des techniques culturelles et à la reconnaissance de principes et de règles, le suivi du développement cognitif qui passe d'une période préopératoire, intuitive, à une période opératoire-concrète, en respectant les prochaines étapes possibles pour l'enfant (selon Piaget et Vygotsky). Le système scolaire actuel a confié la première tâche à l'école infantile et la seconde à l'école primaire. Or, avec la création du cycle élémentaire, ces deux missions peuvent être réunies et adaptées en fonction des besoins de développement de l'enfant (voir à ce

propos les conceptions des fonctions symboliques selon Gardner, 1991, all. 1993, 76ss).

Temps: 25% de la durée de formation,
dont 5% env. sont accomplis dans le cadre de l'atelier didactique/pédagogique
et 4% env. dans le cadre des ateliers d'approfondissement;
il peut s'agir p.ex. de 5 semaines d'études en atelier didactique/pédagogique,
de 4 semaines d'études en ateliers d'approfondissement et en plus, de 32 hhs
dans les différentes didactiques des disciplines.

Digression: les deux dilemmes de la didactique des disciplines

La situation initiale de la didactique des disciplines est fondamentalement difficile à deux points de vue (voir également le chapitre 4.4.1), et c'est en partie en raison même de ces difficultés que les milieux de la recherche appliquée et du développement l'ont négligée jusqu'à ce jour (voir Fachkommission Fachdidaktik, 1998).

Premier dilemme: dans les différentes didactiques des disciplines, les connaissances du spécialiste dans un domaine précis doivent confluer avec les connaissances du spécialiste des méthodes d'apprentissage et des stades de développement de l'enfant; il s'agit, ici, d'une double attention que – au sein du triangle didactique – la didacticienne ou le didacticien spécialisé porte à la fois sur l'enfant et la matière à enseigner. On se trouve donc devant le dilemme de la qualification: celui qui enseigne la didactique d'une discipline devrait être à la fois une enseignante ou un enseignant spécialisé dans le domaine d'études en question, un chercheur ou une chercheuse en sciences de l'éducation et une personne enseignante expérimentée (voir CDIP, 1990). Or réunir ces trois types de qualifications dans une biographie professionnelle n'est guère possible et comporterait également quelques difficultés d'identification professionnelle ou des problèmes d'ordre structurel. Les didacticiennes et didacticiens spécialisés devraient non seulement passer sans cesse de la haute école (pour leur propre qualification théorique) à l'activité d'enseignement (pour leur propre qualification pratique), mais ils devraient en outre, dans le cadre d'une haute école, pouvoir étudier des disciplines parallèles aux disciplines du domaine choisi et pas uniquement se limiter aux sciences de l'éducation (il va de soi que cela posera des problèmes). Pour ce qui concerne l'activité professionnelle, il s'agira de faire l'expérience de l'enseignement aussi bien au degré scolaire visé qu'au niveau des apprenantes et apprenants adultes.

Par ailleurs, on peut constater que, dans le domaine de la formation pour l'enseignement à l'école enfantine (plus que fort rarement dans celle visant l'école primaire), la maîtresse ou le maître de didactique est souvent en même temps aussi responsable de la didactique spécifique pour presque tous les contenus disciplinaires de l'enseignement à l'école enfantine. Il est pratiquement impossible d'assumer une telle tâche et le fait que l'enseignement en didactique intègre à travers une seule et même personne tous les

contenus à enseigner au lieu de les séparer en «disciplines» diverses est plutôt une consolation, face à cette situation de surcharge, qu'une chance véritable. Ce problème devra donc être abordé dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants pour le cycle élémentaire: ainsi, pour l'intégration des contenus et leur traduction en situations d'apprentissage, il faudra trouver des formes nouvelles de coopération (les ateliers). Ces dernières confèrent aux différents formateurs et formatrices l'espace nécessaire pour déterminer leur propre domaine de spécialisation et profil de compétences et prennent simultanément en considération que le processus d'apprentissage d'un enfant ne passe pas par des «branches». Cette question exige une attention particulière, parce que cette thématique réunit des notions en apparence contraires, telles que celles de «globalité» et de «spécialisation dans un domaine». Ces notions doivent être explicitées, afin de mettre en évidence que l'apprentissage part toujours d'un individu dans sa «totalité» pour évoluer vers une matière «spécifique», que les matières spécifiques ne perturbent pas la globalité des individus, mais que le processus d'apprentissage et de compréhension, dans son essence même, se résume précisément par le fait qu'un individu «entier» se concentre sur une matière précise.

On est ici devant le second dilemme: à savoir la définition même du terme «discipline» ou «branche»? Comment trouver sa voie dans cette terminologie qui inclut des notions telles que «didactiques des disciplines», «didactiques spécifiques», «didactiques des domaines d'enseignement» ou simplement celle de «didactique»? Quels sont les termes appropriés lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des enfants? Les enfants n'apprennent pas selon la systématique des différentes branches de l'enseignement, ni en suivant les lignes des diverses disciplines spécifiques. Malgré cela, l'on utilise ici le terme de «didactique des disciplines», et ce, parce que le savoir et la tradition du savoir sont articulés en branches et disciplines scientifiques (sans oublier les motifs historiques de cette classification) et continuent d'être organisés conformément à cette systématique. Si ce terme (et pas celui de «didactique des domaines d'études» ou de «didactiques spécifiques») est utilisé ici, c'est parce que, pour l'instant encore, il s'agit du terme technique caractérisant les questions qui se situent entre la didactique générale et les disciplines scientifiques, celles liées à la double préoccupation de la matière à enseigner et de l'enfant. Des termes nouveaux (tels que «didactique des domaines d'études» ou «didactique des branches professionnelles») apparaissent ici et là et institueront peut-être à l'avenir une terminologie plus appropriée pour le système scolaire et éducatif que le terme de «didactique des disciplines».

Il existe une autre raison, d'ordre tactique, pour ne pas renoncer, précisément lors de la création d'une formation pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire, au concept des didactiques des différentes disciplines. Cette notion a en effet acquis droit de cité dans l'enseignement au degré primaire (voir aussi CDIP, 1998 a), même si, là aussi, les méthodes d'enseignement sont de plus en plus pluridisciplinaires. Si elle est utilisée ici, c'est pour ne pas susciter l'impression que le cycle élémentaire – contrairement au degré primaire – ne nécessite que peu de spécialisation et de précision quant aux contenus de l'enseignement. Ce serait en effet un signe dans la

mauvaise direction. Le travail avec de jeunes enfants exige une grande clarté quant aux matières à enseigner; l'enseignant ou l'enseignante doit se référer à l'horizon du monde du savoir dans notre société pour pouvoir y conduire l'enfant. Le terme de «didactique de disciplines» traduit donc le sérieux de cette démarche.

La décision serait probablement autre, s'il s'agissait de casser l'orientation fortement axée sur les disciplines de l'enseignement au degré secondaire inférieur: ainsi le nouveau concept du canton d'Argovie pour la formation didactique ne repose pas sur des disciplines, mais sur trois domaines d'enseignement, aux contenus définis: expression – perception – communication/individu – communauté – politique/nature – technique – travail. Voir Aargau, 1996.

Les enseignantes et enseignants doivent acquérir de l'assurance quant aux contenus du savoir, des différentes «disciplines» – ils doivent être des didacticiennes et didacticiens spécialisés. Mais il faut le dire clairement: le travail avec les enfants ne s'accomplit pas selon les différentes lignes disciplinaires! Il faut créer pour eux des situations d'apprentissage qui permettent des accès multiples aux nombreux domaines du savoir (cf. Cornali-Engel, 1993, 16ss). Les enseignantes et enseignants doivent bien connaître les contenus des différents domaines du savoir, pour pouvoir les répertorier dans les situations d'apprentissage et les intégrer dans des propositions didactiques favorables à l'enfant. Ni le travail interdisciplinaire, ni le travail en situation, ni l'apprentissage axé sur l'action ne peuvent renoncer à la spécialisation dans un domaine particulier – mais ces activités vont toutes au-delà. Elles permettent, au-delà d'une discipline donnée, de construire le savoir à travers des situations d'action et d'aménager ainsi des situations d'apprentissage très profitables, et ce, en partant des représentations des enfants et en planifiant ces situations avec le double souci de l'enfant et de la matière à enseigner.

Le contenu des différentes didactiques des disciplines devra être défini dans un «plan d'études cadre pour le cycle élémentaire» par des spécialistes de ces divers domaines et disciplines et des didactiques y relatives. On trouvera ci-dessous une première structuration globale qu'il conviendra encore de différencier et d'articuler davantage.

Ces contenus sont obligatoires pour tous les étudiantes et étudiants; la spécialisation se fait dans le cadre de l'approfondissement dans un domaine particulier et des ateliers d'approfondissement. Le temps investi dans les différents thèmes énumérés ci-après est le même; il équivaut p.ex. pour chaque domaine d'enseignement à 10 hhs.

Didactique *langues* (propositions d'activités destinées aux enfants)
parler, écouter, comprendre
lire et écrire
prendre conscience de l'existence des langues étrangères
appréhender une langue étrangère par le jeu

Sciences de référence: les sciences du langage

L'éducation linguistique est orientée vers l'utilisation active de la langue (écouter, parler, lire et écrire); dans le cadre du cycle élémentaire, tous les enfants doivent être

sensibilisés à la diversité des langues présentes dans notre culture et la vivre (voir aussi CDIP, 1998c).

Didactique *raisonnement logique, mathématique* (propositions d'activités destinées aux enfants)

raisonnement logique, quantités
notion de nombre
opérations de calcul

Science de référence: les mathématiques

Didactique *nature, technique, environnement, les cultures* (propositions d'activités destinées aux enfants)

découvrir concrètement des phénomènes, les étudier et les analyser
reconnaître les interrelations, les connexions, construire des enchaînements
découvrir l'espace de vie immédiat
prendre conscience de la diversité des autres cultures

Sciences de référence: sciences naturelles, sciences humaines

Didactique *perception, corps et expression* (propositions d'activités destinées aux enfants)

éducation des sens, fonctions de base
musique, rythmique
sens de l'espace, gymnastique, jeux de mouvement
concevoir, créer
mises en scène et expression.

L'étendue des thèmes traités ici repose sur tout un éventail de sciences de référence, ce qui posera forcément le problème des spécialisations. Notre intention est de révéler le dénominateur commun de cet éventail: à savoir la perception et l'expression de soi, la dimension esthétique, artistique de l'apprentissage. Cette dimension est l'une des préoccupations fondamentales du cycle élémentaire, et parfois l'un des points forts du degré inférieur de l'école primaire actuelle et souvent l'atout de l'école enfantine.

Didactique *pour les enfants ayant des besoins particuliers* (propositions d'activités pour l'enseignant ou l'enseignante)

déceler les difficultés d'apprentissage ou les talents particuliers
développer des mesures d'encouragement
reconnaître les obstacles au développement
clarifier et coordonner l'appel à des spécialistes

Science de référence: pédagogie spécialisée (pédagogie curative)

L'observation minutieuse des enfants au cycle élémentaire, la disponibilité des spécialistes et le travail de soutien avec l'enfant en difficulté, en collaboration avec les parents et les spécialistes, sont déterminants pour la prévention de difficultés scolaires ultérieures. Ce travail gagnera encore en efficacité grâce à la durée plus longue du cycle élémentaire.

5.2.6 Approfondissement d'un domaine particulier

Buts: les étudiantes et étudiants approfondissent leurs connaissances et développent un profil de leur choix dans un ou plusieurs sous-domaines *spécifiques* à l'enseignement au cycle élémentaire ou dans un aspect de ce cycle qui relève *des sciences de l'éducation*.

Cet approfondissement permet de prolonger le savoir spécifique, qui a été acquis au cours de la formation préalable et qui est explicité dans le cadre des unités de formation obligatoires dans les différentes didactiques de disciplines (voir chapitre 5.2.5). Il s'accomplit en relation avec l'atelier correspondant et le travail d'approfondissement individuel/travail de diplôme fourni par les étudiantes et étudiants.

En ce qui concerne le cycle élémentaire, cette offre en matière de formation est une opportunité pour établir le lien avec les objets d'études et de recherche spécifiques au cycle élémentaire. Avec l'aide de centres de recherche, il devrait alors fournir une contribution à la poursuite des travaux de recherche réalisés actuellement (voir Heyer-Oeschger & Büchel, 1997; voir les études réalisées par l'ancien secteur «école enfantine» du Département pédagogique de la Direction de l'instruction publique à Zurich). Dans la mesure du possible, cette offre en matière d'approfondissement doit également être proposée en formation continue, pour que les enseignantes et enseignants puissent acquérir une qualification complémentaire, en lien étroit avec les ateliers d'approfondissement.

Cette offre en matière d'approfondissement propose dans le cadre de la formation de base et de la formation continue des spécialisations «douces». L'éventail des contenus que doit connaître un enseignant ou une enseignante du cycle élémentaire est très vaste, et ce statut professionnel requiert un corps enseignant structuré, hétérogène, autrement dit un corps enseignant aux profils de spécialisation variés, s'il veut remplir d'une manière professionnelle la mission qui lui a été confiée (voir Criblez, 1998, 182s.; voir chapitre 6.2.3; voir le concept du maître semi-généraliste, CDIP, 1997a).

Les spécialisations plus poussées et sanctionnées par un diplôme (p.ex. en pédagogie spécialisée ou en langues) vont au-delà de ces spécialisations «douces», et ce, aussi bien du point de vue de la durée que du contenu.

Temps: 20% du temps de formation avec la possibilité de suivre un nombre plus grand des options proposées, dont env. 4% sont accomplis dans le cadre des ateliers d'approfondissement, ce sont p.ex. 4 semaines d'études en ateliers d'approfondissement, auxquelles s'ajoutent encore 32 hhs dans les différents cours d'approfondissement proposés.

Cet élément de la formation pourrait également inclure – au détriment de la qualification continue – les qualifications complémentaires des étudiantes et étudiants ayant suivi

des formations préalables différentes (p.ex. dans le domaine musical ou artistique, ou en langues étrangères).

Les *objets* de l'approfondissement d'un domaine d'études peuvent être, d'une part, des composantes des thèmes énumérés plus haut sous «didactiques des disciplines». Il est possible de choisir entre tous les domaines (langues/raisonnement logique, mathématique/nature, technique, environnement, cultures/perception, corps et expression/enfants ayant des besoins particuliers). D'autre part, l'approfondissement peut avoir pour objet d'études des thèmes de didactique générale ou de pédagogie, et plus particulièrement ceux devant encore être considérablement développés, en vue de la création du cycle élémentaire (p.ex. l'observation/l'évaluation selon une approche formative; le travail dans des groupes d'élèves hétérogènes; l'encadrement scolaire et extrascolaire).

Les différents établissements de formation ne pourront pas proposer tout l'éventail de ces objets d'étude; il est donc souhaitable que les hautes écoles pédagogiques (universités) se différencient du point de vue des domaines particuliers proposés et d'entente commune, reconnaissent les études effectuées dans une autre haute école.

5.2.7 Travail d'approfondissement/travail de diplôme

Buts: En fournissant un travail personnel et autonome (mémoire), les étudiantes et étudiants attestent de leur aptitude à relier des réflexions théoriques à la réalité de l'action pédagogique au cycle élémentaire.

Les étudiantes et étudiants illustrent dans un domaine d'études particulier – de préférence celui dans lequel ils approfondissent leurs connaissances – leur capacité à réaliser un travail autonome. *La création du cycle élémentaire* offre l'opportunité d'intégrer de tels travaux dans le cadre plus grand des projets de développement relatifs au cycle élémentaire et d'établir un lien avec les projets de recherche réalisés dans les différentes hautes écoles pédagogiques (ou universités).

Il faut également soutenir les travaux en groupe et rendre possible de nouvelles formes de documentations allant dans le sens d'un travail d'approfondissement individuel (réalisation de projets/de présentations, travail présenté sous la forme d'un portfolio, élaboration et édition de matériel pédagogique, autres médias que la papier). Un soutien, tant du point de vue des domaines de spécialisation que des méthodes de travail, permet aux étudiantes et étudiants d'acquérir les bases nécessaires pour réaliser ultérieurement des travaux autonomes et participer à des groupes de projet pour le développement du cycle élémentaire.

Durée: Le travail à fournir s'inscrit dans une perspective à plus long terme et se définit comme synthèse de différents éléments de la formation; il doit être accompli vers la fin des études. Selon le thème traité, le temps consacré à ce travail

s'inscrit soit dans le cadre de l'une des offres en matière d'approfondissement d'un domaine et/ou d'un atelier d'approfondissement, soit dans le cadre de l'atelier didactique/pédagogique.

Les *contenus* de ces travaux finaux découlent des différentes options d'approfondissement proposées par les hautes écoles pédagogiques respectives et des centres d'intérêt particuliers des étudiantes et étudiants. Le travail peut mettre l'accent aussi bien sur un projet d'action dans le *cadre du cycle élémentaire* que traiter d'un *thème partiel inhérent à un projet de recherche* réalisé par la haute école correspondante. Dans les deux cas, il s'agit de justifier un cadre conceptuel/théorique et son lien avec le champ professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante au cycle élémentaire.

5.2.8 Evaluation formative

La condition pour une activité d'enseignement/d'apprentissage riche et évolutive au-delà de la formation initiale est que les établissements de formation pratiquent une évaluation formative: notamment par le biais d'un contrat concernant l'avancement dans les apprentissages, d'une observation soigneuse et d'une évaluation transparente. Dans le cadre d'un dialogue, on définit les critères pour la progression des apprentissages, ce qui permet de vivre les appréciations non pas comme des jugements sur les voies de formation accomplies jusque-là, mais comme des ouvertures sur des voies d'apprentissage nouvelles, à développer. Les futures personnes enseignantes doivent pouvoir procéder à une autoévaluation qui se veut différenciée, courageuse et franche.

Ainsi, une culture soignée de l'évaluation peut servir de modèle pour le mode d'appréciation qu'instaureront les futures personnes enseignantes avec leurs apprenantes et apprenants (voir Barblan, 1997, 153s.).

La condition pour une activité d'enseignement/d'apprentissage qui porte ses fruits et évolue encore au-delà de la formation initiale est que les établissements de formation pratiquent une évaluation formative.

6 Structure de la formation

Dans ce chapitre seront traités les points suivants:

- le niveau de formation nécessaire pour enseigner au cycle élémentaire;
- la certification de la formation;
- les conditions d'admission en formation initiale;
- la durée de la formation;
- la structure modulaire de la formation et ses avantages notamment par rapport à la formation continue ou/et aux formations secondes.

6.1 Formation en haute école pédagogique ou à l'université

En Suisse actuellement, les systèmes de formation des enseignantes et enseignants sont dans une phase importante de redéfinition. De nombreux projets de créations de hautes écoles pédagogiques sont à l'étude ou en voie de réalisation. Rien qu'en Suisse romande quatre projets de hautes écoles pédagogiques concernant six cantons sont en chantier et, à Genève, les enseignantes et enseignants des divisions élémentaire (-2/+2) et moyenne (+3/+6) sont formés à l'université depuis 1996. En Suisse allemande, à Berne, une nouvelle formation des enseignantes et enseignants a été décidée et se concrétise actuellement pour les différentes voies de formation. Dans d'autres cantons ou régions (dans les cantons d'Argovie, de Soleure, de St-Gall et de Zurich ainsi qu'en Suisse centrale p.ex.) les projets sont avancés, voire en consultation et attendent l'approbation des décisions politiques.

Les principales caractéristiques d'une formation des enseignantes et enseignants en haute école pédagogique ou à l'université, consistent en une formation de niveau tertiaire et une formation en lien avec la recherche. Pourquoi former les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire dans les hautes écoles?

6.1.1 Formation de niveau tertiaire

D'une part, les enseignantes ou enseignants du cycle élémentaire sont d'abord des personnes enseignantes comme les autres dont on exige une professionnalité de haut niveau, avec un certain nombre de spécificités, ce qui nécessite des compétences très étendues notamment dans les domaines de la gestion de l'hétérogénéité des élèves, de l'observation, de la créativité didactique, de la relation éducative, du partenariat, etc. (cf. chapitres 4 et 5). Ces qualifications extrêmement vastes, en particulier de réflexion sur les pratiques à l'aide de certaines conceptions théoriques ne peuvent s'acquérir que dans le cadre d'une formation de niveau tertiaire.

D'autre part, une formation de niveau tertiaire permet également une mobilité professionnelle plus grande qu'une formation de niveau inférieur, mobilité qui peut

être profitable aussi bien au personnel enseignant qui ne se voit pas obligatoirement confiner pour toute sa carrière dans un même ordre d'enseignement, qu'aux établissements scolaires qui peuvent disposer d'un personnel éventuellement plus flexible et aux communes ou états qui, en tant qu'employeurs peuvent être intéressés à engager des enseignantes et enseignants relativement mobiles.

De plus, d'un point de vue structurel cette fois, il s'agit d'observer la mise en place graduelle des nouveaux établissements de formation des enseignantes et enseignants, les hautes écoles pédagogiques, qui, de façon générale, tiennent compte des recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, notamment des 23 thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques (CDIP, 1993a). Ces hautes écoles, de niveau tertiaire, ont pour mission, entre autres, de former «tout le personnel enseignant de la scolarité obligatoire et des classes enfantines» (CDIP, 1993a, 37). Si la mission des hautes écoles pédagogiques ou des universités consiste notamment à former les enseignantes et enseignants des écoles enfantines, on peut extrapoler que, lorsqu'il faudra former des enseignantes et enseignants pour le cycle élémentaire, cette tâche leur incombera également.

Enfin, en Europe, les enseignantes et enseignants de tous les degrés sont, pour la plupart d'entre eux, formés dans les hautes écoles (Vaniscotte, 1996; cf. également chapitre 3 du présent dossier). L'alignement des nouveaux établissements de formation suisses sur les standards européens permettrait une reconnaissance des diplômes d'enseignement au niveau international également pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire. Une exigence de formation de niveau tertiaire pour tous les enseignants et enseignantes, y compris pour ceux qui se destinent au cycle élémentaire, permettrait également d'éliminer les discriminations subsistant entre les cantons suisses à cause des différences de systèmes de formation.

En bref, que ce soit en termes de niveau de qualifications à atteindre, de mobilité à la fois intellectuelle et professionnelle ou en termes de changements dans les structures de formation des enseignantes et enseignants qui sont mises en place actuellement dans de nombreux cantons, les arguments poussent à exiger une formation de niveau tertiaire pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire.

6.1.2 Formation en lien avec la recherche

Pour ce qui est de leur tâche de formation, les hautes écoles pédagogiques sont chargées de «dispenser un enseignement fondé sur des bases scientifiques» (CDIP, 1993a, 40). De plus, elles sont tenues de pratiquer la recherche et le développement orientés vers la pratique. En effet, toute haute école est caractérisée notamment par le fait que se développent en son sein des activités de recherche.

Si le principe de formation orientée vers la pratique du métier est clairement réaffirmé dans le Dossier 24 (CDIP, 1993a), un principe nouveau est largement développé: l'«esprit scientifique» qui appartient intrinsèquement aux hautes écoles. Sans revenir sur les éléments qui peuvent constituer un enseignement à et par la recherche développé au chapitre 4.2.4, on peut dire que cette «attitude fondamentale»: «agir dans une perspective de raison, [...] s'efforcer d'atteindre une certaine objectivité, [...] tendre à une éthique scientifique» (CDIP, 1993a, 53ss) participe d'une formation de niveau tertiaire.

La recherche pratiquée dans les hautes écoles pédagogiques ou à l'université peut contribuer, entre autres, à la formation des enseignantes et enseignants dans le sens d'une appropriation de connaissances valides, d'une utilisation des résultats de recherche dans les pratiques et surtout d'une aide à la construction d'une pratique réfléchie.

6.2 Certification: diplôme unique ou diplôme spécifique

La question qui sera débattue ici consiste à savoir s'il faut accorder un diplôme spécifique pour chaque ordre d'enseignement – cycles élémentaire et primaire – ou s'il est possible de décerner un diplôme unique pour enseigner dans les degrés –2 à +5/+6 et notamment au cycle élémentaire. La présente discussion se base principalement, non pas sur ce qui se fait actuellement dans les différents cantons, mais sur ce qui est proposé dans les différents projets de création de hautes écoles pédagogiques notamment. Une argumentation sera développée à la fois en faveur du diplôme unique et en faveur du diplôme spécifique. Les prises de position de différents corps enseignants – de l'école enfantine et de l'école primaire – seront prises en compte dans la mesure où elles sont connues. La question des semi-généralistes dans le cycle élémentaire sera également traitée ci-dessous.

6.2.1 Diplômes spécifiques au cycle élémentaire et au primaire

La position du groupe d'étude pour la constitution d'un cycle élémentaire penche clairement en faveur d'un diplôme spécifique pour ce cycle: «La spécialisation pour le cycle élémentaire constitue l'élément central de la formation initiale; celle-ci s'achève par l'octroi d'un diplôme spécifique au cycle» (CDIP, 1997b, 52).

En Suisse allemande, il semble que la tendance actuelle est plutôt de vouloir délivrer des diplômes spécifiques. A titre d'exemples, on peut citer:

- le canton de Berne qui, dans sa planification pour 2002, prévoit de délivrer un diplôme pour enseigner dans les degrés –2/+2 et un diplôme pour enseigner dans les degrés +3/+6 (cf. Bern, 1997);
- Bâle Campagne qui, dès 1996, prévoit de délivrer trois diplômes: un diplôme qui, après deux ans de formation, permet d'enseigner au «Kindergarten», un diplôme,

- qui après trois ans de formation permet d'enseigner dans les degrés $-2/+2$ et un diplôme permettant d'enseigner dans les degrés 1 à 5 (cf. Basel-Landschaft, 1996);
- le canton d'Argovie planifie de délivrer un diplôme qui donne le droit d'enseigner au «Kindergarten» et un diplôme pour l'enseignement primaire (du premier au cinquième degré) (cf. Aargau, 1997b).

L'argument principal en faveur de deux diplômes couronnant deux voies de formation s'appuie sur des critères de qualité: un champ de formation moins large permet un approfondissement et un minimum de spécialisation (Fribourg, 1996, 10s.).

D'autres arguments peuvent être avancés en faveur d'un diplôme spécifique pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire:

- les buts du cycle élémentaire peuvent vraiment être pris en considération dans une formation spécifique à ce cycle, visant à un diplôme spécifique;
- les didactiques sont différentes pour les enfants de quatre à huit ans et pour ceux de neuf à douze ans;
- le diplôme spécifique n'est peut-être pas avantageux pour les enseignantes et enseignants parce qu'il génère une mobilité professionnelle restreinte, mais il l'est pour les enfants qui bénéficient d'une formation de leurs enseignantes et enseignants spécifique à leur tranche d'âge.

La proposition d'un diplôme spécifique pour enseigner au cycle élémentaire ne s'appuie certes pas sur l'idée que la formation y relative doit aborder systématiquement tous les contenus que les enseignantes et enseignants devront traiter avec les enfants de ce cycle – ce qui serait purement utopique – mais sur l'idée de très bien cerner les caractéristiques des enfants de quatre à huit ans et leurs besoins spécifiques et de pouvoir leur offrir une grande variété de situations d'apprentissage adaptées à leur tranche d'âge et à leurs intérêts.

Délivrer un diplôme spécifique pour enseigner au cycle élémentaire a pour avantage de couvrir un champ de formation étroit qui permet d'approfondir les connaissances nécessaires concernant le développement et les capacités d'apprentissage des enfants de quatre à huit ans ainsi que les didactiques qui leur sont spécifiquement destinées.

6.2.2 Diplôme unique pour les cycles élémentaire et primaire

En Suisse romande, dans les projets de création de hautes écoles pédagogiques en cours (BEJUNE, Fribourg, Vaud et Valais), la tendance est plutôt de proposer la création d'un diplôme unique avec spécialisation pour le premier cycle ($-2/+2$) et le deuxième cycle ($+3/+6$); la spécialisation intervenant plus ou moins tôt selon les projets (CIIP SR+TI, 1998):

- dans le projet HEP/BEJUNE, la spécialisation intervient en 3e année;
- dans celui de Fribourg, elle intervient après une année de tronc commun;

- dans le projet vaudois, la spécialisation vient en deuxième partie de formation;
- dans celui du Valais, la spécialisation ou «coloration» du diplôme reste encore à préciser.

A Genève, c'est l'université qui forme les enseignantes et enseignants. La licence en sciences de l'éducation, mention enseignement, permet d'intervenir dans la division élémentaire et la division moyenne (-2/+6) ainsi que dans le secteur de l'éducation spécialisée (Université de Genève, 1997). Il s'agit donc d'un diplôme unique sans spécification.

Les arguments principaux pour un diplôme unique sont les suivants (Fribourg, 1996, 10s.):

- le décloisonnement et la flexibilité sont rendus possibles par une formation large; la mobilité des enseignantes et enseignants peut se réaliser dans les établissements scolaires et dans les communes;
- le statut des enseignantes et enseignants s'améliore; la crainte d'une hiérarchisation des diplômes, donc de conditions de travail différentes, notamment pour les femmes qui sont très nombreuses à travailler dans les cycles recrutant des jeunes enfants, s'estompe; un diplôme unique permet aux enseignantes et enseignants travaillant avec des petits enfants d'être sur pied d'égalité avec ceux travaillant avec des enfants plus âgés, ce qui pourrait inciter une présence accrue des hommes dans le cycle élémentaire;
- et surtout, le souci de continuité dans les programmes et le suivi des apprentissages des élèves militent pour une voie de formation unique couronnée par un diplôme unique.

Cette prise de position nécessite un modèle de formation qui met l'accent sur ce qui est commun à toute formation d'enseignantes et enseignants à savoir: les compétences générales et transversales plutôt que les contenus spécifiques liés aux programmes à enseigner dans chaque cycle, ainsi qu'une connaissance étendue des caractéristiques des élèves à différents moments de leur développement.

L'idée d'un diplôme unique pour enseigner aux degrés préscolaire et primaire est soutenue par les enseignantes romandes de l'école enfantine (Yverdon, journée SPR du 14 mars 1998).

Délivrer un diplôme unique pour enseigner au cycle élémentaire et au primaire a pour avantages:

- d'une part, de permettre la continuité dans le suivi des apprentissages des élèves;
- d'autre part, de rendre possible la mobilité des enseignantes et enseignants dans leur profession et dans les lieux où ils l'exercent.

6.2.3 Diplômes spécifiques à différents domaines ou disciplines

Le modèle de l'enseignant ou enseignante semi-généraliste (CDIP, 1997a) est-il réaliste au cycle élémentaire?

La conception de l'enseignant ou enseignante semi-généraliste est définie principalement par le fait que les semi-généralistes choisissent un nombre restreint de disciplines à enseigner. En première analyse, ce modèle entre en contradiction avec le modèle de l'enseignant ou enseignante du cycle élémentaire dont les compétences sont plutôt définies à partir d'une analyse des besoins des jeunes enfants. Cependant former des enseignantes et enseignants généralistes pour le cycle élémentaire peut poser un certain nombre de problèmes. En effet, les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire devront non seulement appliquer un certain nombre de principes didactiques adaptés à des enfants de quatre à huit ans, mais aussi se former dans des domaines tels que l'établissement de diagnostic, la différenciation, voire l'individualisation de l'enseignement, le travail avec les partenaires de l'école (parents, spécialistes, etc.), le travail en équipe, l'enseignement spécialisé, l'enseignement à des élèves allophones, etc. On peut craindre alors un risque de sentiment de surcharge et/ou une impression de ne pouvoir être suffisamment formé dans tous les domaines nécessaires à la pratique d'un enseignement généraliste dans ce cycle exigeant.

Il semble pourtant possible de surmonter la contradiction de l'incompatibilité des deux modèles (enseignant ou enseignante semi-généraliste et enseignant ou enseignante du cycle élémentaire) par quelques propositions:

- Le modèle «cycle élémentaire» implique des duos pédagogiques. Il ne s'agit en aucun cas que les deux enseignantes et enseignants du duo aient rigoureusement la même formation (cf. chapitre 5.2). Il faut plutôt instaurer une certaine complémentarité entre les deux. Le team teaching étant un principe important du modèle «cycle élémentaire», une formation diversifiée des deux partenaires encourageant le développement des intérêts de l'un et de l'autre et des compétences différentes de chacun pourrait contribuer à soutenir la collaboration.
- Pour le cycle élémentaire, on peut imaginer une formation de semi-généralistes qui offre une spécialisation non pas centrée sur des groupes de disciplines, mais sur des domaines de compétences. La formation initiale pour l'enseignement au cycle élémentaire peut comporter une part commune et obligatoire pour tous (formation de base dans tous les domaines) et une part à option qui permette d'approfondir un domaine, de prolonger, de se spécialiser dans des domaines spécifiques à ce cycle – enseignement aux élèves allophones p.ex. (cf. chapitre 5.2).

Prendre en compte le modèle du semi-généraliste dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire en l'adaptant aux caractéristiques de cet ordre d'enseignement – notamment duos pédagogiques dans chaque classe et domaines d'enseignement plutôt que disciplines – permettrait de délivrer un diplôme se caractérisant par une certaine «coloration» de la formation mettant en évidence certaines compétences professionnelles nécessaires au cycle élémentaire.

6.2.4 Diplôme unique ou diplôme spécifique? Proposition

On a pu constater que les arguments en faveur de l'octroi d'un diplôme unique ou de diplômes spécifiques aux différents ordres d'enseignement, voire spécifiques à certaines disciplines ou domaines d'enseignement ne confluent de loin pas tous dans la même direction. Les différentes positions elles-mêmes ne sont pas dépourvues d'ambiguïtés.

D'une part, le Groupe d'études Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans, qui préconise le diplôme spécifique pour cet ordre d'enseignement, avance une série d'arguments, dans le cadre de l'importance qu'il attache à la «continuité entre le préscolaire et le primaire» et du danger qu'il y aurait à ce que «les problèmes liés au passage d'un cycle à l'autre ne soient simplement différés dans le temps» qui pourraient aller dans le sens d'une formation, voire d'un diplôme unique. Il propose notamment que l'école primaire respecte un certain nombre de principes du cycle élémentaire (regroupement d'enfants d'âges différents, nouvelles didactiques et nouvelles formes d'apprentissage, individualisation des objectifs et des contenus d'apprentissage, intégration des enfants ayant des besoins particuliers, introduction de nouvelles formes et moyens d'évaluation). De plus, il pense que «l'école primaire doit poursuivre le travail du cycle élémentaire dans certains domaines d'enseignement», ce qui implique «une harmonisation des plans d'études» et «la reprise éventuelle de nouveaux contenus et objectifs par l'école primaire». Le rapport mentionne également qu'il conviendrait de «rendre le passage d'un cycle à un autre le plus aisé possible en institutionnalisant la collaboration entre les enseignantes et enseignants du préscolaire et du primaire» (CDIP, 1997b, 56).

D'autre part, dans les projets suisses romands concernant les futures hautes écoles pédagogiques, on prévoit partout de délivrer un diplôme unique qui autorise l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire, mais on l'assortit d'emblée de spécialisations plus ou moins précoces et l'on renvoie l'acquisition d'une partie des compétences nécessaires à l'enseignement dans les deux ordres à la formation continue ou seconde.

Il n'y a donc pas de positions clairement tranchées dans ce débat entre les tenants d'un diplôme unique et ceux d'un diplôme spécifique aux cycles, degrés, ordres d'enseignement. Les projets montrent bien que l'on n'a pas affaire à deux modèles opposés (diplôme unique/diplômes spécifiques), mais bien que les propositions ou modèles se placent sur un *continuum* dont on peut au moins mettre en évidence cinq composantes:

- le modèle du diplôme unique qui permet d'enseigner tous les domaines/disciplines dans tous les degrés/cycles de l'enseignement préscolaire et primaire, voire de l'enseignement spécialisé; la licence mention enseignement de l'Université de Genève en est le prototype;

- le modèle du diplôme unique avec «coloration» dans différents domaines/disciplines; un diplôme délivré à des semi-généralistes en serait un exemple;
- la modèle du diplôme unique avec spécification des degrés/cycles, le tronc commun étant plus ou moins étendu; les diplômes des futures hautes écoles pédagogiques romandes seront vraisemblablement de ce type;
- le modèle des diplômes spécifiques à chaque ordre d’enseignement, mais de même valeur – même durée des études, contenus de formation équivalents, même statut des enseignantes et enseignants, etc. – pour chaque ordre; le modèle bernois va dans ce sens;
- le modèle des diplômes spécifiques, mais de valeur différente selon l’ordre d’enseignement; le diplôme d’enseignement pour le «Kindergarten» de Bâle Campagne en est un exemple: il s’obtient en deux ans alors qu’il en faut trois pour obtenir le diplôme permettant d’enseigner au cycle élémentaire (-2/+2) à Bâle Campagne.

Les sensibilités cantonales et régionales différentes, la diversité des propositions actuelles faites dans le cadre des projets de rénovation de la formation des enseignantes et enseignants, les prises de position de certaines associations professionnelles militent pour une *recommandation consensuelle concernant les caractéristiques du diplôme permettant d’enseigner au cycle élémentaire*.

S’il semble exclu de promouvoir un diplôme spécifique de valeur inférieure pour enseigner au cycle élémentaire – les qualifications requises pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire sont très élevées (cf. chapitres 2, 4 et 5) et leur formation et leur statut doivent correspondre à ceux des enseignantes et enseignants d’autres ordres –, il semble également difficile de promouvoir un diplôme unique sans aucune «coloration» quant aux domaines à enseigner ou aucune spécialisation (même très partielle) quant à l’ordre d’enseignement auquel se destine prioritairement les futurs enseignants et enseignantes, notamment parce qu’une formation initiale visant à l’enseignement des enfants de quatre à douze ans paraît lourde à assurer en trois ans. Par ailleurs, les conditions d’engagement du personnel enseignant dans des cycles ou dans des domaines pour lesquels il n’est pas spécialisé seraient à clarifier dans le cadre des cantons.

Il convient donc de certifier la formation des enseignantes et enseignants se destinant plus particulièrement au cycle élémentaire :

- soit par un diplôme spécifique au cycle de même valeur que le diplôme valable pour enseigner au primaire;
- soit par un diplôme unique avec spécification de l’ordre d’enseignement visé;
- ou encore par un diplôme unique avec «coloration» spécifiant différents domaines de compétences.

6.3 Conditions d'admission en formation initiale

Qu'en est-il des conditions d'admission dans un établissement de formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire?

Comme nous l'avons vu (cf. chapitres 3 et 6.1), la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire est donc une formation de niveau tertiaire. L'exigence d'une «maturité qui ouvre l'accès aux études universitaires» (CDIP, 1993a, 47) constitue donc la règle pour être admis en formation initiale. D'autres formations préalables peuvent cependant être reconnues: maturité professionnelle et diplôme d'école du degré diplôme avec un an de formation complémentaire dans l'enseignement général (CDIP, 1993a, 48). Une expérience professionnelle de plusieurs années peut également être prise en considération (CDIP, 1993a, 48; CDIP, 1994a), moyennant une procédure d'admission souple.

Les conditions d'admission en formation sont rigoureusement les mêmes pour les enseignantes et enseignants se destinant au cycle élémentaire et pour ceux qui se destinent au primaire. En effet, la possibilité de compléter sa formation pour passer d'un ordre d'enseignement à l'autre (cf. chapitre 7) nécessite une stricte équivalence dans les conditions d'admission de ces deux groupes de personnes enseignantes.

Une question particulièrement sensible reste encore à débattre. La maturité académique est-elle suffisante pour entrer dans la formation initiale? En effet, à de rares exceptions près (numerus clausus en médecine), la maturité académique donne accès aux universités. Qu'en est-il de l'accès aux hautes écoles pédagogiques qui sont, en fait, des écoles professionnelles? D'une part, si on veut assurer une formation de qualité à tous les étudiants et étudiantes, notamment une formation en lien avec la pratique, il importe que chacun d'entre eux puissent bénéficier d'un encadrement optimum, notamment dans cette formation pratique, et le nombre de places de stages à offrir pourra difficilement être sans limite (cf. Perrenoud, 1997d, 10ss, et Perrenoud, Wyss, 1998, 171ss). D'autre part, les hautes écoles pédagogiques seront vraisemblablement ouvertes aux étudiantes et étudiants de différents cantons. La limitation du nombre des admissions pour des raisons de limitation des besoins cantonaux en matière de personnel enseignant n'aura donc pas de raison d'être. De plus, il faut surtout ajouter que les procédures d'évaluation permettant de déterminer l'aptitude à l'enseignement avant la formation sont très controversées (à ce sujet cf. CDIP, 1992a, 41ss): «il n'existe aucune procédure faisant référence pour la détermination de l'aptitude à la profession avant la formation» (opus cité, 43). La question de trancher de l'opportunité d'une procédure d'admission, qui institue de fait un numerus clausus, mais qui permet d'assurer une formation initiale de qualité, nous semble donc loin d'être résolue et pourrait être du ressort des cantons qui devraient tenir compte des avantages et des inconvénients d'une sélection à l'entrée de la formation.

Sont admis en formation initiale en vue de l'enseignement au cycle élémentaire les candidates et candidats porteurs d'une maturité ouvrant la porte aux études universitaires. D'autres formations peuvent être reconnues (les maturités professionnelles et les diplômes d'école du degré diplôme avec un an de formation complémentaire dans l'enseignement général).

Une expérience professionnelle de plusieurs années peut également être prise en considération.

6.4 Durée de la formation

«La durée de la formation dans une Haute Ecole Pédagogique est de trois ans au minimum pour toutes les catégories de maîtresses et de maîtres» (CDIP, 1993a, 49). Tant les «Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques» (CDIP, 1995b) que les projets de règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement au degré primaire et au degré préscolaire (cf. CDIP, 1998a&b) affirment le principe d'une formation en trois ans.

Cette durée des études de trois ans après une formation achevée dans le secondaire II est nécessaire pour que les étudiantes et étudiants puissent développer les nombreuses et diverses compétences exigées d'eux pour enseigner au cycle élémentaire. De plus, cette durée des études correspond aux normes européennes. La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire entre donc dans ce cadre-là. Enfin, dans le cas d'octroi d'un diplôme spécifique pour cet ordre d'enseignement, une durée de formation équivalente pour l'enseignement au cycle élémentaire et au cycle primaire est indispensable si l'on veut délivrer des diplômes de même valeur permettant, moyennant des compléments de formation, de passer d'un ordre d'enseignement à l'autre (cf. chapitre 6.5.4). Dans le cas de l'octroi d'un diplôme unique, cette question ne se pose pas.

La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire dure au moins 3 ans suite à une formation du secondaire II achevée.

6.5 Le système modulaire de la formation

6.5.1 Les principes de base

Les enseignantes et enseignants qui se destinent au cycle élémentaire bénéficient d'une formation de base qui, dans le cadre de la formation continue, peut être prolongée et développée sous la forme d'approfondissements de domaines précis et de spécialisations, et qui leur permet en outre d'y joindre au cours de leur cursus professionnel d'autres formations complémentaires: pour l'enseignement à d'autres degrés, dans des disciplines scientifiques ou encore pour d'autres professions. Une telle organisation de la formation

initiale n'est pas seulement bénéfique pour la personne concernée et la planification judicieuse de sa biographie professionnelle, mais également pour la qualité de l'école. En effet, en proposant une formation de base ouverte à des compléments, celle-ci devient plus attrayante pour de jeunes adultes (et offre aussi une bonne «voie de sortie» à ceux qui estiment que leurs aptitudes seront mieux exploitées dans d'autres domaines professionnels). Un système de formation qui permet aux enseignantes et enseignants de se perfectionner professionnellement à l'intérieur même de ce système, soit en passant à d'autres degrés de l'enseignement ou en acquérant un profil de compétences spécifiques, favorise la mobilité intellectuelle et sociale des individus qui enseignent. Enfin, une telle conception va dans le sens d'un marché du travail plus flexible, lorsque les enseignantes et enseignants doivent, après leur formation initiale, développer des qualifications complémentaires, devenues nécessaires en raison de la mutation du système éducatif et scolaire. En effet, les professions dites «sans issue» sont ni attractives, ni judicieuses du point de vue économique.

La mise en place d'un système modulaire est indiquée lorsqu'une formation doit être flexible, évolutive et que ses contenus recouvrent en partie ceux d'autres formations (à propos du système modulaire, voir Marty, 1995; Aargau 1997b, 36s.). Ce système repose sur des unités de formation ou modules, dont les objectifs d'apprentissage sont clairement définis et qui sont destinés à des groupes de personnes divers; dans le cas présent, ce sont notamment les étudiantes et étudiants qui suivent la formation des enseignantes et enseignants pour le cycle élémentaire, ceux qui sont formés pour le primaire (le cas échéant, aussi pour d'autres degrés), et ceux qui, dans le cadre d'une formation continue ou d'une qualification complémentaire, se forment à l'enseignement au cycle élémentaire. Une formation modulaire est une base adéquate pour la reconnaissance mutuelle des formations suivies dans différents établissements. En particulier en Suisse alémanique, des efforts considérables doivent encore être fournis en vue de la reconnaissance intercantonale de qualifications partielles (voir Metz, 1998, 199s.). Dans ce contexte, il faut mentionner l'«European Community Course Transfer System (ECTS)», un système qui crée les fondements, à l'échelle de la Communauté européenne, d'une telle reconnaissance réciproque (voir annexe E) et auquel on peut se référer pour instaurer la reconnaissance mutuelle des diplômes et des périodes d'études entre les différentes hautes écoles pédagogiques/universités.

Une structure modulaire de la formation permet, d'un point de vue organisationnel, de proposer la formation soit à temps complet, soit à temps partiel, ce qui permet de viser une nouvelle catégorie d'individus: à savoir des personnes ayant une expérience professionnelle dans d'autres métiers ou des personnes ayant des obligations familiales (d'ordre personnel ou financier). Celles-ci peuvent dès lors suivre des études en cours d'emploi. Les biographies professionnelles des enseignantes et enseignants s'enrichissent alors de la «réalité extrascolaire», et ce, certainement d'une manière plus authentique que ne le permettent les stages pratiques extrascolaires (à propos des stages professionnels extrascolaires, voir Metz, 1998, 200s.). Ce système permet une certaine flexibilité et une certaine souplesse – actuellement, on exige des personnes ayant opté pour un cursus de formation aux ramifications et détours nombreux de chercher par leurs

propres moyens des solutions individuelles. Pourtant, ne pourrait-on pas trouver, parmi ces personnes, de bons enseignants et enseignantes qui accompagnent les enfants dans leur parcours à travers la vie?

Un système de formation modulaire (une souplesse structurelle en quelque sorte) facilite également la souplesse conceptuelle (voir chapitre 4.5) de la formation: une forme d'organisation flexible, qui repose sur les modules, permet aux étudiantes et étudiants de composer en partie un programme individuel de formation qui correspond à leurs aptitudes particulières (en vue des spécialisations) ou qui, au contraire, comble leurs déficits actuels, après une formation préalable. Cette individualisation du programme reprend, au niveau de la formation, l'une des caractéristiques principales du cycle élémentaire: à savoir l'attention portée aux modes d'apprentissage individuels (en lieu et place d'une orientation vers le concept fictif de «l'étudiant-type»). Que la formation applique à elle-même ce principe – tout en adaptant les formes d'apprentissage à l'âge adulte et responsable des étudiantes et étudiants – est un avantage. Cette comparaison permet de mettre en évidence que, dans une formation modulaire, les apprenantes et apprenants sont suivis, leur progression observée et discutée et qu'ils sont conseillés dans leur voie de formation par des formateurs et formatrices compétents. Sans de tels conseils pour la voie de formation ou d'apprentissage choisie, une formation modulaire se dégrade très vite en un banal programme d'études qui, au lieu d'être souple, ne fait que cumuler différents cours au lieu de permettre une construction, et n'aboutit, de fait, qu'à un simple alignement de modules.

Proposer des modules de formation communs à des étudiantes et étudiants se destinant à des degrés d'enseignement différents permet d'élargir la perspective sur ce qui se passe dans les degrés/cycles voisins et enlève un peu d'importance à la question de savoir s'il faut délivrer un diplôme unique pour enseigner au cycle élémentaire et au primaire (voir chapitre 6.2).

Un tronc commun de différents modules, suivi aussi bien par des étudiantes et étudiants en formation initiale que par des enseignantes et enseignants actifs accomplissant une formation continue ou acquérant une qualification complémentaire, peut favoriser le travail de développement du cycle élémentaire, à condition que les formateurs et formatrices réussissent à tirer parti de cette situation d'un public cible hétérogène. Dans chaque cas, il faut définir au préalable ce qui doit être effectué en commun, notamment en raison du nombre probablement restreint des enseignantes et enseignants en formation continue, mais aussi ce qui pourrait éventuellement rendre la dynamique de groupe plus difficile. En revanche, cette situation permettrait d'instaurer un dialogue bénéfique entre les enseignantes et enseignants expérimentés et ceux qui sont en train d'acquérir leurs premières expériences. En dehors du chevauchement de certains contenus de la formation, les modules destinés à différents groupes d'apprenantes et apprenants pourraient être exploités comme entraînement au travail en équipe.

Une formation modulaire peut être développée; elle est flexible dans son organisation. De ce fait, elle est attrayante aussi bien pour les étudiantes et étudiants qui la suivent que pour les organes responsables de la formation et de l'enseignement.

Elle facilite la planification individuelle des études et contribue ainsi à sa souplesse; le conseil aux étudiantes et étudiants quant à leur voie de formation est cependant indispensable.

Cette structure de formation présente en outre des avantages particuliers lors de l'introduction du cycle élémentaire:

- la même structure peut être utilisée tant pour les futures personnes enseignantes du cycle élémentaire que pour les enseignantes et enseignants actuels qui instruisent des enfants de quatre à huit ans et
- la question de la certification par un diplôme unique ou par un diplôme spécifique à chaque degré/cycle peut s'en trouver allégée, car aussi bien la séparation en spécialisations qu'une série de modules communs à différentes catégories d'apprenantes et apprenants sont caractéristiques d'un système modulaire.

6.5.2 Le lien avec la formation pour l'enseignement au cycle primaire dans le cas d'un diplôme spécifique

Le chapitre 4 exposait les principes fondamentaux de la formation des enseignantes et enseignants et leurs compétences requises. Bon nombre de ces dernières dépassent le cadre du degré d'enseignement visé, et une part de la formation commune aux enseignantes et enseignants se destinant à des degrés différents peut être enrichissante, si elle porte des fruits du point de vue des thèmes traités (notamment pour les questions relatives au rôle professionnel ou au système scolaire et éducatif). C'est, par ailleurs, une possibilité intéressante du point de vue financier pour les organes responsables.

Tout en se référant aux chapitres 5.1 et 5.2, les auteures du présent rapport formulent ci-après tout d'abord une proposition en cas de diplôme spécifique pour l'enseignement au cycle élémentaire (voir 6.2.) et expriment ensuite leur point de vue dans le cas d'un diplôme unique pour le cycle primaire et élémentaire (chapitre 6.5.3).

Le *fonctionnement* de la formation, notamment sous forme d'ateliers (voir chapitre 5.1) peut s'appliquer aussi bien à la formation pour le cycle primaire qu'à celle pour le cycle élémentaire. Dans ce but, il faut soutenir l'échange d'expériences des différents formateurs et formatrices quant à la conception et à la réalisation des ateliers didactiques/pédagogiques, surtout en ce qui concerne la volonté nouvelle d'y inclure la recherche. L'introduction au concept et au fonctionnement de *l'atelier didactique/pédagogique* et des *ateliers d'approfondissement* peut réunir les étudiantes et étudiants des deux voies de formation; du point de vue des thèmes abordés, certains éléments de formation peuvent être développés et proposés en commun (p.ex., si le sujet traité est le passage à un autre degré/cycle), mais ne sont pas la règle. Par ailleurs, il est non seulement

envisageable, mais souhaitable que *les ateliers professionnels* soient suivis en commun, notamment parce qu'ils se définissent précisément par leur ouverture et leur élargissement au-delà du degré d'enseignement choisi.

Les *stages pratiques* sont au contraire dans une large mesure des éléments de formation individuelle et spécifique au degré visé. Cependant, une introduction et une évaluation en commun se justifient lorsque l'accent thématique du stage porte sur l'école en tant que *système*. En outre, une coopération est également indiquée dans le cas d'éventuels stages effectués au degré d'enseignement subséquent ou antérieur.

Les modules de formation en *sciences de l'éducation* sont à proposer aussi bien aux étudiantes et étudiants suivant la formation pour le cycle élémentaire qu'à ceux visant le cycle primaire. Les éléments de formation qu'il faut différencier en partie ou entièrement en fonction du cycle d'enseignement visé sont les aspects «enfant», «groupe», «apprentissage». Les aspects «enseignante/enseignant», «école», «société et culture» peuvent être traités avec profit dans le cadre de groupes d'étudiantes et étudiants se destinant à l'un ou l'autre degré/cycle.

Le concept de la *didactique des disciplines*, la réflexion fondée sur le triangle didactique, avec la «double attention» de l'enseignant ou de l'enseignante sur la matière à enseigner et sur l'enfant, sont fondamentalement des principes valables aussi bien pour le cycle élémentaire que pour le primaire. Les introductions à cette pensée et les exercices spécifiques peuvent constituer une part de formation commune. Mais dans leur majeure partie, les modules de formation en didactique des disciplines se rapportent à l'ordre d'enseignement respectif, en particulier lorsqu'il s'agit de planifications de situations didactiques. Seules des parties plus restreintes de cette formation peuvent donc être proposées en commun aux étudiantes et étudiants dans les deux filières respectives.

L'*approfondissement d'un domaine* peut, suivant le thème traité, être organisé conjointement pour les deux degrés, ce qui permet d'escompter un enrichissement de l'approfondissement des connaissances dans un domaine d'études (p.ex. pour les questions de la pluralité culturelle ou le développement du raisonnement mathématique). Les ateliers d'approfondissement seront probablement – mais pas obligatoirement – spécifiques au degré visé.

Evaluation quantitative globale: les formations pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire ou le primaire peuvent être planifiées selon des structures identiques (ateliers, stages pratiques, division globale des contenus), ce qui permet certains allègements quant aux tâches liées à l'organisation et à l'orientation générale des étudiantes et étudiants et du personnel formateur. 30% de la durée de formation sont des stages pratiques, autrement dit des mesures organisées pour des individus particuliers (que ce soit à l'un ou l'autre degré). Des 70% restants, environ un tiers (c.-à-d. près d'un quart du temps global de la formation) peut être proposé, sans entraîner une restriction au niveau des contenus, mais au contraire un enrichissement, comme part commune

aux deux degrés. Enfin, il est envisageable d'y ajouter encore, au maximum, un autre tiers du temps de formation (soit un quart de la durée globale des études) comme élément commun – cependant avec réserve: il faudrait en effet travailler avec des groupes d'apprenantes et apprenants, dont la grandeur permet encore la différenciation interne et le suivi par les formateurs et formatrices, et le personnel formateur devrait en outre être qualifié pour enseigner les contenus des deux degrés.

Le fonctionnement de la formation, avec ses ateliers, est approprié tant pour la formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire que pour ceux qui se destinent au primaire. Du point de vue des contenus de la formation, approximativement un quart de la durée globale de la formation peut être réalisé, avec profit, sous forme de tronc commun et un autre quart avec réserve.

6.5.3 Éléments à prendre en compte en cas de diplôme unique pour les cycles élémentaire et primaire

Le chapitre 6.2 traite la question du diplôme spécifique à chaque degré ou du diplôme unique; ci-après les auteurs du rapport se contentent de souligner les aspects relatifs aux modules de formation à prendre en compte dans le cas d'un diplôme unique pour les deux ordres d'enseignement.

Le présent chapitre est en quelque sorte le reflet du chapitre précédent (6.5.2): les éléments de la formation aux diplômes spécifiques respectifs qui peuvent être proposés en commun, ne poseront guère de problèmes dans le cas du diplôme unique, mais seront au contraire un enrichissement. Ces éléments sont notamment pour une large part les sciences de l'éducation et l'approfondissement d'une discipline et pour une part moins importante les didactiques des disciplines. Cependant, les contenus spécifiques aux deux degrés (préscolaire/primaire) devront tous les deux entrer dans la formation en cas de diplôme unique.

Dans le *domaine des sciences de l'éducation*, la question de l'âge des enfants (aspect «enfant» et aspect «groupe») doit être traitée de manière approfondie pour une tranche d'âge nettement plus large et s'étendre jusqu'aux questions de l'adolescence; le mode d'apprentissage et donc la nature des propositions didactiques se modifient; le problème de la sélection et des filières est d'une acuité beaucoup plus grande (aspect «apprentissage»).

Les analyses en matière de *didactiques des disciplines* et les diverses démarches d'apprentissage destinées aux cycles primaire et élémentaire doivent avoir fait l'objet d'une réflexion approfondie. Car ce serait probablement à ce niveau que les «novices» de l'enseignement ressentiraient le plus fortement leurs lacunes, s'ils ont été formés pour toute l'étendue du champ de l'enseignement et ont, de ce fait, moins développé leur compétence de planification et d'aménagement d'activités d'apprentissage adaptées à des enfants d'une tranche d'âge spécifique.

On peut s'attendre à ce que l'*approfondissement dans un domaine particulier* soit limité dans le choix des options proposées (ce qui serait une perte pour le développement d'un profil individuel des points forts et intérêts particuliers) ou alors il s'agit d'emprunter clairement la voie du modèle de l'enseignant ou enseignante semi-généraliste.

Les *stages pratiques* seront dotés de tâches plus lourdes, car ils doivent dès lors obligatoirement couvrir, dans une mesure suffisante, le champ de l'enseignement dans les deux ordres.

S'il résulte de l'*évaluation quantitative*, établie plus haut (chapitre 6.5.2), qu'un quart ou au plus de la moitié du temps de formation peut être accompli en commun, on peut en déduire, ici, que l'autre part de la formation aura, de ce point de vue, à faire face à une pression, si elle entend qualifier pour les deux ordres d'enseignement:

- l'expérience pratique (soit 30%) est moins soutenue dans un champ de formation aussi large;
- pour la moitié environ de la durée de formation, il faut établir des liens avec les ordres d'enseignement respectifs: notamment pour les questions relatives à l'apprentissage et au développement des enfants, les analyses didactiques spécifiques, la planification et l'action.

La pression sera plus forte. Même si en dernier ressort, la quantité des contenus de formation importe peu (les contenus sont de toute façon toujours trop nombreux); même si l'élément essentiel de la formation est que les étudiantes et étudiants apprennent à organiser des situations didactiques stimulantes, à construire une identité professionnelle qu'ils continuent à développer selon une approche autocritique et curieuse, le répertoire des situations vécues personnellement avec le groupe d'enfants, la consolidation des compétences grâce à des situations d'enseignement/d'apprentissage conçues comme formatives sont néanmoins *aussi* une question de quantité. Ce n'est qu'avec un choix varié d'approches et de raisonnements possibles que l'enseignant ou l'enseignante peut devenir créatif sur le plan didactique; seule la possibilité d'organiser à plusieurs reprises des situations d'apprentissage comparables permet de s'améliorer et enfin, seule la confrontation répétée avec des situations critiques variées permet d'acquérir de l'assurance (voir Weinert, 1994, au sujet des «novices» et des «experts»). Grever la formation trop fortement du point de vue de ses contenus comporte des risques et pose des exigences élevées à l'égard des formateurs et formatrices, qui résisteront à la tentation trompeuse de la «pression» exercée par les contenus à apprendre et favoriseront l'apprentissage de leurs étudiantes et étudiants.

La formation modulaire facilite la *spécialisation pour un ordre d'enseignement*. Les modules de formation concernant le cycle qui n'a pas été choisi dans le cadre de la spécialisation pourront être suivis ultérieurement – volontairement ou prescrits par le canton. De manière analogue, dans le cadre de la *restriction des disciplines* à enseigner (au sens d'un enseignement semi-généraliste), il est possible de compléter en formation continue les modules choisis (ou imposés) en formation de base.

En cas de diplôme unique – avec spécialisation pour l’ordre d’enseignement visé –, il faut veiller à prendre les mesures suivantes:

- faire face au volume supplémentaire des contenus de la formation, surtout en didactiques des disciplines et en sciences de l’éducation, en réduisant judicieusement l’offre,
- garantir l’expérience d’enseignement dans les deux degrés grâce aux stages pratiques, mais plus particulièrement au degré de spécialisation choisi,
- tirer parti du système modulaire de la formation pour établir un concept de réduction des disciplines d’enseignement (enseignant ou enseignante semi-généraliste), avec possibilité d’un complément ultérieur de formation spécifique,
- tirer parti de la formation modulaire pour instaurer un concept de spécialisation quant à l’ordre d’enseignement, avec la possibilité d’un complément de formation ultérieure pour enseigner dans un autre cycle.

6.5.4 Relation étroite avec la formation continue et les qualifications complémentaires

Le principe de formation modulaire permet une exploitation multiple des unités proposées – notamment pour la formation continue. Cet avantage est profitable non seulement structurellement et financièrement, car une offre qui s’adresse à la fois à des personnes en cours de formation et à des enseignantes et enseignants expérimentés – dans certains domaines de la formation et lors d’un encadrement didactique adéquat – peut également être profitable d’un point de vue qualitatif. Par la suite, les éléments de formation qui permettent de proposer une telle offre seront mis en évidence.

Dans le modèle de formation esquissé, les *ateliers d’approfondissement* sont conçus dans la perspective d’un lien étroit avec la *formation continue* (voir chapitre 5.1). Un tel lien est très bénéfique: dans des projets d’approfondissement en pédagogie ou en didactiques des disciplines, l’établissement de formation transmet les informations et les suggestions de son personnel spécialisé, les enseignantes et enseignants en place qui suivent la formation continue communiquent leurs expériences, leurs questions, leurs modèles d’action éprouvés, et les étudiantes et étudiants en formation de base apportent l’esprit d’ouverture de «novices» de la profession pour la recherche commune de solutions. Ces contacts étroits entre différents cercles de personnes permet la création de groupes de travail à plus long terme que ne le permettrait un établissement de formation, où ces personnes ne font que «passer» rapidement. Les ateliers d’approfondissement permettent aux futurs enseignants et enseignantes de se spécialiser et de participer, dans le domaine d’études de leur choix, au travail de développement réalisé actuellement dans ce même domaine – ce qui leur ouvre la porte vers un développement ultérieur en formation continue.

Les *ateliers professionnels* (voir chapitre 5.1) s’adressent de manière analogue à un public multiple. Ils ont pour objet les questions concernant la construction du rôle

professionnel et son intégration dans la société et se prêtent ainsi, dans de nombreux cas, à l'*ouverture de l'établissement de formation* à la formation continue ainsi qu'à un public plus large.

Le modèle de formation modulaire est également approprié pour autoriser un enseignant ou une enseignante, ayant accompli sa formation première et possédant de l'expérience professionnelle, à changer d'ordre d'enseignement. La reconnaissance de parties de la formation initiale est rendue plus aisée par une définition des modules. La période de transition n'est pas abordée ici, elle sera évoquée au chapitre 7. Il n'est pas question non plus du principe du diplôme unique pour les cycles élémentaire et primaire, lequel rend la question de la qualification complémentaire superflue.

Quelle est, du point de vue *de la durée et des contenus*, la formation que doivent suivre les enseignantes et enseignants du cycle primaire désirant se qualifier à l'enseignement au cycle élémentaire?

Dans une structure modulaire de formation, les enseignantes et enseignants de l'école primaire, qui sont formés pour les degrés +3/+6 ou 5 et qui ont de l'expérience professionnelle, peuvent acquérir un complément de qualification pour le cycle élémentaire, en suivant soit une formation d'*une année à temps complet*, soit une formation d'une durée correspondante plus longue, si elle est effectuée à temps partiel (en cours d'emploi ou à côté d'obligations familiales).

La même option doit être offerte aux enseignantes et enseignants du cycle élémentaire qui veulent obtenir une qualification supplémentaire pour enseigner au primaire.

Du point de vue des contenus, l'on retrouve, ici, les unités de formation que nous avons déjà énumérées dans le cadre de la spécialisation requise:

- les aspects des sciences de l'éducation («enfant», «groupe», «apprentissage»), pour autant qu'ils se rapportent à la tranche d'âge spécifique,
- la majeure partie des unités de formation en didactiques des disciplines,
- les approfondissements de domaines particuliers, à option,
- au moins deux stages pratiques dans le nouvel ordre d'enseignement et
- un travail de diplôme plus réduit au niveau du volume de travail que celui fourni dans le cadre de la formation première.

En formation complémentaire, les enseignantes et enseignants sont expérimentés – et l'on peut partir du principe que dans le cadre de leur formation initiale et continue, ils se sont déjà familiarisés avec des méthodes de travail semblables à ce qui se fait dans les ateliers. Il semble donc indiqué de leur proposer une bonne partie de leur qualification complémentaire sous la forme d'un atelier didactique/pédagogique. Les ateliers créent le lien avec la pratique et la recherche. Ils sont particulièrement attrayants et profitables pour les enseignantes et enseignants expérimentés, car ils sont ouverts aux projets de développement et au travail autonome.

La formation complémentaire est sanctionnée par un *diplôme* qui correspond en tous points à celui qui est délivré au terme de la formation de base des enseignantes et enseignants. Cela est également vrai pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire qui acquièrent, en complément, un diplôme pour enseigner au primaire. Le système modulaire rend possible une gestion nouvelle de la formation de base et de la formation continue. Dans le modèle de formation proposé, rien ne s'oppose à instaurer selon des conditions formelles identiques et, dans les deux sens, ces compléments de formation.

Le concept de formation modulaire permet, tant au plan des structures que de l'organisation, de développer des formations complémentaires habilitant à l'enseignement dans les cycles/orders d'enseignement voisins.

Pour les enseignantes et enseignants de l'école primaire (degrés +3/+5 ou 6) ayant de l'expérience professionnelle, la formation complémentaire pour l'enseignement au cycle élémentaire dure une année. L'atelier didactique/pédagogique constitue l'élément central de cette formation. Les compléments à acquérir sont principalement les contenus étudiés en didactique de disciplines, les éléments en sciences de l'éducation qui sont spécifiques à l'âge des élèves et au cycle d'apprentissage considéré et, enfin, les stages dans l'ordre d'enseignement visé.

Un complément de formation correspondant et d'une durée similaire sera proposé aux enseignantes et enseignants du cycle élémentaire qui souhaitent élargir leur qualification au cycle primaire.

7 Le passage du système actuel au nouveau système

Le Dossier 48B de la CDIP (CDIP, 1997b) est sous-titré «une étude prospective»: le cycle élémentaire, tel qu'il est défini dans ce dossier, n'existe pour l'heure nulle part en Suisse sous la forme proposée. La procédure de consultation relative à ce dossier est actuellement en cours et l'on ne dispose pas encore de ses résultats.

L'analyse de l'évolution actuelle montre que pour l'heure, il faut à la fois penser dans une perspective large et agir étape par étape. On peut dire que le modèle «cycle élémentaire» est une perspective d'avenir – dans le travail quotidien concret, il y a urgence face à un règlement de reconnaissance, qui part du statu quo des enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire et ne prévoit pas explicitement un espace pour une possible évolution. Le *modèle* du cycle élémentaire semble susciter, dans les discussions, approbation et intérêt, mais sa *réalisation* se heurte au scepticisme. On constate en outre que les cantons/régions évoluent selon des rythmes différents vers cette idée.

Cette situation est aussi bien habituelle que difficile. Que faut-il faire face à un tel état de fait? Procéder à une mise en place graduelle, par petits pas, du cycle élémentaire, veiller soigneusement à ce que ces étapes successives ne nous éloignent pas de l'horizon visé – et accepter qu'il s'agit d'un projet de longue haleine. Dans ce chapitre sont présentées:

- les décisions nécessaires dans la discussion actuelle sur les structures,
- les étapes intermédiaires utiles,
- les étapes concrètes en vue du moment adéquat pour passer au nouveau système
- et plus particulièrement la qualification continue des enseignantes et enseignants actuels.

Enfin, l'on y trouvera encore quelques réflexions quant à la formation des formateurs et formatrices.

En rédigeant le présent chapitre, les auteures sont parties du principe que la perspective visée est véritablement celle du «cycle élémentaire», que cette conception mérite un développement minutieux et qu'elle permet, de cette manière, de discuter et de traiter des problèmes majeurs de ce nouvel ordre d'enseignement (comme le montre d'ailleurs clairement le Dossier 48B). Il faut préciser cependant que le développement de ce projet nécessitera sans aucun doute de la préparation et du temps s'il veut aboutir à un succès réel (et pas seulement toucher superficiellement à l'organisation). Ce projet, certes de longue haleine, n'est donc pas seulement un exercice de patience, mais devra aussi – pour rester dans cette même métaphore – veiller à faire provision d'oxygène nécessaire à son développement.

7.1 Décisions structurelles

Actuellement, le paysage de la formation des enseignantes et enseignants subit une rénovation et les fondements de tous les degrés scolaires, des lois jusqu'au programmes d'études, sont redéfinis. Il s'agit donc d'un moment critique: en effet, soit l'on consolide maintenant les différences structurelles entre l'école enfantine et l'école primaire – cela signifie qu'on continue à creuser le fossé qui sépare ces deux degrés, si la formation des enseignantes et enseignants du degré primaire est valorisée du point de vue structurel (lieu, durée et admission) –, soit la discussion relative au préscolaire et à son personnel enseignant est élargie.

La création des hautes écoles pédagogiques est un changement structurel qui consiste, pour de nombreux cantons, à abandonner la longue tradition des établissements de formation pour l'enseignement en tant que formation secondaire et non tertiaire. Le débat concernant la transformation de la formation des enseignantes et enseignants se destinant au primaire a été largement mené et achevé. Les établissements de formation des enseignantes et enseignants se destinant au préscolaire semblent ici et là tomber dans un rôle inconfortable. Alors que, jusqu'ici, il s'agissait souvent d'institutions ayant leurs propres structures (notamment pour les conditions d'admission et la durée de la formation), que ce soit en tant que départements intégrés (tant du point de vue géographique que hiérarchique) aux écoles normales ou comme établissements séparés, à une certaine distance des écoles normales, le débat actuel menace de les considérer comme un cas particulier. Pas tant dans les projets des autorités et des groupes d'experts, mais lorsque le débat est soumis à l'opinion publique; on critique alors la durée de la formation et surtout les conditions d'admission.

Voici quelques exemples de cette tendance:

Le Dossier 24 de la CDIP – les thèses relatives à la création des hautes écoles pédagogiques – traite explicitement les enseignantes et enseignants du préscolaire de la même manière que ceux des autres degrés (CDIP, 1993a, 6). Le dossier relatif à la *consultation* (CDIP, 1993b, 2) pose une question à propos de ce point (et de ce fait le met en question) (réglementation différenciée de l'accès à la formation, suivant l'ordre d'enseignement visé) et les *recommandations* de la CDIP formulent cela de la manière suivante: «Des institutions de formation particulières [c.-à-d. des institutions autres que les hautes écoles pédagogiques qui devraient «en principe» le faire] peuvent assurer la formation du corps enseignant des écoles enfantines ainsi que des enseignant(e)s spécialistes» (CDIP, 1995b, 1) et en B, point 4, on désigne comme condition d'admission «en règle générale la maturité gymnasiale», tout en donnant aux cantons la possibilité d'élargir ces conditions (CDIP, 1995b, 2); vient ensuite la phrase: «Les cantons décident s'ils veulent ouvrir l'accès aux hautes écoles pédagogiques à d'autres diplômes du degré secondaire II, notamment à la maturité professionnelle et aux diplômes des écoles du degré diplôme reconnues» (CDIP, 1995b, 2) – dans les deux cas, la CDIP n'évite pas la possibilité d'un traitement inégal de cette question par les différents cantons.

Le Département de l'instruction publique du canton d'Argovie, en proposant sa «conception globale de la formation des enseignantes et enseignants», soumet en consultation deux variantes d'admission pour l'enseignement à l'école enfantine. La première (mêmes conditions d'admission que les enseignantes et enseignants du primaire) est justifiée *par les contenus*, les domaines de l'enseignement (l'argumentation est analogue à celle avancée dans le présent rapport), la seconde est motivée par le *statu quo*: la formation actuelle est également bonne et serait d'ailleurs moins coûteuse (voir Aargau, GKLL, 1997b, 38ss). Le rapport intermédiaire, quelques mois auparavant, argumentait encore clairement en faveur de conditions d'admission identiques (voir Aargau, GKLL, 1997a, 22s.) et les commissions préparatoires avaient majoritairement soutenu les variantes aux structures similaires (voir Aargau, 1998, 11). On évalue actuellement les résultats de la procédure de consultation.

La Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse centrale soumet à procédure de consultation un «Concept général en vue d'un développement en commun de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse centrale», qui prévoit d'élever la formation des enseignantes et enseignants à un niveau tertiaire. Le rapport concernant cette procédure de consultation expose les motifs qui ont conduit les cantons (à l'exception d'un seul sur six) à *approuver* l'élévation de la formation à un niveau tertiaire et conclut par ce paragraphe laconique: «L'élévation du niveau de la formation des maîtres et maîtresses de l'école enfantine est contestée» (IEDK, 1997, 6).

Les arguments avancés dans le chapitre 4 défendent une volonté d'analogie entre le profil professionnel des enseignantes et enseignants se destinant au cycle élémentaire – tant du point de vue de leur valeur que de leurs caractéristiques principales – et des profils professionnels exigés pour les autres types d'enseignement. L'organisation de la formation proposée dans le chapitre 5 peut, dans son fonctionnement et ses structures, s'appliquer aussi bien aux futures personnes enseignantes du cycle élémentaire qu'à celles qui se destinent à d'autres degrés ou cycles. Enfin, le chapitre 6 montre que, dans notre société actuelle, il est nécessaire de proposer aux enseignantes et enseignants une formation qui soit flexible, susceptible d'être développée ou convertie, et ce, à l'ensemble des enseignantes et enseignants.

Au vu de cette argumentation, les conséquences à tirer concernant les décisions de structures sont évidentes:

Etant donné que les futures personnes enseignantes du cycle élémentaire:
sont admises en formation initiale aux mêmes conditions que les candidates et candidats pour l'enseignement primaire,
que leur formation est d'une durée identique
et comporte, en tant que système modulaire, des parts communes pouvant être prises en compte lors d'une formation complémentaire pour passer à un autre ordre d'enseignement,
il est indispensable que, dans le cadre des décisions structurelles à prendre aujourd'hui, on considère la formation des enseignantes et enseignants de l'école enfantine de la même manière que celle des enseignantes et enseignants de l'école primaire.

Toute décision qui n'est pas prise dans ce sens entravera la création du cycle élémentaire. Pour cette raison, on peut se montrer quelque peu préoccupé par les démarches qui, partant de premières conceptions (dans le sens d'un traitement égal), deviennent des compromis de la politique éducative (voir Wyss, 1998b). L'expertise juridique de l'ancienne juge fédérale Bigler-Eggenberger, qui met en évidence que les différences dans la formation de base des maîtres et maîtresses d'école enfantine sont une violation de l'article 4 de la constitution fédérale, contribuera peut-être à clarifier la situation (voir Zopfi, 1997, 7s.). Les différences quant à la valorisation du profil professionnel des enseignantes et enseignants du degré préscolaire, d'une part, et du degré primaire, d'autre part, s'expliquent du point de vue socio-historique, mais ne se justifient pas actuellement.

7.2 Etapes intermédiaires

Qui agit dans la perspective de créer un cycle élémentaire, pose la question de l'œuf et de la poule: faut-il commencer par la formation des enseignantes et enseignants du futur cycle élémentaire ou par la modification des structures scolaires? Comment peut-on former à l'enseignement dans un cycle qui n'existe pas encore – comment peut-on introduire un cycle, si le personnel enseignant correspondant fait encore défaut? Le rapport sur «L'éducation et la formation des enfants de quatre à huit ans en Suisse» indique diverses phases de réalisation possibles pour l'introduction d'un nouvel ordre d'enseignement (CDIP, 1997b, 51s.).

Les étapes intermédiaires pour la *formation des personnes enseignantes* concernent d'abord les décisions préliminaires d'ordre *structurel* qui sont prises actuellement pour la formation des enseignantes et enseignants des degrés primaire et préscolaire (chapitre 7.1). Certains cantons viennent de réglementer l'habilitation à l'enseignement dans les deux premières années primaires: ainsi le canton de Bâle Campagne forme des enseignantes et enseignants qui sont autorisés à enseigner à la fois au degré préscolaire *et* élémentaire ou au degré élémentaire et moyen (voir Basel-Landschaft, 1996, 8); la même proposition est faite actuellement dans le canton de Soleure et a été faite dans le cadre de la CDIP Suisse centrale (voir Solothurn, 1995, 22; voir IEDK, 1997, 11s., proposition fortement critiquée lors de la procédure de consultation). Le diplôme du canton de Berne permettra d'enseigner dans les deux premières années de l'école primaire et à l'école enfantine et, dans ce canton, on prévoit, à partir de 2001, de délivrer un diplôme pour enseigner dans les degrés $-2/+2$ et un diplôme pour les degrés $+3/+6$ (voir Bern, 1997, 2s.).

L'extension du diplôme d'enseignement en deçà et au delà de l'âge actuel d'entrée à l'école, prend en compte les problèmes liés au passage du degré préscolaire au degré élémentaire et permet en outre que les enfants soient suivis plus longtemps par les mêmes enseignantes et enseignants. L'attention de ces enseignantes et enseignants est orientée aussi bien sur les années qui précèdent la scolarisation que sur celles qui suivent cette rupture, ressentie comme un «fossé», entre l'école enfantine et l'école

primaire; ceux-ci seraient donc les personnes appropriées pour établir des passerelles entre ces deux degrés et envisager le développement des enfants âgés de quatre à huit ans dans une optique nouvelle.

Cet effort ne suffit toutefois pas pour concrétiser l'idée de «cycle élémentaire», tant que l'on ne supprime pas expressément les classes regroupant des élèves du même âge. L'addition de quatre années au degré préscolaire ou primaire ne se rapproche pas plus de l'idée de «cycle» que l'addition de deux années accomplies respectivement au degré préscolaire et au degré primaire.

En vue de l'instauration d'un cycle élémentaire, il faut donc définir des lieux, dans lesquels se font les premières expériences avec ce nouvel ordre d'enseignement, autrement dit des «projets-pilotes» de cycle élémentaire. En reliant ces derniers à la formation des enseignantes et enseignants, ils permettront de préparer et d'assurer l'introduction ultérieure de ce cycle.

La redéfinition du diplôme d'enseignement pour les années précédant et suivant l'entrée actuelle à l'école primaire réduit les problèmes liés au passage des enfants d'un degré à l'autre et contribue à former des enseignantes et enseignants qui renouvellent leur approche du développement des enfants de quatre à huit ans. Ces enseignantes et enseignants peuvent «construire des passerelles» par-dessus le «fossé» qui sépare aujourd'hui l'école enfantine de l'école primaire. En ce sens, cette mesure est donc judicieuse.

L'idée de «cycle» n'est cependant pas réalisée, tant que l'organisation de l'école repose sur des classes regroupant des enfants du même âge. En vue de la création d'un cycle élémentaire, il s'agit de mettre en œuvre des projets-pilotes accompagnés.

7.3 Mesures relatives au moment de l'introduction d'un cycle élémentaire

La création d'un cycle élémentaire est bien plus qu'une simple réforme de structures. Ce nouveau cycle vise en effet à établir une nouvelle conception de la pédagogie et d'y intégrer, sous une forme nouvelle, les atouts actuels de l'école enfantine et de l'école primaire. Un tel processus de développement nécessite un soutien adéquat.

L'introduction d'un cycle élémentaire requiert en premier lieu un travail consciencieux au niveau du perfectionnement professionnel et de la formation continue, afin que les innovations didactiques et pédagogiques soient réellement appliquées dans le cadre de ce nouvel ordre d'enseignement. Un peu plus loin seront esquissés la forme et les contenus envisageables pour une telle formation continue (chapitre 7.4).

La réalisation d'un cycle élémentaire exige, en deuxième lieu, un soutien sous la forme de ressources affectées à des travaux de recherche qui consolident les nombreux

éléments transmis pour l'heure – au niveau de l'école enfantine et à celui de l'école primaire – comme des pratiques recommandées, mais qui ne sont pas systématisés. A chaque fois que l'on se penche sur l'éducation des enfants de quatre à huit ans, on note et on prend douloureusement conscience que pour ce degré, en particulier pour l'école enfantine, il n'existe que peu de travaux, que l'on ne réfléchit que rarement sur la définition d'un «langage didactique» spécifique et que, dans les milieux de la recherche en Suisse, très peu de personnes se sont consacrées à l'étude des enfants qui vont à l'école enfantine (voir Heyer-Oeschger, 1996, 13; SSRE, 1997). Une formation des enseignantes et enseignants qui (dans une haute école pédagogique) se rapproche davantage de la recherche et une recherche qui se consacre aux questions de la formation des enseignantes et enseignants, nécessitent une modification rapide de cette situation.

Le travail de développement exige, en troisième lieu, un encadrement, un accompagnement, un suivi, car il s'agit de réunir deux «cultures», celle de l'école enfantine et celle de l'école primaire (voir chapitre 5.2 et CDIP, 1997b). L'on sait entre-temps à quel point les chemins de l'évolution de la société sont ardues, lorsqu'ils touchent aux idées sur le «travail féminin». Les expériences faites dans le domaine de la coéducation (voir CDIP, 1992b, Mantovani, 1994, Grünwald-Huber, 1997) et au niveau du développement des domaines du travail manuel textile et de l'économie familiale (voir CDIP, 1995a), montrent que l'on a affaire à des valeurs (et préjugés) fortement ancrés dans la société et qu'ainsi quelques disputes territoriales ne seront pas exclues. Enfin, on sait également que pour l'heure seule une partie des corps enseignants est en faveur de cette réforme, à quel point il est difficile d'imposer une réforme à *l'encontre* des enseignantes et enseignants et à quel point les personnes enseignantes ont parfois du mal à accepter des réformes (voir Lüscher, 1997, 382ss).

Il s'agit donc d'avoir conscience de l'attention et des soins particuliers qu'exige l'intégration des maîtres et maîtresses d'école enfantine dans le système de formation des enseignantes et enseignants. Le fossé entre la culture de l'école enfantine et celle de l'école primaire ne se justifie pas par la psychologie du développement des enfants, il s'agit d'une construction sociale, qui a ses racines dans l'histoire de l'institution et dans le contexte socio-historique. Ces fondements socio-historiques sont plus efficaces que ne le seraient ceux de la psychologie du développement, et ils sont à désigner comme tels. La mise en place du cycle élémentaire permet un passage sans heurts de la préscolarité à la scolarité obligatoire. Mais, si elle se contente de n'être qu'une modification en surface de l'organisation scolaire, alors le fossé sera encore plus profond – et les problèmes simplement différés de deux ans à la fin de la deuxième année primaire. Il faut donc informer, permettre aux corps enseignants et à un public plus large de se former une opinion et adopter des points de vue clairement définis quant aux questions structurelles (voir plus haut, chapitre 7.1).

La mise en œuvre de la formation des enseignantes et enseignants se destinant au cycle élémentaire exige

- une formation continue minutieuse pour les enseignantes et enseignants actuels,
- des investissements dans la recherche
- et un encadrement suivi du processus de développement qui vise à réunir les deux «cultures» et à les conduire vers une conception innovante.

7.4 La formation continue des personnes enseignantes en place dans les écoles enfantines et primaires en vue d'un cycle élémentaire

Un cycle élémentaire, exigeant l'application de principes didactiques nouveaux et permettant la résolution des problèmes actuels liés au passage de l'école enfantine à l'école primaire, n'est en mesure de remplir sa fonction comme il se doit que par les biais de l'intégration de son corps enseignant actuel. Une telle intégration passe par la formation continue. Cette dernière s'appuie sur la certification actuelle autorisant à l'enseignement et sur l'expérience des enseignantes et enseignants en place, elle est planifiée en commun avec ces enseignantes et enseignants et tient compte des besoins personnels en perfectionnement professionnel. Il incombe aux cantons de décider des formations partielles que les enseignantes et enseignants actuels devront obligatoirement suivre. En tous les cas, ce nouveau mandat pose des exigences nouvelles.

La formation continue doit, en premier lieu, proposer, au niveau de ses *contenus*, différents compléments de formation (concernant en particulier les didactiques spécifiques aux différentes disciplines ou aux degrés). Dans sa *démarche*, elle doit en outre veiller à ce que les enseignantes et enseignants accèdent à une nouvelle culture – celle des ordres d'enseignement réunis – et soient intégrés au travail de développement du cycle élémentaire. Quand la formation continue est obligatoire, elle doit être efficiente: elle sera, en partie, suivie pendant le temps prévu à cet effet dans le cadre de la charge horaire des enseignantes et enseignants, mais dans sa majeure partie, elle nécessitera probablement l'octroi de congés aux enseignantes et enseignants – il y aura donc des frais de remplacement (pour l'occupation en tandem d'un poste d'enseignement, voir plus loin). Par ailleurs, elle doit être souple au niveau de son organisation, étant donné qu'elle devra être proposée à la fois sous une forme échelonnée dans le temps et dans le respect des structures scolaires locales.

Le présent dossier propose ci-dessous une formation continue pour les *personnes enseignantes ayant une expérience professionnelle* dans les deux premières années primaires ou dans une école enfantine. Pour les enseignantes et enseignants diplômés, mais sans expérience professionnelle, il faudra instaurer des solutions individuelles comportant des stages pratiques élargis.

La *structure* de cette formation continue pour les enseignantes et enseignants ayant de l'expérience professionnelle découle des considérations faites jusqu'ici:

- La formation continue s'accomplit dans une haute école pédagogique (éventuellement à l'université).
- Une formation suivie en cours d'emploi est particulièrement appropriée, car elle évite un changement d'enseignant ou d'enseignante dans la classe d'école primaire ou infantine concernée (mais exige du personnel) supplémentaire et permet d'établir un lien direct avec la pratique.
- La structure modulaire de formation permet de répertorier les éléments de formation utiles aux personnes en formation continue et de les proposer séparément (pour les contenus, voir plus loin).
- Du point de vue structurel et conceptuel, la formation continue se rapproche fortement de l'atelier didactique/pédagogique (voir chapitre 5.1), proposé comme «plaque tournante» majeure pour le développement des principes didactiques et pédagogiques nouveaux à appliquer au cycle élémentaire et comme élément central de la formation de base. Autour de cette «plaque tournante», il s'agit de développer différents thèmes en lien avec l'enseignement, la recherche et la pratique.

Concernant le *public visé* par cette formation continue, il s'agit, dans chaque cas, de résoudre la question de savoir s'il faut ou non regrouper les étudiantes et étudiants qui suivent une formation initiale et ceux qui suivent une formation continue (ou une formation complémentaire). C'est ici, avant tout, une question d'organisation et de moyens financiers, dépendant du nombre de personnes qui peuvent suivre en même temps une formation continue. Au second plan, il faut cependant noter qu'une formation continue proposée conjointement aux deux catégories d'apprenantes et apprenants peut être un enrichissement au niveau des contenus: les enseignantes et enseignants expérimentés et leurs futurs collègues seraient amenés, tout en étant encadrés, à une coopération qui est indispensable pour le travail en équipe des enseignantes et enseignants au cycle élémentaire, collaboration qu'il faudra encourager dans le système scolaire – et qui dans le quotidien scolaire actuel, en dépit des bonnes intentions des personnes impliquées, échoue parfois en raison d'une prudence ou d'une réserve trop grandes. Cette proposition de formation en commun exige un encadrement compétent, pour que l'hétérogénéité des participantes et participants soit un atout et non une entrave à la dynamique de groupe. Il vaudrait la peine d'aménager une telle situation et de faire l'expérience de sa réussite, compte tenu du fait que les futurs enseignants et enseignantes du cycle élémentaire ont eux aussi un public cible hétérogène, aux besoins d'apprentissage individuels.

En instituant des *tandems* dans le cadre du cycle élémentaire nouvellement créé, c'est-à-dire en pourvoyant les postes d'enseignement par des équipes d'enseignantes et enseignants issus tant du degré préscolaire que primaire, on peut établir un modèle de transition. Ce modèle serait le suivant: les enseignantes et enseignants suivent la formation continue (échelonnée dans le temps de manière telle qu'ils puissent se libérer

réci­proque­ment), leur formation pratique a lieu dans le cadre du groupe d'enfants qu'ils instruisent; ils sont suivis non seulement par des formateurs et formatrices de terrain, mais aussi grâce à un soutien réciproque. Le cycle élémentaire se fonde en effet sur des duos, voire des équipes pédagogiques et non sur l'enseignante ou enseignant individuel – ce modèle transitoire serait un premier pas dans ce sens, qui serait suivi d'autres pas en direction de la spécialisation dans les différents domaines de l'enseignement et de compléments de formation.

Voici une esquisse des *contenus* de formation continue visant les enseignantes et enseignants actuels des écoles enfantines et primaires (ces contenus se rapportent à l'énumération plus détaillée du chapitre 5.2):

Les stages pratiques à effectuer feront l'objet d'une préparation et d'une réflexion dans le cadre de l'atelier didactique/pédagogique et seront accomplis, pour une bonne part, dans la propre classe de l'enseignant ou de l'enseignante en formation continue – ce qui présente l'avantage d'une situation réelle, assumée, mais est aussi un atout du point de vue financier. Pour ouvrir le champ, il sera également utile de procéder, au minimum, à des observations dirigées des activités d'enseignantes et enseignants dans d'autres classes.

Quant aux *sciences de l'éducation*, les enseignantes et enseignants actuels y sont largement formés. Les compléments de formation nécessaires concerneront la tranche d'âge des enfants du cycle élémentaire: l'acquisition de ces compléments se fera le mieux dans le cadre de travaux, sous forme de projets, individuellement adaptés et réalisés de manière autonome dans les différents domaines liés à l'atelier didactique/pédagogique (aspects «enfant» et «groupe»). Traiter des questions de didactique générale, en vue de «combler le fossé culturel» dont nous avons parlé plus haut, est également indispensable: pour cela, différents modules peuvent être suivis (ceux de la formation initiale ou des modules spécialement conçus à cet effet) et approfondis dans les ateliers (aspect «apprentissage»). Ce qui importe, ici, c'est de développer la faculté d'organiser des situations d'apprentissage selon des didactiques variées et avec la «double attention» de l'enseignant ou de l'enseignante sur le contenu et l'enfant. Les offres relatives aux aspects «personne enseignante»/«école»/«société et culture» seront élargies et proposées sous forme d'options.

Les *didactiques des disciplines*, en relation avec l'atelier didactique/pédagogique et les stages, constitueront l'élément central de la formation continue. Contrairement à la formation initiale, la formation continue des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire peut se référer à une partie déjà connue (que ce soit la didactique en vigueur à l'école infantine ou celle en vigueur à l'école primaire) et mettre l'accent sur l'élargissement des savoirs et savoir-faire, tout en se basant sur la formation déjà acquise. Les unités de la formation continue ne reprendront de ce fait qu'une partie de celles proposées dans la formation initiale du cycle élémentaire.

L'*approfondissement d'un domaine* représente, à plus long terme, une possibilité de qualification importante pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire et devrait donc être une option accessible à tout moment. Il faut toutefois partir du principe que bon nombre des étudiantes et étudiants choisissant cette option sont déjà, au vu de

leur cursus professionnel ou de formation, des spécialistes de l'une ou l'autre des questions relatives à leur discipline ou à la didactique correspondante.

Si, pour *évaluer la durée de la formation*, on compare cette formation continue à la formation complémentaire qu'il faut prévoir en cas de passage à un autre degré d'enseignement (voir chapitre 6.4), il y a, du point de vue des contenus, peu de raisons de fixer une durée plus courte pour la formation continue (c.-à-d. une année ou davantage s'il s'agit d'une formation accomplie à temps partiel). (Cette durée est du reste aussi celle qui est prévue par les cantons de Bâle Campagne et de St-Gall dans leurs conceptions des formations à l'enseignement dans les degrés «-2 à +2», par rapport aux degrés «-2 à -1», voir Basel-Landschaft, 1996, 27ss et Wyss, 1998a, 263). Faut-il fixer une durée plus courte de la formation continue, pour gagner la faveur des enseignantes et enseignants concernés ou des personnes compétentes pour les décisions financières? Il est possible de réduire le temps de formation si les stages pratiques sont effectués dans les classes mêmes des enseignantes et enseignants en formation continue (voir plus haut, tandems). En effet, les tandems, s'ils représentent un poids financier à peine plus lourd, permettent de réduire considérablement le temps de formation. La spécialisation peut, quant à elle, être différée et proposée comme possibilité dans le cadre d'une formation continue ultérieure.

Tout enseignant ou enseignante qui a accompli sa formation continue pour l'enseignement au cycle élémentaire est, du point de vue formel, sur un pied d'égalité avec les diplômés ayant achevé la formation initiale pour le cycle élémentaire.

Une dernière remarque encore qui semble nécessaire, compte tenu des expériences faites aux Pays-Bas (voir Hejinen, 1993, 6): la formation continue doit être suivie aussi bien par les enseignantes et enseignants du degré préscolaire que les enseignantes et enseignants du degré primaire, tout en différenciant évidemment les contenus. Il n'y a pas de raison de ne pas prévoir ni et d'imposer cette même manière de procéder.

La formation continue des enseignantes et enseignants actuels de l'école enfantine et des deux premières années primaires

- s'accomplit dans une haute école pédagogique (le cas échéant, à l'université),
- de préférence en cours d'emploi et
- utilise les modules de la formation de base;
- l'atelier didactique/pédagogique est l'élément central de la formation continue.

7.5 Les formateurs et formatrices

Les formateurs et formatrices devront eux aussi compter avec des changements. Voici quelques remarques à ce sujet.

Au niveau des contenus, les différents thèmes qui doivent être abordés dans le cadre de la formation sont circonscrits au chapitre 5.2; pour ne pas additionner ces contenus de

formation aux matières d'enseignement actuelles, le chapitre 5.1 proposait le fonctionnement en ateliers, lesquels assurent la discussion entre les formatrices et formateurs actuels et futurs pour le préscolaire ainsi que ceux pour le primaire.

Avec les ateliers, on exige, de la part des formateurs et formatrices, une proportion beaucoup plus élevée de *travail en équipe*, de confrontation sous forme de *discussions*, de travail sous forme de *projets*, de mise en relation avec la pratique, que celle qui peut être demandée aujourd'hui. Et les hautes écoles pédagogiques renforceront encore l'exigence du *lien avec la recherche*. Que ce soit en qualité de chercheurs ou chercheuses ou de personnes transmettant le savoir scientifique, les formateurs et formatrices auront à faire face à de nouveaux défis. L'activité d'enseignement continuera (elle le fait déjà depuis quelques années) à évoluer de l'enseignement sous forme de cours vers un *suivi du processus d'apprentissage* qui repose à la fois sur la planification, l'orientation et l'évaluation. Plus une formation entend se concentrer sur les apprenantes et apprenants individuels et leur voie de qualification (et devient en ce sens le reflet de la stimulation des élèves visée au cycle élémentaire), plus les conseils pour l'apprentissage, les progressions convenues, les discussions sur les compétences à acquérir deviennent importants. Cela signifie que les cahiers des charges des formateurs et formatrices seront définis non, comme jusqu'ici, uniquement par le nombre de leçons à donner, mais aussi par le travail de développement, les travaux de recherche, l'encadrement des étudiantes et étudiants. Il faut créer l'espace et le temps nécessaires à la réalisation de ces tâches en réduisant le nombre des leçons prévues au cahier des charges (voir Perrenoud & Wyss, 1998, 165ss).

D'un point de vue structurel, le critère appliqué pour les formateurs et formatrices est le même que celui qui a été fixé pour les hautes écoles pédagogiques: «Les membres du corps professoral des Hautes Ecoles Pédagogiques doivent avoir accompli des études universitaires complètes, ou l'équivalent, et avoir acquis une qualification complémentaire de formatrice ou formateur de maîtres et maîtresses. Il est souhaitable en outre que les spécialistes des sciences de l'éducation soient porteurs d'un brevet d'enseignement et aient l'expérience de cette activité. Les maîtres et maîtresses de didactique des disciplines doivent absolument être titulaires d'un brevet d'enseignement et justifier d'une expérience réussie de l'enseignement dans les degrés scolaires pour lesquels les candidates et candidats sont formés» (CDIP, 1993a, 46). Cette perspective donne déjà lieu à quelques inquiétudes: dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants, certaines personnes ne savent pas trop ce que sera leur rôle dans les nouvelles structures, quels seront les standards appliqués et qui décidera de leur future carrière professionnelle et de l'aménagement de leur emploi à l'école enfantine, à l'école, dans la formation des enseignantes et enseignants ou dans la recherche. Les premiers signes en sont les disputes de territoires quant aux positions, la quête de qualifications complémentaires, la démission et la résignation.

Actuellement, dans le domaine de la formation des *maîtres et maîtresses d'école enfantine, les enseignantes et enseignants en didactique* sont qualifiés selon les voies les plus diverses; les études de niveau tertiaire ne sont pas la règle, comme la formation

pour l'enseignement à l'école enfantine n'a inclus qu'en de rares endroits l'accès aux études dans une haute école. Le profil des exigences, évoqué plus haut, pour l'enseignant ou l'enseignante en didactique d'une discipline requiert un cursus de formation compliqué et par détours. C'est la raison pour laquelle, en Suisse allemande, certaines institutions intercantionales (notamment depuis 1984, l'Institut didactique de la CDIP Nord-Ouest à Soleure) ont formé des enseignantes et enseignants en didactique pour les tâches qui leur incombent dans la formation des enseignantes et enseignants. Ces établissements étaient et sont des réponses à la situation inégale, du point de vue des structures, des enseignantes et enseignants du degré préscolaire.

Après les réformes actuellement en cours, lorsque la formation des enseignantes et enseignants pour l'école enfantine s'effectuera dans une haute école pédagogique, selon des structures identiques à celles des autres filières de formation, alors les nouvelles formations proposées réduiront l'inégalité au niveau de la formation première. Lorsque les enseignantes et enseignants des écoles enfantines auront passé par une maturité pour exercer leur métier, ils acquerront aussi, à travers une haute école, une qualification pour la recherche et la formation d'enseignantes et enseignants – une perspective prometteuse pour renforcer la recherche dans les différents thèmes à développer, une perspective prometteuse également pour les enseignantes et enseignants des écoles enfantines qui considèrent la recherche et la formation comme leurs points forts.

Cependant, il faudra une génération de formés pour y parvenir!

En attendant, il faut donner aux enseignantes et enseignants actuels la possibilité de se qualifier pour les tâches relatives à la formation des enseignantes et enseignants, soit par le biais d'un établissement de formation particulier, comme c'est le cas aujourd'hui, soit par des modalités d'admission à une formation en haute école, qui prend en compte aussi bien l'évolution historique d'un statut professionnel que son «caractère» et sa «comparabilité». Si on omet de le faire, alors la formation des enseignantes et enseignants aura à enregistrer la perte de l'expérience de toute une génération d'enseignantes et enseignants. En outre, on exclut ainsi les personnes issues du domaine de l'école enfantine susceptibles d'apporter des idées nouvelles. Ce prix à payer est trop élevé.

Enfin, le modèle de formation part du principe que les enseignantes et enseignants de la pratique professionnelle assument la responsabilité d'une part essentielle de la formation, à savoir l'atelier didactique/pédagogique. Pour accomplir cette mission, il faut développer les formations actuelles des praticiennes et praticiens.

Au vu des tâches nouvelles leur incombant, les formateurs et formatrices des futures personnes enseignantes du cycle élémentaire doivent être préparés et formés au niveau des contenus à enseigner, de la didactique relative à la formation des enseignantes et enseignants et de son lien avec la recherche.

Ces nouvelles tâches exigent une redéfinition des cahiers des charges.

Une attention plus grande sera portée à la formation des enseignantes et enseignants chargés des stages pratiques.

Pour ce qui est de la qualification – tant sur le plan des études que de la recherche – des formateurs et formatrices des futures personnes enseignantes, il faut tenir compte du fait que jusqu'à présent les maîtres et maîtresses d'écoles enfantines ont été défavorisés en ce qui concerne leur formation continue puisqu'ils ne pouvaient pas effectuer celle-ci dans une haute école.

8 Résumé et propositions

Dans ce chapitre, on trouvera un résumé des propositions les plus importantes. Ces propositions (dans les grisés) s'inscrivent dans une perspective temporelle plus longue que celle que nécessitera la création du cycle élémentaire et la formation des futures personnes enseignantes se destinant à ce cycle.

8.1 Les décisions en politique de l'éducation à prendre aujourd'hui

Les futures personnes enseignantes se destinant au cycle élémentaire devront effectuer une formation professionnelle de niveau tertiaire dans une haute école pédagogique (ou à l'université). La formation des enseignantes et enseignants est actuellement en pleine réforme; les décisions de structures qui sont prises aujourd'hui permettront ou empêcheront la mise en place du cycle élémentaire. Le profil professionnel des futures personnes enseignantes du cycle élémentaire et la conception de leur formation exigent aujourd'hui de considérer selon des critères identiques la formation des enseignantes et enseignants pour le degré préscolaire et celle des enseignantes et enseignants pour le degré primaire.

Dans les décisions actuelles concernant la structure de la formation des enseignantes et des enseignants, il s'agit d'appliquer les mêmes critères pour les enseignantes et enseignants des écoles enfantines et les enseignantes et enseignants des premières années primaires, et ce, afin de ne pas faire obstacle à l'évolution possible vers la création d'un cycle élémentaire. Ces critères concernent en particulier les conditions d'admission, la durée et l'établissement de formation.

Les étapes intermédiaires du développement de la formation des futures personnes enseignantes du cycle élémentaire sont: l'extension du diplôme d'enseignement aux degrés $-2/+2$ et la possibilité pour un enseignant ou une enseignante à l'école infantine d'acquérir, moyennant un complément de formation, le droit d'enseigner au primaire et vice-versa. Cependant, l'idée fondamentale de «cycle» n'est pas encore prise en compte ici.

En tant qu'étapes intermédiaires vers la voie de l'introduction du cycle élémentaire, il s'agit de soutenir l'élargissement du diplôme d'enseignement aux degrés $-2/+2$ ainsi que la possibilité d'une formation complémentaire pour changer d'ordre d'enseignement.

8.2 Conception de la formation des futures personnes enseignantes du cycle élémentaire

Il s'agit de former des professionnels capables de pratiques efficaces, sachant maîtriser des situations complexes notamment dans le cadre d'un cycle regroupant des élèves d'âges différents et de compétences diverses, pouvant justifier leurs pratiques et entretenant un rapport critique au savoir. De plus, ces professionnels chercheront à se développer d'un point de vue personnel et ils participeront à des projets dans le cadre de l'école ou de la cité.

La règle appliquée à la formation des enseignantes et enseignants, que l'on envisage actuellement pour tous les degrés d'enseignement, est celle d'une formation de niveau tertiaire dans une haute école pédagogique (le cas échéant, à l'université) qui dure au moins trois ans, après l'obtention d'une maturité. Les compétences plus particulièrement spécifiques au cycle élémentaire devront être pondérées de manière adéquate.

La structure de la formation se fonde sur les sciences de l'éducation, les approfondissements dans des domaines particuliers (spécialisations) et leur intégration dans les didactiques des disciplines. Les futurs enseignants et enseignantes acquièrent au cours de la formation, toutes les compétences d'action nécessaires pour leur entrée dans la profession et développent ces compétences dans le cadre de la formation continue.

Les ateliers constituent l'élément central de la formation. L'atelier didactique/pédagogique exige la collaboration tant avec les milieux de la pratique qu'avec ceux de la recherche et permet de réaliser le travail de développement nécessaire au niveau de ce nouvel ordre d'enseignement qu'est le cycle élémentaire. L'atelier professionnel permet d'aborder les questions relatives à la construction de l'identité professionnelle et, enfin, les ateliers d'approfondissement assurent le développement du profil de compétences individuelles dans un ou des domaines particuliers. L'organisation de la formation sous forme de système modulaire tient compte des besoins en formation des différents groupes de personnes visés (étudiantes et étudiants en formation initiale, enseignantes et enseignants en formation continue).

La structure de la formation des enseignantes et enseignants doit être axée sur l'ouverture à la coopération entre la formation–la pratique–la recherche, et sur la flexibilité pour répondre aux besoins des différents groupes de personnes visés. C'est pourquoi les propositions soumises ici sont:

- le fonctionnement en ateliers,
- une formation modulaire.

La question de la certification de la formation des enseignantes et enseignants se destinant au cycle élémentaire par un diplôme spécifique à ce cycle ou par un diplôme unique permettant d'enseigner également au primaire n'a pas été résolue de manière tranchée. En effet, un consensus difficile (impossible?) à trouver entre les différentes positions développées dans le cadre des projets de rénovation de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse a conduit à retenir une palette de propositions qui exclut, d'une part, le diplôme spécifique de valeur inférieure au diplôme permettant d'enseigner au primaire et, d'autre part, le diplôme unique permettant, sans aucune spécialisation de cycles ou de domaines, d'enseigner au cycle élémentaire et au primaire.

La formation des enseignantes et enseignants se destinant plus particulièrement au cycle élémentaire sera certifiée:

- soit par un diplôme spécifique au cycle de même valeur que le diplôme valable pour enseigner au primaire;
- soit par un diplôme unique avec spécification de l'ordre d'enseignement visé;
- ou encore par un diplôme unique avec «coloration» spécifiant différents domaines de compétences.

8.3 Ressources pour le travail de développement

L'introduction du cycle élémentaire et de la formation de ses futures personnes enseignantes est bien plus qu'une simple réforme des structures. Les établissements de formation des enseignantes et enseignants qui développeront ce nouveau modèle de formation ont besoin de ressources en personnel et en temps pour réaliser ce processus de développement et pour que les idées du cycle élémentaire soient réellement concrétisées.

La mise en place du cycle élémentaire et de la formation de son personnel enseignant requiert

- des moyens investis dans la recherche et
- un encadrement suivi du processus de développement, lequel crée, à partir de «deux cultures», un nouvel ordre d'enseignement du système éducatif.

8.4 La formation continue des enseignantes et enseignants actuellement en place

La création du cycle élémentaire ne peut se faire sans une offre en matière de formation continue, destinée aux enseignantes et enseignants actuels des degrés préscolaire et primaire, étant donné qu'il s'agit d'orientations nouvelles décisives pour ce cycle d'un ordre d'enseignement novateur.

Au moment de l'introduction du cycle élémentaire, il s'agit également de prévoir la mise en place d'une formation continue pour les personnes enseignantes de l'école enfantine et des deux premières années primaires.

- Cette formation continue s'accomplit dans une haute école pédagogique (le cas échéant, à l'université),
- de préférence en cours d'emploi et
- exploite les modules proposés en formation de base.

8.5 La formation des formateurs et formatrices

Il importe que les formateurs et formatrices des futurs enseignantes et enseignants consacrent davantage leurs activités aux domaines suivants: participation à des projets, prise en compte de la pratique de l'enseignement, travail en équipe, participation à des travaux de recherche. A cet effet, il faut fondamentalement revoir les cahiers des charges et ouvrir des voies vers la qualification complémentaire. Par ailleurs, afin d'intégrer, dans les nouveaux concepts proposés par le cycle élémentaire, le travail pédagogique accompli actuellement dans les écoles enfantines, il faut également permettre aux enseignantes et enseignants actuels du degré préscolaire (qui en règle générale ne sont pas titulaires d'un diplôme leur ouvrant l'accès à une haute école) de suivre une formation continue.

Le cahier des charges des formateurs et formatrices des futures personnes enseignantes du cycle élémentaire est à redéfinir et à concevoir de manière telle qu'il puisse comporter des tâches liées à la pratique, à l'enseignement et à la recherche.

Il s'agit d'instaurer, pour les formateurs et formatrices actuels et ceux qui le deviendront, des possibilités de qualification axées sur le nouveau cahier des charges et qui prennent en compte les mesures de formation déjà effectuées et les options de formation continue actuelles.

8.6 A propos de ce rapport

Le présent rapport d'expertes a été donné en mandat pour éclairer diverses questions concernant la formation des futures personnes enseignantes se destinant au cycle élémentaire. Il devra être accessible, sous une forme appropriée, aux personnes intéressées et plus particulièrement:

- à celles qui, dans les différents cantons, travaillent sur les projets de formation des enseignantes et enseignants en particulier au développement des futures hautes écoles pédagogiques,
- aux organisations professionnelles,
- aux centres de recherches pédagogiques,

- aux responsables des administrations et autorités cantonales,
- aux établissements de formation des enseignantes et enseignants.

Le rapport d'expertes doit être proposé, sous une forme appropriée, aux cercles des personnes intéressées.

Bibliographie

- Allal, Linda, Bain, Daniel & Perrenoud, Philippe (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.
- Alliata, Roberta (1995). *La journée de l'écolier lausannois*. Lausanne: CVRP.
- Altet, Marguerite (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne & Perrenoud, Philippe (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27–40). Bruxelles: De Boeck.
- Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Barblan, Léo (éd.) (1997). *Le devenir de l'enfant à l'école élémentaire. Perspectives de formation en éducation de base*. Lausanne: Loisirs et Pédagogie.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In: *New Directions Assessment* (pp. 39–68). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83–119.
- Bronckart, Jean-Paul & Schneuwly, Bernard (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche* 1, 8–25.
- Brousseau, G., (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherches en didactique des mathématiques, 7.
- Brunner-Müller, Heidi (1997). *Neue Arbeitsfelder – erweiterte Kompetenzen*. Referat an der Fachtagung des Verbandes KindergärtnerInnen Schweiz im November 1997. Bern: Dokumentationsstelle Verband KindergärtnerInnen Schweiz.
- Büchel, Patricia (1996). Altersheterogene Gruppen. In: Heyer-Oeschger, Margot (1996) *Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Tagungsbericht*. S. 120–123. Zürich: Pestalozzianum.
- BzL (1995). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), Themennummer zum Thema «Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen».
- BzL (1996). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), Themennummer zum Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- BzL (1998). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16. (1), Themennummer zur Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Cifali, Mireille (1989). Du savoir et des hommes. In: *La formation des enseignants en suisse romande* (pp. 23–45). Cousset: DelVal.
- Cifali, Mireille (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Cifali, Mireille (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In: Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne & Perrenoud, Philippe (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 120–135). Bruxelles: De Boeck.

- Colloque INRP (1990). La place de la recherche dans la formation des enseignants. Paris: INRP.
- Cornali-Engel, Irène (1993). Une école enfantine: pourquoi? Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques IRDP.
- Criblez, Lucien (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (2), 177–195.
- Criblez, Lucien & Hofer, Christine (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 18 (2), 217–233.
- Develay, Michel (1994). Peut-on former les enseignants? Paris: ESF.
- Dick, Andreas (1994). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fachkommission Fachdidaktik (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (2), 222–230.
- Füglister, Peter & Born, Regine & Flückiger, Verena & Kuster, Hans (1985). Alltags-theorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln. Wissenschaftlicher Schlussbericht. Bern: Nationalfonds.
- Gardner, Howard (1991, dt.1993). Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart: Klett.
- Gautschi, Peter & Vögeli-Mantovani, Urs (1994). Bericht zum Seminar «praticien-chercheur». Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Groupe de rédaction des associations pour une école à horaire continu (1995). Ecoles à horaire continu : Suisse. Zürich: Centre de coordination des associations pour une école à horaire continu.
- Grossenbacher, Silvia & Herzog, Walter & Hochstrasser, Franz & Rüeegsegger, Ruedi (Hrsg.) (1997). Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt.
- Grünwald-Huber, Elisabeth, unter Mitarbeit von Brauchli Bakker, Anita (1997). Koedukation und Gleichstellung. Chur: Rüeegger.
- Hagmann, Thomas (1995). Qualifikationen zur Zusammenarbeit. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (2) 176–182.
- Halté, Jean-François (1992). La didactique du français. Paris: PUF.
- Hejinen, John (1993). Kindergarten und Schule, eine Annäherung. Typoskript des Referats an der Tagung «Blickpunkt Kindergarten Schweiz», November 1993 in Bern.
- Heyer-Oeschger, Margot (1996). Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Verschiedene Wege in die Zukunft. In: Heyer-Oeschger, Margot (1996). Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Tagungsbericht. S. 10–33. Zürich: Pestalozzianum.
- Heyer-Oeschger, Margot unter Mitarbeit von Büchel, Patricia (1997). Lehrkräfte für vier- bis achtjährige Kinder? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1), 82–96.
- Heyer-Oeschger, Margot (1997). Mit der Basisstufe in die Zukunft? Referat an der Fachtagung des Verbandes KindergärtnerInnen Schweiz im November 1997. Bern: Dokumentationsstelle Verband KindergärtnerInnen Schweiz.

- Huberman, Michael (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel & Paris: Delachaux & Niestlé.
- Jenzer, Carlo (1991). *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Analyse.* Bern: Lang.
- LCH (1998). *Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH: Standesregeln, Fassung für die Fachtagung vom 10./11. September 1998 in Bern.*
- Lüscher, Liselotte (1997). *Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968 bis 1988: eine Analyse des Vorgehens und der Widerstände.* Bern: Lang.
- Maison des Trois Espaces (1993). *Apprendre ensemble, apprendre en «Cycles».* Paris: ESF.
- Mantovani, Linda (1994). *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit, Mädchenbildung gestern und heute.* Chur: Rüegger.
- Maradan, Olivier & Schneuwly, Gabriel (1998). *Der aktuelle Stand der Reformarbeiten zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz: Freiburg.* In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 254–258.
- Marty, Res (1995). *Die praktische Ausgestaltung des Baukastensystems. La mise en place du système modulaire.* In: *Education permanente*, 29/2, dt. 70–74, fr. 75–77. Themennummer «Bildungsbausteine und Zertifizierung».
- Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue.* Paris: ESF.
- Metz, Peter (1998). *Problemhorizont der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz.* In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 196–206.
- Oelkers, Jürgen (1996). *Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.* In: *Pädagogik*, 48 (11), 36–42.
- Oser, Fritz (1997). *Standards in der Lehrerbildung.* In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15 (1&2), 26–37 und 210–228.
- Oser, Fritz & Hascher, Tina (1997). *Lernen aus Fehlern; zur Psychologie des «negativen» Wissens.* Freiburg: Pädagogisches Institut.
- Paquay, Léopold (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant.* *Recherche et Formation*, 16, 7–33.
- Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne & Perrenoud, Philippe (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, Léopold & Wagner, Marie-Cécile (1996). *Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation?* In: Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne & Perrenoud, Philippe (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 153–179). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Philippe (1992). *Le rôle de la recherche dans la formation de base des enseignants.* *Education et recherche* 1, 10–26.
- Perrenoud, Philippe (1994a). *Cycles pédagogiques et projets d'école: facile à dire!* *Cahiers Pédagogiques*, 321–322, p. 28–33.
- Perrenoud, Philippe (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Philippe (1996a). *Enseigner. Agir dans l'urgence. Décider dans l'incertitude.* Paris: ESF.

- Perrenoud, Philippe (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In: Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne & Perrenoud, Philippe (Eds). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? (pp. 182–207). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Philippe (1997a). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Educateur Magazine* 10, 24–28.
- Perrenoud, Philippe (1997b). Organiser et animer des situations d'apprentissage. *Educateur Magazine* 11, 26–31.
- Perrenoud, Philippe (1997c). Travailler en équipe. *Educateur Magazine* 15, 26–33.
- Perrenoud, Philippe (1997d). Les hautes écoles pédagogiques entre deux modèles institutionnels. Texte non publié. Genève: FAPSE.
- Perrenoud, Philippe (1998a). Participer à la gestion de l'école. *Educateur Magazine* 1, 6–12.
- Perrenoud, Philippe (1998b). Informer et impliquer les parents. *Educateur Magazine* 2, 24–31.
- Perrenoud, Philippe (1998c). Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession. *Educateur Magazine* 4, 22–29.
- Perrenoud, Philippe & Huberman Michael (1987). Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base. Genève: FAPSE.
- Perrenoud, Philippe & Wyss, Heinz (1998). Die Pädagogischen Hochschulen suchen ihren Standort zwischen Schule und Universität. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 161–176.
- Reusser, Kurt (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule – Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265–278.
- Röllin, Margrit (1996). Spiel als eine der zentralen Lernformen von Kindern bis zum Alter von 8 Jahren. In: Heyer-Oeschger, Margot (1996). *Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Tagungsbericht*. S. 143–145. Zürich: Pestalozzianum.
- Schön, Donald A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Editions Logiques.
- Schürch, Dieter (1993). Zur Überwindung des Zwiespaltes zwischen pädagogischer Theorie und Praxis. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 185–193.
- SGBF (1997). Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung: Forschung und Entwicklung: Empfehlungen für Pädagogische Hochschulen. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SPR (1997). Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres de la SPR.
- Stamm, Margrit (1993). Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können ... In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11(1), 74–79.
- Université de Genève, FAPSE, Section des sciences de l'éducation (1997). Licence en sciences de l'éducation mention «Enseignement». Visite guidée.
- Université de Genève, FPSE, Section des sciences de l'éducation (1997). Guide de l'étudiant. Plan d'étude. Catalogue des cours 1997–1998.

- Vaniscotte, Francine (1996). *Les écoles de l'Europe*. Paris: INRP/Toulouse: IUFM.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In: Barbier J.-M. (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275–292). Paris: PUF.
- Wannack, Evelyne (1997). *Das Fach Didaktik in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung*. Bern: Forschungsbericht 17 der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Weinert, Franz E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt & Reusser-Weyeneth, Marianne (1994). *Verstehen. Psychologischer Prozess und pädagogische Aufgabe* (S. 183–205). Bern: Huber.
- Wirz, Beat (1997). *Begabungsförderung in Kindergarten und Schule*. Referat an der Fachtagung des Verbandes KindergärtnerInnen Schweiz im November 1997. Bern: Dokumentationsstelle Verband KindergärtnerInnen Schweiz.
- Wyss, Heinz (1998a). Der aktuelle Stand der Reformarbeiten zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz: St. Gallen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 261–264.
- Wyss, Heinz (1998b). EDK-Anerkennung der Lehrdiplome. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 284–293.
- Zopfi, Christa (1997). KgCH: Gutachten zur Ausbildungsreform. In: *LCH-Aktuell* 14/97, 6–9.

Publications et documents de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

- CDIP (1990). *Formation et perfectionnement des maîtres de didactique. Conception et propositions*, Dossier 15B. Berne: CDIP.
- CDIP (1992a). *Détermination d'aptitude à l'enseignement*, Dossier 21B. Berne: CDIP.
- CDIP (1992b) *Filles – Femmes – Formation. Vers l'égalité des droits*, Dossier 22B. Berne: CDIP.
- CDIP (1993a). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen/Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*, Dossier 24. Berne: CDIP.
- CDIP (1993b). *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pedagogiques [mise en consultation]* (1er octobre 1993). Berne: CDIP.
- CDIP (1993c). *Schuleintrittsalter/Age d'entrée à l'école*. Dossier 25. Berne: CDIP.
- CDIP (1994a). *Lehrerbildung für Berufsleute/La formation d'enseignant(e) pour une seconde profession*, Dossier 28. Berne: CDIP.
- CDIP (1994b). *Kindergarten/Ecole infantine/Scuola dell'infanzia*, Dossier 29. Berne: CDIP.
- CDIP (1995a). *Un corps enseignant semi-généraliste/Fächergruppenlehrkräfte*, Dossier 32. Berne: CDIP.
- CDIP (1995b). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques du 26 octobre 1995*. Berne: CDIP.
- CDIP (1997a). *Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I/ Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I*, Dossier 47. Berne: CDIP.

- CDIP (1997b). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse, une étude prospective. Dossier 48B. Berne: CDIP.
- CDIP (1997c) Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Publié dans: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (2), 244–249.
- CDIP (1997d). Résumé du Dossier 48B de la CDIP: Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse. Berne: CDIP.
- CDIP (1998a). Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement au degré primaire: Projet du 22.1.1998. Berne: CDIP.
- CDIP (1998b). Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement au degré préscolaire: Projet du 22.1.1998. Berne: CDIP.
- CDIP (1998c). Gesamtsprachenkonzept: Esquisse des nouvelles recommandations. Version provisoire (confidentiel). Berne: CDIP.

Concepts cantonaux/intercantonaux/internationaux

- Aargau (1996). Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau, Bericht der Planungsgruppe. Aarau: Didaktikum.
- Aargau: Erziehungsdepartement (1997a). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Aargau – Anregungen zu einer Neukonzeption. Materialien 3 zur Gesamtkonzeption Lehrerbildung GKLL.
- Aargau: Erziehungsdepartement (1997b). GKLL Gesamtkonzeption Lehrerbildung, Vernehmlassungsfassung.
- Aargau: Merkli, Oswald (1998). Die Zulassung zur Lehrerbildung. In: Schulblatt der Kantone Aargau und Solothurn 2, 1998, 11.
- Basel-Landschaft: Lehrerseminar Liestal, Arbeitsgruppe Seminarreform (1996). Konzept der Ausbildung von Lehrkräften, Reformbericht und Anträge an den Landrat. Liestal: Interner Bericht.
- Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1997). Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Information über das bernische Bildungssystem. Ausgabe August 1997.
- CIRCE I (1972). Rapport de la Sous-commission Ecole enfantine. Mai 1972.
- CIIP SR+TI (1998). Etat de situation des projets HEP. Quelle harmonisation intercantonale? Neuchâtel.
- ECTS (1994). Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.), ERASMUS: ECTS, Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. Luxemburg: Amt für amtlich Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- ECTS (1998). Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend: Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen, ECTS-Handbuch für Benutzer. Luxemburg.
- Fribourg: Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles. Groupe de conduite HEP (1996). Réforme des études conduisant aux professions de l'enseignement des degrés préscolaire, primaire et en économie familiale – activités créatrices. – Rapport de synthèse.

- IEDK: Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK / Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen ZBS (1997). Auswertung der IEDK-Vernehmlassung zum Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz.
- Solothurn: Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn, Kommission zur Überprüfung des Aufbaus der Schulen im Kanton Solothurn (1995). Überprüfung des Aufbaus der Schulen im Kanton Solothurn, Dritter Zwischenbericht: Neukonzeption der Lehrerbildung im Kanton Solothurn.
- Vaud: Département de l'instruction publique et des cultes (1997). HEP info. Lausanne: secrétariat général du DIPC.

Annexes

**Annexe A: Mandat d'experts «Formation des
enseignants du degré de base» du 10.5.1997**

Mandat d'experts

"Formation des enseignants du degré de base"

Situation initiale

Depuis bientôt dix ans, les milieux de la politique éducationnelle en Suisse mènent des discussions sur le passage du préscolaire au primaire. En 1985 déjà, la CDIP instituait un groupe de travail chargé d'examiner l'éducation des enfants de quatre à huit ans. Ce groupe est arrivé, entre autres, à la conclusion que chaque degré jouait certes un rôle particulier et avait sans aucun doute sa place dans notre système d'enseignement, mais que le préscolaire et les premières années primaires formaient un ensemble au niveau des buts pédagogiques. La thèse du groupe de travail concordait avec celle établie à l'occasion des symposiums que le Conseil de l'Europe avait organisés au cours des années 70 et à l'issue desquels il recommandait à ses États membres, d'une part, de considérer l'éducation préscolaire et primaire comme indissociable et, de l'autre, d'assurer la continuité et la coopération entre ces deux degrés.

En mars 1995, un autre groupe de travail de la CDIP entrait en activité dans le but d'examiner "l'éducation et la formation des enfants de 4 à 8 ans dans le système d'enseignement suisse". Le rapport intermédiaire du groupe de travail publié en octobre 1996 corrobore les assertions avancées par la psychologie du développement, la pédagogie sociale et la pédagogie, selon lesquelles l'introduction d'un degré de base s'avère indispensable. En effet, on peut observer de très grandes différences entre les enfants âgés de 4 à 8 ans pour ce qui concerne le développement psychosocial et l'arrière-plan socioculturel. C'est pourquoi, au lieu de se baser sur les classes d'âge, sur la sélection précoce ainsi que sur la scolarisation orientée sur les déficits (isolement des enfants qui ne sont pas aptes à la scolarisation), on ferait mieux d'offrir, au cours des 4 à 5 ans sur lesquels s'étend le degré de base, un encadrement continu à tous les enfants - notamment aussi à ceux qui ont des besoins particuliers - et de favoriser les solutions individuelles, surtout pour ce qui concerne le passage d'un degré à l'autre et les méthodes d'apprentissage. Pour répondre à ces exigences, l'introduction d'un degré de base 4 - 8 serait, selon le groupe d'études de la CDIP, la solution la plus appropriée. Précisons que cette thèse devra encore être discutée au cours de la procédure de consultation relative au rapport final (qui sera selon toute probabilité engagée en automne/hiver 97/98). Lors de cette discussion, il faudra en tout cas tenir compte des incidences qu'aura l'introduction du degré 4 - 8 sur l'éducation en Suisse. A cet égard, il conviendra tout particulièrement de prendre en considération la formation des enseignants, l'introduction d'un degré de base nécessitant non seulement une modification fondamentale de l'organisation et des structures scolaires, mais aussi une réforme de la formation des enseignants.

Mais ce n'est pas pour cette raison uniquement qu'il importe de se faire des idées plus précises sur les problèmes de qualification: ces réflexions sont d'autant plus urgentes que certains cantons, tels que les cantons de Berne, Bâle-Ville et de Vaud, ont déjà décidé d'introduire une formation pour les enseignants du degré de base et que les cantons de Suisse centrale, ainsi que les cantons de Soleure et du Valais ont déjà élaboré les projets

de réformes correspondants. Par ailleurs, le groupe d'experts de la CDIP chargé d'établir les règlements de reconnaissance des diplômes pour la formation des enseignants primaires se pose d'ores et déjà la question de savoir comment intégrer la formation des enseignants du degré de base au sein de l'ensemble de la formation des enseignants primaires.

Mandat

La Commission Formation générale (CFG), en vertu de l'article 4, 1er alinéa, et de l'article 5, 3e alinéa, du règlement de la CFG du 25 janvier 1996, donne mandat d'examiner la question "Formation des enseignants du degré de base":

1. Mandat

Les experts doivent élaborer le profil des futurs enseignants du degré de base (priorité pour les enfants de 4 à 8 ans) et faire des propositions concrètes quant à leur formation.

A cet égard, ils devront notamment examiner les points suivants:

1. Faut-il offrir aux futurs enseignants une formation de base qui débouche uniquement sur un diplôme spécifique au degré de base ou faut-il leur offrir une formation conjointe les habilitant à enseigner tant au degré de base qu'à l'ensemble du degré primaire ou, au besoin, au niveau préscolaire et aux quatre premières années primaires? Il conviendra également d'étudier cette question dans la perspective de l'introduction à la profession enseignante et du perfectionnement professionnel.
2. Quelles qualifications spécifiques à un degré les enseignants du degré de base doivent-ils posséder? Quelles sont les principales caractéristiques de leur profil qui seront établies sur la base des chapitres correspondants du rapport du groupe d'études "Education et formation des enfants de 4 à 8 ans" qui paraîtra en été 1997?
3. En cas de séparation des deux filières, il conviendra d'examiner dans quelle mesure on pourrait offrir une formation conjointe aux enseignants du degré de base et aux enseignants du degré primaire. À l'opposé, il faudra également définir les contenus et les objectifs pour lesquels une différenciation paraît sensée.
4. A quelles conditions un changement de degré serait-il possible et, le cas échéant, quelles seraient les exigences quant au perfectionnement professionnel?
5. Quelles qualifications un enseignant d'école primaire ou une maîtresse d'école enfantine ayant reçu une formation selon l'ancienne réglementation devront-ils acquérir en vue d'enseigner au degré de base et quelles seront les exigences quant à leur perfectionnement professionnel?
6. Quelles sont les conditions d'admission à un établissement de formation des enseignants du degré de base?
7. Est-il également possible de former et d'engager des maîtres semi-généralistes (habilités à enseigner 4 ou 5 branches) pour le degré de base?

2. Documentation de référence

Pour effectuer leurs travaux, les experts prendront les documents suivants pour base:

- Rapports et documents de travail du Groupe d'études "Education et formation des enfants de 4 à 8 ans"
- Recommandations de la CDIP relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques du 26 octobre 1995
- Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques, Dossier de la CDIP no 24, 1993, y compris rapport d'évaluation
- Concepts cantonaux relatifs à la formation des enseignants, notamment ceux des cantons de Berne, Bâle-Campagne, Vaud et Genève
- Profil ECH, 1993
- SIPRI - documentation de la CDIP
- Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère des 24/25 octobre 1991

3. Experts

Les experts chargés de l'exécution du mandat sont:

- Mme Regine Born, lic. phil., Loretostrasse 11, 4500 Solothurn
- Mme Dominique Béatrix Köhler, lic. phil., Aubépines 25, 1004 Lausanne

Les conditions d'engagement seront réglées par le Secrétariat de la CDIP à l'aide d'une disposition spéciale.

Mme Ursula Seres-Hottinger, collaboratrice pédagogique au sein du Secrétariat de la CDIP, participe, en sa qualité de membre du groupe d'études "Education et formation des enfants de 4 à 8 ans", au projet où elle a voix consultative. Elle est chargée du secrétariat du projet.

4. Groupe d'accompagnement

Les experts seront assistés dans leur tâche par un groupe composé au maximum de 15 membres issus des milieux suivants: responsables d'établissement de formation du niveau préscolaire et du degré primaire et responsables d'institutions spécialisées; responsables cantonaux de la scolarisation des enfants migrants; responsables de l'éducation; membres du groupe d'études "Education et formation des enfants de 4 à 8 ans"; enseignants du préscolaire et du degré primaire en exercice.

Les experts du rapport "Enseignants semi-généralistes du degré primaire", Mme Regine Fretz, DIP ZH, et M. Michel Nicolet, DIP VD, ont la possibilité de participer aux séances du groupe d'accompagnement.

5. Calendrier et longueur du rapport

Après leur nomination, les experts entreront immédiatement en fonction. Le rapport final - y compris les propositions - devra être remis à la Commission ALB au plus tard fin juin 1998. Ce rapport ne devra pas contenir plus de 50 à 60 pages.

6. Subordination

Les experts sont subordonnés à la Commission ALB.

7. Financement

1997/98: compte 3523 (Commission ALB, projets et études)

Berne, 10 mai 1997
2113.1/97 Kr/ar/ms

Commission Formation générale

Le président

La secrétaire

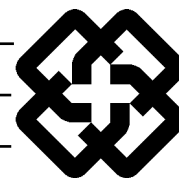
Annexe B: Membres du groupe d'accompagnement

Groupe d'accompagnement «Enseignantes et enseignants du cycle élémentaire»: nominations

Délégués	Personnes
1 Responsables HEP	1 FR: <i>Olivier Maradan, Chef projet HEP, ALB EDK</i> Ecole normale cantonale 1, Rue de Morat 36, 1700 Fribourg, tél. 026/350 89 28 d-CH: <i>Markus Diebold, Verantwortlicher Reform Lehrer-/Lehrerinnenbildung IEDK, EDK-BG 4-8</i> ZBS, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon, Tel. 041/420 59 14
2 Responsables des écoles normales (primaire)	2 SZ: <i>Erich Ettlin, Reformgr. Konzept Zentralschweizer PH, Direktor Seminar Bernarda</i> Seminar Bernarda, 6313 Menzingen, Tel. 042/755 15 35
3 Responsables des écoles normales (préscolaire)	<i>Barbara Seidemann</i>
4 Groupe d'études Formation des enfants de 4-8 ans	4 BE: <i>Heidi Brunner-Müller, Seminarlehrerin, Kant. Planungsgruppe Lehrerbildung</i> Seminar Spiez, Schlüsselmattenweg 23, 3700 Spiez, Tel. 033/655 80 24
5 Pédagogie spécialisée (intégration)	5 ZH: <i>Thomas Hagmann, Rektor HPS Zürich, ALB EDK</i> Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich, Tel. 01/447 27 82 FR: <i>Moulin Jean-Paul, Responsable de la section scolaire de l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg</i> Institut de Pédagogie curative, rue St-Pierre Canisius 21, 1700 Fribourg, tél. 026/300 77 02
6 Scolarisation des enfants étrangers	6 SO: <i>Elisabeth Ambühl-Christen, Kant. Beauftragte für Ausländerpädagogik,</i> Rathausgasse 16, ED, 4500 Solothurn, Tel. 032/627 29 44
7 Maîtres et maîtresses d'école enfantine	<i>Margrit Roduner-Lüthi</i>
8 Maîtres et maîtresses primaires, 1re/2e année	8 <i>Thérèse Thévenaz, enseignement éc. prim. (4-8), Uni de Genève (FAPSE), EDK-BG 4-8</i> Quai Charles-Page 29, 1205 Genève <i>Irma Liebherr</i>
Associations d'enseignantes et enseignants	
10- KgCH	10/7 ZH: <i>Margrit Roduner-Lüthi, Zentralsekretärin KgCH, Mitglied PK-KgCH, EDK-BG 4-8</i> Grabenweg 33, 8484 Weisslingen, Tel. 052/384 13 68
11 - ECH	11/9 ZH: <i>Irma Liebherr, GL-Mitglied LCH, Mitglied PK-LCH, Mittelstufenlehrk., KAB u. BG 4-8 EDK</i> Weiherackerstrasse 27, 8114 Dänikon, Tel. 01/322 11 10
12 - SPR	12 VD: <i>Philippe Martinet, Membre de la direction SPR, Enseignant secondaire, KAB EDK</i> c.p. 127, 1000 Lausanne, tél. 021/617 65 59
13 Réforme de la formation des maîtres et maîtresses d'école enfantine	13/3 BL: <i>Barbara Seidemann, Schulleitung Seminar Liestal, EDK BG 4-8</i> Kant. Lehrerseminar BL, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061/927 91 55
14 Services s'occupant d'éducation	14 LU: <i>Hans-Rudolf Schärer, Vorsteher Gr. Lehrer-/Lehrerinnenbildung ED Luzern, ALB EDK</i> Bahnhofstrasse 18, 6002 Luzern, Tel. 041/228 51 11

Annexe C: Résumé du Dossier 48B de la CDIP

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPE	Conférenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CDEP	Conférenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica



CH-3001 Bern, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975
 Generalsekretariat Secrétariat général:
 Inf(IDE)S Information · Dokumen- tation · Erziehung · Schweiz tation · Education · Suisse

Internet <http://edkwww.unibe.ch>
 T€ Telefon 031 309 51 11 Fax 031 309 51 50
 Telefon 031 309 51 00 Fax 031 309 51 10
 e-mail ides@edk.unibe.ch

Résumé du Dossier 48B de la CDIP: Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse

Cycle élémentaire: lieu de formation et d'éducation des enfants de quatre à huit ans

Mandat

Le 27 octobre 1994, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a constitué un groupe d'études «Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans dans le système scolaire suisse». Elle lui a confié le mandat d'esquisser «les perspectives d'avenir de l'enseignement public relativement à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans». Le groupe a été chargé, en outre, de présenter des «propositions quant à l'évolution future de ce premier degré dans l'ensemble du système éducatif, notamment en ce qui concerne sa mission et sa fonction, ses concepts pédagogiques et ses structures».

Situation initiale

Le groupe d'études s'est d'abord consacré à la nécessité de créer une nouvelle organisation de la formation et de l'éducation des enfants âgés de quatre à huit ans. Il a dû constater que, du point de vue de la psychologie du développement, la limite d'âge «quatre à huit» ne se justifiait pas impérativement, pas plus d'ailleurs que l'entrée à l'école enfantine à l'âge de cinq ou six ans et l'entrée à l'école primaire à six ou sept ans. Ce nonobstant, le groupe d'études est parvenu à la conviction qu'il fallait créer un cycle regroupant les enfants de quatre à huit ans. Ses principaux arguments en faveur de la mise en place d'un tel cycle sont les suivants: les enfants auxquels le passage de l'école enfantine à l'école primaire pose des problèmes sont de plus en plus nombreux; au cycle élémentaire, il serait possible de tenir compte – bien plus que ce n'est le cas dans des classes regroupant des élèves du même âge – du contexte socioculturel de chaque enfant ainsi que de ses aptitudes.

Après avoir constaté qu'un changement s'avérait nécessaire, le groupe d'études a établi les arguments en faveur de la création d'un cycle élémentaire.

Arguments en faveur d'un cycle élémentaire

Un grand nombre d'arguments plaident en faveur du regroupement des enfants du préscolaire et des premiers degrés primaires. Voici ceux qui ont spécialement été retenus par le groupe d'études:

- *Continuité pédagogique:* le cycle élémentaire permet d'accompagner les enfants tout au long d'années décisives. Il les amène à effectuer un passage sans heurt d'un apprentissage purement ludique à un apprentissage systématique.
- *Solutions flexibles:* le cycle élémentaire est structuré de telle manière que le parcours scolaire commence en douceur. De la même façon, les enfants peuvent passer du cycle élémentaire au cycle subséquent sans à-coups.
- *Individualisation:* le cycle élémentaire respecte le rythme d'apprentissage de chaque enfant, et ce, grâce au fait que les classes sont hétérogènes et que les objectifs d'apprentissage sont formulés pour la fin du cycle et non pour la fin de chaque année scolaire.
- *Formation à la vie en communauté:* au cycle élémentaire, l'enfant apprend à vivre en groupe et contribue à sa dynamique.
- *Intégration:* le cycle élémentaire accueille tous les enfants. L'évaluation ponctuelle de l'aptitude à la scolarisation est abandonnée au profit d'un processus d'intégration étalé sur plusieurs années et axé à la fois sur l'enfant et sur le groupe.
- *Stimulation précoce:* le cycle élémentaire permet d'offrir aux élèves un ensemble coordonné de possibilités de formation, d'éducation et de pédagogie spécialisée; ainsi, ceux-ci bénéficient d'un appui adapté à leurs besoins tant du point de vue sociopédagogique que sur le plan de la psychologie du développement.
- *Coresponsabilité des parents:* le cycle élémentaire invite les parents à participer davantage à la vie scolaire de leurs enfants et encourage ainsi le dialogue entre l'école et la famille.
- *Collaboration entre l'école et le parascolaire:* le cycle élémentaire est préparé à collaborer avec les institutions d'accueil parascolaire et rend ainsi possible l'utilisation de synergies.
- *Moment opportun pour un remaniement des structures scolaires:* en effet, divers cantons procèdent à des réformes au niveau de la scolarité obligatoire. Le moment semble donc favorable pour étudier le projet d'un «cycle élémentaire» dans le cadre d'une réforme des structures scolaires.

Éléments constitutifs du cycle élémentaire

S'appuyant sur les expériences faites à l'étranger et les réflexions de ses propres membres, le groupe d'études a élaboré les différents éléments constitutifs du cycle élémentaire en Suisse. Ainsi, il a d'abord formulé des idées directrices. Celles-ci définissent les compétences clés nécessaires pour l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Il a ensuite établi les principes didactiques qui, eux, sont centrés sur le processus d'apprentissage. Le troisième et le quatrième éléments (structures/qualification des enseignantes et enseignants) sont exposés ci-après.

Structures et organisation

- Le cycle élémentaire fait partie intégrante de la *scolarité obligatoire* et est ainsi également intégré dans l'école et la culture scolaire.
- *L'entrée au cycle élémentaire* se fait à l'âge de quatre ans. Pour permettre de tenir compte des besoins individuels des enfants et des différences dans leur développement, elle peut être avancée ou retardée de six mois; elle a lieu deux fois par an (août/février). Ce sont les parents qui décident du moment de l'entrée de leur enfant au cycle élémentaire.
- En principe, le cycle élémentaire dure *quatre ans*, mais il est également possible de l'accomplir durant une période qui s'étend sur trois à cinq ans.
- Les classes regroupent des *enfants d'âges différents* qui ont en principe entre quatre et huit ans. L'éventail des âges peut toutefois être plus large lorsque, par exemple, des enfants de neuf ans ayant des besoins particuliers fréquentent encore le cycle élémentaire. Une répartition proportionnelle des âges est secondaire, il faut toutefois veiller à ce qu'une année d'âge ne soit pas massivement surreprésentée. Les enfants nécessitant une prise en charge particulière sont intégrés dans les classes.
- Une classe du cycle élémentaire est constituée de *18 à 24 élèves*. En cas d'intégration d'enfants ayant des besoins particuliers (comme p.ex. les enfants surdoués, les handicapés mentaux, les enfants allophones, les enfants qui vivent dans des conditions sociales difficiles), il convient de réduire de manière appropriée les effectifs et/ou d'augmenter le taux d'activité des enseignants à disposition de la classe.
- Les classes du cycle élémentaire sont *intégrées dans les bâtiments de l'école obligatoire*. L'organisation des salles est adaptée aux besoins des enfants et permet de mettre en œuvre les principes didactiques spécifiques à ce cycle. Par ailleurs, il convient de disposer de locaux supplémentaires pour les groupes
- Les enfants fréquentent le cycle élémentaire pendant *20 à 22 heures* par semaine. L'enseignement est dispensé sous forme de cours-blocs (l'horaire n'est pas subdivisé en leçons). L'activité scolaire hebdomadaire s'étend sur cinq à sept demi-journées, une demi-journée correspondant au moins à trois heures d'enseignement. Les enfants les plus jeunes peuvent fréquenter le cycle élémentaire avec un horaire réduit.
- *Deux enseignants* se partagent un poste de 150 pour cent, si la classe dont ils sont responsables ne compte pas plus de 24 élèves et que les enfants qu'elle accueille ne nécessitent pas de prises en charge particulière. L'un des deux enseignants devrait avoir accompli une formation en pédagogie spécialisée, soit dans le cadre de sa formation de base, soit au moyen d'une formation complémentaire. Les tâches et les charges horaires des enseignantes ou enseignants sont en principe fixées une fois par an. La collaboration entre enseignants est une des conditions du mandat.

Qualifications et formation du personnel enseignant

Le cycle élémentaire pose de nouvelles exigences aux enseignantes et enseignants. Il importe donc d'élaborer un nouveau profil qui, lui, aura des incidences sur la formation des enseignantes et enseignants. Celle-ci est esquissée ci-après sous forme de thèses:

1. La formation initiale comprend des *éléments communs* à tous les enseignantes et enseignants de l'école obligatoire et des *éléments spécialement* conçus pour les enseignants du cycle élémentaire.
2. Les *conditions d'admission* et la durée de la formation initiale sont les mêmes pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire que pour ceux du cycle moyen.
3. La spécialisation pour le cycle élémentaire constitue l'élément central de la formation initiale; celle-ci s'achève par l'octroi d'un *diplôme spécifique au cycle*.
4. Dans la *phase d'introduction à la profession*, les compétences spécifiques au cycle sont approfondies et font l'objet de réflexions.
5. Le *perfectionnement et la formation continue* servent à élargir les qualifications spécifiques au cycle élémentaire. On peut ainsi promouvoir une «spécialisation souple» permettant aux enseignantes et aux enseignants du cycle élémentaire de devenir des experts pour certaines tâches (p. ex. éducation interculturelle ou pédagogie spécialisée), puis d'exercer celles-ci au sein de leur équipe.
6. Moyennant une formation complémentaire en cours d'emploi, un enseignant du cycle élémentaire a la possibilité d'*enseigner au cycle moyen*. Il en est de même pour l'enseignant primaire souhaitant reprendre une classe du cycle élémentaire.

Réalisation du cycle élémentaire

La réalisation du cycle élémentaire entraînera de nombreux changements. Il peut être mis en place dans toutes les écoles ou dans une partie des écoles seulement. En outre, il est également possible de procéder à une réalisation par étapes. La réalisation du cycle élémentaire dans toutes les écoles d'un canton peut être effectuée dans le cadre d'une révision et d'une réorganisation de la totalité de ses structures scolaires. Cette démarche implique des travaux préparatoires importants qui sont présentés dans le rapport. Par ailleurs, il est également possible de réaliser le cycle au niveau communal dans le cadre de projets de développement scolaire. L'avantage d'une telle mise en place – qui ne saurait toutefois être que temporaire – est qu'elle peut se faire plus rapidement qu'une réorganisation complète des structures cantonales. Ainsi la formation d'enseignantes et enseignants pour un nouveau cycle pourrait constituer un premier pas vers une mise en place du cycle élémentaire. Un projet de rénovation scolaire réalisé à l'intérieur d'une commune permettrait également d'effectuer des expériences dans ce domaine.

Afin de garantir la continuité entre le préscolaire et le primaire et pour éviter que les problèmes liés au passage d'un cycle à l'autre ne soient pas simplement différés dans le temps, il importe que l'école primaire procède elle aussi à une rénovation scolaire et à une réorganisation de ses structures.

Propositions du groupe d'études

Les considérations exposées ci-dessus ont amené le groupe d'études à formuler des propositions qui se rapportent à plusieurs domaines. Précisons à cet égard que le modèle élaboré par le

groupe ne se concentre pas uniquement sur le cycle élémentaire, mais qu'il aura également des incidences sur les autres degrés de la scolarité obligatoire. La concrétisation du cycle élémentaire suppose par conséquent une démarche bien planifiée. Voici le détail de ces propositions:

Propositions concernant le rapport

- Il convient de prendre connaissance du rapport du groupe d'études et de le soumettre si possible sans délai à une large consultation.
- Il importe d'organiser des séances de discussion du rapport dans les régions et les cantons.

Propositions concernant la concrétisation

- Un plan d'études cadre applicable à la Suisse entière devrait contribuer à la réalisation du cycle élémentaire.
- Il convient de recommander aux cantons d'introduire le cycle élémentaire dans le cadre des prochaines réformes qu'ils engageront; si nécessaire, ils devraient également autoriser des projets de développement scolaires allant dans ce sens.

Propositions concernant le développement de l'école obligatoire

- Il convient de réexaminer fondamentalement les contenus et l'organisation de l'école obligatoire; à cet égard, il s'agira notamment de constituer des classes regroupant des élèves d'âges différents et de formuler des objectifs d'apprentissage pour la fin de chaque cycle (cycle élémentaire, cycle moyen, cycle secondaire).
- Dans le futur, la formation des enseignantes et enseignants doit correspondre à cette nouvelle organisation de l'école obligatoire; il s'agit de créer des catégories pour chaque cycle. La durée de la scolarité obligatoire doit être examinée et modifiée si nécessaire.
- Le groupe d'études espère que le projet présenté fera l'objet d'une large discussion et que les nombreux avantages qu'il présente contribueront à la réalisation du cycle élémentaire soit par le biais d'une mise en place par étapes soit dans le cadre d'un projet de rénovation scolaire de plus grande envergure.

Berne, décembre 1997

Groupe d'études Formation et éducation des enfants
de quatre à huit ans dans le système scolaire suisse

**Annexe D: Dix domaines de compétences
reconnues comme prioritaires dans la
formation continue des enseignantes et des
enseignants primaires**

Annexe E: European Community Course Transfer System (ECTS)/le système européen pour la reconnaissance des périodes d'études effectuées

European Community Course Transfer System (ECTS)/le système européen pour la prise en compte des périodes d'études déjà effectuées

Le «système européen pour la reconnaissance des périodes d'études déjà effectuées» (en anglais ECTS) brièvement présenté ici est mis en relation avec la formation des futurs enseignants et enseignantes du cycle élémentaire (voir ECTS 1994 et 1998). Il s'agit d'un modèle qui quantifie les mesures de formation déjà accomplies et facilite ainsi la reconnaissance mutuelle des études déjà effectuées – ce qui, d'ailleurs, est une préoccupation majeure des systèmes de formation organisés en modules. Le règlement de reconnaissance établi par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ne prévoit pas l'application de ce système ECTS, cependant les hautes écoles pédagogiques romandes quantifieront les études accomplies selon ce modèle (Maradan & Schneuwly, 1998, 257).

Le «European Community Course Transfer System» a été élaboré par la Commission des Communautés européennes dans le cadre du projet ERASMUS et dans le but de faciliter la mobilité des étudiantes et étudiants. Ce système doit permettre de prendre en compte les périodes d'études effectuées dans les différentes universités et ces dernières devront, à cet effet, parvenir à une entente réciproque correspondante. Ce modèle est exclusivement quantitatif, il ne fournit aucune indication sur le contenu ou la qualité des mesures de formation proposées (il propose cependant une échelle pour l'évaluation des différents éléments de formation accomplis).

L'unité de mesure par année d'études est fixée à 60 «crédits», que les étudiantes et étudiants doivent accomplir. La répartition des études déjà effectuées selon les différents «crédits» se fait de «haut en bas», moyennant la division du volume de travail que les étudiantes et étudiants doivent fournir en une année par le nombre 60.

La base de référence de cette division ne doit pas être le nombre de cours suivis, mais plus précisément le volume de travail que représentent les travaux d'études individuels, les stages pratiques, les préparations préliminaires et les révisions ultérieures des différentes mesures de formation. L'équation «une heure de cours d'enseignement équivaut à x crédits» ne va donc pas dans le sens de ce système d'évaluation (car une heure de cours magistral à l'intention des étudiantes et étudiants débutants, par exemple, ne peut être mise sur un pied d'égalité avec un séminaire pour étudiantes et étudiants avancés, qui s'inscrit sur la toile de fond de travaux préparatoires individuels).

Quelles sont les conséquences en cas d'application de ce système au modèle de formation proposé dans le cadre du présent rapport? Lors de la planification détaillée du plan d'études, les différents établissements de formation fixeront, pour les divers éléments de la formation, le temps que les étudiantes et étudiants devront investir pour réaliser le volume de travail attendu. A cette étape, il serait recommandé de prendre en compte l'unité de base des «60 crédits», et ce, afin de permettre une comparaison élargie avec le système ECTS. Ce système n'a pas été utilisé ci-avant dans le rapport (voir chapitre 5.2), parce qu'il est encore trop peu connu pour le traduire facilement en unités de temps de formation qui correspondent aux principes actuellement en vigueur (tels que les semaines d'études ou les heures hebdomadaires/semestre). Les pourcentages semblaient plus appropriés

pour les mesures de temps ainsi que pour les exemples d'investissement en temps dans les différentes unités de la formation.

Voici une première conversion pour les personnes intéressées:

Durée globale des études (3 ans à 60 crédits)	100 %	180 crédits
Pratique	30 %	54 crédits
Sciences de l'éducation	25 %	45 crédits
Didactiques des disciplines	25 %	45 crédits
Approfondissement d'un domaine	20 %	36 crédits

ou en indiquant simultanément le temps investi dans les différents ateliers

Pratique	30 %	54 crédits
dont atelier didactique/pédagogique		18 crédits
Sciences de l'éducation	25 %	45 crédits
dont atelier didactique/pédagogique		9 crédits
et atelier professionnel		11 crédits
Didactiques des disciplines	25 %	45 crédits
dont atelier didactique/pédagogique		9 crédits
et atelier professionnel		7 crédits
Approfondissement d'un domaine	20 %	36 crédits
dont atelier d'approfondissement		7 crédits

Travail de diplôme: suivant le thème traité, parts proportionnelles aux crédits énumérés ci-dessus.