

Un début plus précoce de la scolarité en Suisse

Etat de situation et conséquences

Evelyne Wannack
Barbara Sörensen Criblez
Patricia Gilliéron Giroud

Les points de vue et conclusions publiés dans la série «Etudes + rapports» de la CDIP ont été formulés par des expertes et experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 2006

Auteurs:

Evelyne Wannack, Barbara Sörensen Criblez, Patricia Gilliéron Giroud

Editeur:

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

Titre de l'édition allemande:

Frühere Einschulung in der Schweiz

Commandes:

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

© Secrétariat général CDIP

Impression:

Ediprim SA, Bienne

Table des matières

Avant-propos	5
1 Introduction	7
1.1 Mandat	8
1.2 Articulation du rapport	9
2 Champs thématiques actuels relatifs au début de la scolarité en Suisse	10
3 Commentaires et questions complémentaires sur les champs thématiques relatifs au début de la scolarité	22
3.1 Age d'entrée à l'école enfantine et au degré primaire	22
3.2 Ancrage dans la loi et organes responsables de l'école enfantine ainsi que de l'école primaire	25
3.3 Droits et obligations des parents	27
3.4 Plans d'études de l'école enfantine et de l'école primaire	28
3.4.1 Suisse alémanique	28
3.4.2 Suisse romande	30
3.5 Passage de l'école enfantine au degré primaire	31
3.5.1 Suisse alémanique	31
3.5.2 Suisse romande	33
3.6 Usage de la langue standard en Suisse alémanique	34
3.7 Intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers	35
3.8 Emplacement et espaces nécessaires	36
3.9 Structure horaire et prise en charge extrafamiliale	39
3.10 Formation initiale des enseignantes et enseignants	40
3.11 Formation continue des enseignantes et enseignants	41
3.12 Conditions d'engagement du personnel enseignant	42
4 Appui des sciences de l'éducation et considérations pédagogiques	43
4.1 Etudes empiriques	43
4.1.1 Résultats empiriques sur l'éducation préscolaire tirés d'études internationales	43
4.1.2 Résultats empiriques de trois études suisses	46
4.2 Considérations pédagogiques et didactiques sur la formation des enfants de quatre à huit ans	50
5 Conclusions	54
5.1 Age d'entrée à l'école enfantine et au degré primaire	54
5.2 Ancrage dans la loi et organes responsables de l'école enfantine ainsi que de l'école primaire	54
5.3 Plans d'études de l'école enfantine et de l'école primaire	55

5.4	Conceptions pédagogiques et didactiques	55
5.4.1	Passage de l'école enfantine au degré primaire	55
5.4.2	Intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers	55
5.4.3	Emplacement et espaces nécessaires	56
5.4.4	Structure horaire et prise en charge extrafamiliale	56
5.5	Droits et obligations des parents	56
5.6	Personnel enseignant	56
5.6.1	Formation initiale des enseignantes et enseignants	57
5.6.2	Formation continue des enseignantes et enseignants	57
5.6.3	Conditions d'engagement du personnel enseignant	58
5.7	Recherche et développement	58
6	Au sujet des auteures	59
7	Mandat du Secrétariat général de la CDIP pour l'élaboration d'un rapport de réflexion relatif à l'anticipation de l'âge d'entrée dans l'école obligatoire	60
7.1	Considérants	60
7.2	Missions	61
8	Références bibliographiques	63
9	Liste des tableaux	67
10	Annexes	69
10.1	Bases légales cantonales pour le préscolaire	69
10.2	Positions des partis ainsi que des associations professionnelles et associations de parents en matière de politiques éducatives et familiales	74
10.3	Situation du degré préprimaire dans quelques pays européens	81

Avant-propos

Le projet de concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire détermine, dans son chapitre III, les caractéristiques structurelles communes de celle-ci. Il propose de considérer à l'avenir comme partie intégrante de l'obligation scolaire l'actuel degré préscolaire. Cela signifierait une scolarisation de tous les enfants dès 4 ans révolus.

Si l'on considère les réalités diverses dans les cantons suisses, c'est moins la détermination de l'âge qui pourrait surprendre dans la proposition de la CDIP – les statistiques nous montrent en effet une lente évolution au cours des deux dernières décennies en faveur d'une scolarisation plus précoce, fait acquis désormais dans une grande partie des cantons – que la notion d'obligation qui se heurte souvent à des représentations assez rigides des pratiques pédagogiques en fonction de l'âge des enfants. On peut comprendre l'attachement d'une partie de l'opinion publique à une certaine conception traditionnelle du degré préscolaire. Sans doute les représentations sont-elles cependant très différentes quant à la nature et aux finalités de la *Scuola dell'Infanzia* dans la Suisse italienne, de l'*école enfantine* dans la partie francophone et du *Kindergarten* dans la partie germanophone du pays. La notion d'apprentissage, notamment linguistique, et la compréhension du terme «scolarisation» peuvent encore heurter certains parents et enseignants lorsqu'il s'agit d'envisager les objectifs du *Kindergarten*. Mais, simultanément et au-delà des finalités éducatives, l'évolution du mode de vie, les contraintes économiques, les difficultés d'organisation rencontrées par des familles monoparentales ou des travailleurs pendulaires, conjuguées aux comparaisons faites avec l'organisation scolaire des pays voisins, plaident avec une vigueur croissante pour une prise en charge plus précoce des enfants. S'y ajoute de nombreux appels en faveur d'un meilleur aménagement des horaires scolaires et des encadrements périscolaires (périodes-blocs, horaires continus).

Le projet de concordat est parfaitement d'actualité. Les dispositions révisées de la Constitution fédérale relatives à la formation exigent d'ailleurs la détermination uniforme de l'âge du début et de la durée de l'obligation scolaire dans tout le pays. Nul doute que le principe d'anticipation va rencontrer un large consensus. Cependant, on ne peut décider d'avancer d'une année ou de deux ans l'âge du début de la scolarité obligatoire sans s'interroger sur les conséquences pédagogiques, sociales et financières, directes et indirectes, qui seront immanquablement liées à une telle décision. Anticipation va de pair, dans la réflexion de la CDIP, avec la possibilité d'accepter une plus grande flexibilité dans le parcours individuel de l'élève. Le projet de concordat propose en effet que (art. 4, al. 2): «Au cours de ses premières années de scolarité (enseignement préscolaire et primaire), l'enfant progresse sur la voie de la socialisation et se familiarise avec le travail scolaire, complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux. Le temps nécessaire à l'enfant pour franchir cette première étape de la scolarité dépend de son développement intellectuel et de sa maturité affective; le cas échéant, l'enfant bénéficie de mesures de soutien spécifiques.» Si ces principes et le renforcement des compétences linguistiques n'impliquent pas stricto sensu la réalisation d'un cycle élémentaire, ils n'en appellent pas moins une profonde réflexion touchant tous les aspects de l'organisation scolaire. Sans pour autant «primariser»

le préscolaire, il s'agit effectivement de repenser la conception d'une période pluriannuelle de première importance pour l'épanouissement individuel – affectif, physique, social et intellectuel – et pour la réussite du parcours de formation subséquent.

Ce dossier de la CDIP a pour fonction d'accompagner la réflexion concomitante à l'élaboration du concordat, en présentant une synthèse documentée des nombreuses questions qui vont se poser concrètement pour la mise en œuvre de celui-ci dans les cantons concordataires. Le mandat donné aux auteurs consistait à situer l'ensemble de la problématique dans son contexte, à bien différencier les situations existantes, à les mettre en comparaison avec les pratiques des pays voisins et avec les grandes tendances internationales, à décrire les conditions pédagogiques à remplir, les contraintes sur le personnel enseignant et spécialisé et les incidences juridiques et financières d'une telle évolution. Initialement conçu en deux rapports séparés couvrant respectivement la Suisse alémanique et la Suisse latine, le présent dossier donne à voir la situation nationale en termes de tendances et de différences et constitue une invitation à débattre des conditions cadre souhaitables ou nécessaires à l'avenir pour les premières années de la scolarité.

La CDIP exprime sa reconnaissance aux trois auteurs pour leur précieux travail de collation et d'analyse des données et pour leur constant souci d'en communiquer la synthèse de manière informative et dynamique.

Olivier Maradan
secrétaire général adjoint de la CDIP
chef de l'Unité de coordination
Scolarité obligatoire

1 Introduction

Le début de la scolarité est un thème récurrent dans la politique éducative en Suisse. Il y a peu, les études PISA ont fait resurgir la question de l'âge d'entrée à l'école. Des voix se font entendre de différents bords pour demander un début plus précoce de la scolarité. Parmi les arguments en faveur d'une anticipation, on trouve la scolarisation relativement tardive des Suisses en comparaison internationale, une compensation insuffisante des désavantages socioculturels par le système scolaire ainsi que des structures d'accueil pas suffisamment développées pour les enfants en âge scolaire et préscolaire.

En plus des arguments précités, il existe de nombreuses raisons justifiant un début plus précoce de la scolarité. A cet égard, on pourra se référer au chapitre 4, qui comporte une synthèse de résultats obtenus dans les sciences de l'éducation. Quant à savoir si l'entrée dans la scolarité doit s'effectuer à quatre ou à cinq ans révolus, c'est une décision relevant de la politique éducative, qui doit être prise dans une conscience des différentes perspectives historiques, socioéconomiques et sociétales intervenant dans cette thématique.

Une autre réflexion suscitée dans ce contexte porte sur une structure de prise en charge étendue au bénéfice des enfants en âge scolaire et préscolaire. Etant donné la diversité des modes de vie et des structures familiales actuels (cf. Herzog 2002; Nave-Herz 2002), on ne peut plus partir du principe que tous les enfants trouvent dans leur cadre familial des conditions de développement optimales. De plus, notre société ne peut, pour des raisons économiques, se permettre de renoncer, à cause des difficultés à concilier vie familiale et activité professionnelle, à la part de main-d'œuvre féminine. Par ailleurs, c'est aussi une nécessité financière pour un nombre croissant de familles que la femme exerce également une activité professionnelle rémunérée. Il convient donc de prendre en considération deux aspects distincts dans les débats de politiques éducative et sociale en cours. Il s'agit premièrement de déployer des efforts compensatoires afin d'encourager au mieux les enfants issus de milieux peu propices à la formation et, secondement, de créer des structures qui donnent aux hommes et aux femmes la possibilité d'exercer une activité professionnelle.

Pour ce qui est de l'aménagement du premier cycle participant du système éducatif public, il s'agit d'une question d'ordre purement pédagogique. L'idée d'avancer l'introduction de l'apprentissage systématique pour qu'il débute déjà à l'école enfantine devrait s'avérer inadéquate à la lumière des différents résultats obtenus en sciences de l'éducation (cf. Siraj-Blatchford & Moriarty 2004). C'est pourquoi il est grandement nécessaire de développer des concepts pédagogiques et didactiques applicables à ce que l'on appelle le *cycle élémentaire*, lequel forme un nouveau degré à partir de l'école enfantine et des deux premières années de l'école primaire. Il est à noter également que l'école enfantine et le degré primaire inférieur constituent deux branches professionnelles différentes, qui présentent certes quelques similitudes, mais se distinguent aussi par certaines différences (cf. Wannack 2004). Le rapport entre l'école enfantine et le degré primaire inférieur est un sujet sensible et marqué par le scepticisme face au risque de primarisation de l'école enfantine ou d'infantilisation du primaire. Il n'est de ce fait pas suffisant d'opter pour un

modèle tel que celui du cycle élémentaire, de fixer les conditions formelles et de laisser au corps enseignant de l'école enfantine et du degré primaire le soin de réaliser tout le travail effectif de développement, pour ainsi dire sur le tas. Si cela peut être un défi à relever dans le cadre de projets pilotes, ce n'est toutefois pas suffisant pour une implémentation réalisable à grande échelle et ne permettrait pas de garantir une haute qualité pédagogique pour le cycle élémentaire. Force est de constater donc qu'opter pour une anticipation de l'âge d'entrée à l'école est une chose, et qu'élaborer des concepts pédagogiques adéquats en est une autre.

Au moment de concevoir les débuts de la scolarité, il convient de penser d'emblée les liens avec l'accueil et l'éducation des enfants avant quatre ans, tout comme avec le degré primaire subséquent. A première vue, de nombreux problèmes semblent pouvoir être résolus par la création d'un degré élémentaire. A y regarder de plus près, on se doit de constater que des questions telles que le développement langagier, l'intégration, l'augmentation des chances dans l'éducation, etc., ne peuvent être déléguées à un seul degré scolaire, mais qu'elles relèvent effectivement d'un concept complet qui doit impliquer aussi bien les structures d'accueil de la petite enfance que l'ensemble de la scolarité obligatoire.

1.1 Mandat

Le mandat attribué dans le cadre du projet Harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) a pour but la réalisation d'une expertise qui traite de la question de l'âge d'entrée à l'école (la version complète du mandat figure dans le chapitre 7).

Le présent rapport porte sur les aspects suivants:

- analyse de la situation actuelle en ce qui concerne l'âge d'entrée à l'école, les bases légales et la structure des offres de formation;
- le préscolaire et la scolarité obligatoire en comparaison européenne;
- les tendances des politiques éducative et sociale sur le plan international;
- analyse et description d'aspects problématiques tels que l'intégration, la prévention, l'enseignement spécialisé, l'égalité des chances, les périodes-bloc, l'enseignement en duo pédagogique, l'usage de la langue standard, etc.;
- présentation d'études scientifiques sur la question du début de la scolarité;
- réflexions sur l'aménagement pédagogique de l'école enfantine et de la scolarité obligatoire dans ses aspects pédagogiques et didactiques, ainsi que concernant la façon de gérer l'hétérogénéité, les domaines de développement ou les disciplines, etc.;
- zones pouvant comporter des difficultés aux niveaux administratif et financier.

L'analyse a été effectuée à partir d'une mise en regard de la situation actuelle et des modèles envisageables pour le cycle élémentaire. Elle est commentée et complétée par des considérations supplémentaires, diverses questions et suggestions. Les différentes thématiques développées sont finalement synthétisées au chapitre des conclusions.

1.2 Articulation du rapport

Le rapport a pris pour point de départ et d'analyse la situation actuelle des écoles enfantines et primaires en Suisse. Pour représenter la situation des écoles, un *aperçu* a été créé sous la forme de *tableaux présentant les principaux champs thématiques* qui se font jour dans le débat sur un début plus précoce de la scolarité (cf. chapitre 2). Après une brève description de la situation actuelle, le chapitre 3 est composé de *commentaires* – organisés à nouveau par champ thématique – et présente les *conséquences* qu'entraînerait un début plus précoce de la scolarité. Le chapitre 4 expose des *études empiriques réalisées en Europe* d'une part et, d'autre part, développe les différents *champs thématiques dans leur contexte*. Le chapitre 5 se base sur des résultats empiriques ainsi que des considérations pédagogiques et didactiques sur la question de l'aménagement d'un cycle élémentaire. Enfin, les principaux aspects relatifs à un début plus précoce de la scolarité sont réunis au chapitre 7 *domaines thématiques*.

Pour faciliter l'orientation du lecteur, le tableau 1.1 a été conçu de façon à expliciter les rapports transversaux entre les champs thématiques – aperçu dans les tableaux et commentaires. Ainsi, le présent rapport peut se lire soit dans l'ordre des chapitres, soit – à partir d'un champ thématique donné – indépendamment des chapitres, selon une approche thématique.

Tableau 1.1: Aperçu des champs thématiques, tableaux et commentaires

Champ thématique	Tableau	Commentaire
Age d'entrée à l'école enfantine et au degré primaire	Tableau 2.1	Chapitre 3.1
Ancrage dans la loi et organes responsables de l'école enfantine ainsi que de l'école primaire	Tableau 2.2	Chapitre 3.2
Droits et obligations des parents	Tableau 2.3	Chapitre 3.3
Plans d'études de l'école enfantine et de l'école primaire	Tableau 2.4	Chapitre 3.4
Passage de l'école enfantine au degré primaire	Tableau 2.5	Chapitre 3.5
Usage de la langue standard en Suisse alémanique	Tableau 2.6	Chapitre 3.6
Intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers	Tableau 2.7	Chapitre 3.7
Emplacement et espaces nécessaires	Tableau 2.8	Chapitre 3.8
Structure horaire et prise en charge extrafamiliale	Tableau 2.9	Chapitre 3.9
Formation initiale des enseignantes et enseignants	Tableau 2.10	Chapitre 3.10
Formation continue des enseignantes et enseignants	Tableau 2.11	Chapitre 3.11
Conditions d'engagement du personnel enseignant	Tableau 2.12	Chapitre 3.12
Etudes empiriques		Chapitre 4.1

La présente étude se fonde sur des données actualisées en mai 2006.

2 Champs thématiques actuels relatifs au début de la scolarité en Suisse

Les tableaux suivants donnent un aperçu de la situation actuelle du début de la scolarité dans les cantons suisses à l'aide des différents champs thématiques définis dans le mandat. A cet effet, un vaste projet de recherche a été réalisé afin de passer en revue les dispositions légales et autres prescriptions ou directives en la matière édictées par les cantons (état fin mai 2006), ainsi que les filières de formations initiale et continue dans les hautes écoles pédagogiques. De plus, des considérations complémentaires sont présentées quant aux modèles envisageables pour le cycle élémentaire, et les conséquences qui en résulteraient sont également exposées. Pour permettre plus de visibilité, les tableaux ne contiennent que de brèves explications. En revanche, les différents aspects présentés sont davantage développés au chapitre 3.

Tableau 2.1: Age d'entrée à l'école enfantine et au degré primaire

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Obligation scolaire	Fréquentation de l'EE facultative	EE: 2 ans obligatoires	EE: 1 année obligatoire		
Cantons	AG, BE, FR, GE, GR, JU, NE, OW, SG, SO, SZ, TG, TI, UR, VD, VS, ZG, ZH	BS	AI, AR, BL, GL, LU, NW, SH		
Age d'entrée à l'école enfantine	<ul style="list-style-type: none"> Fréquentation de l'EE possible dès 3 ans: TI Fréquentation de l'EE possible dès 4 ans: AG, AI, BE, BS, GE, GR, JU, NE, SG, SH, SO, TG, UR, VD, VS, ZH Fréquentation de l'EE possible dès 5 ans: FR, OW, SZ, ZG 	<ul style="list-style-type: none"> Fréquentation de l'EE obligatoire dès 4 ans 	<ul style="list-style-type: none"> Fréquentation de l'EE possible dès 4 ans, obligatoire dès 5 ans: AI, AR, BL, GL, NW Fréquentation de l'EE obligatoire dès 5 ans: LU 	<ul style="list-style-type: none"> L'obligation scolaire pour l'école enfantine, c'est-à-dire l'âge d'entrée, et le choix d'un modèle école enfantine – école primaire sont à prendre en compte séparément. 	
Jour déterminant pour l'âge d'entrée	<ul style="list-style-type: none"> Le jour déterminant pour la date limite d'entrée à l'école enfantine va du 1^{er} janvier (AI) au 31 décembre (GR, TI), la majorité des cantons l'ayant fixé entre le 30 avril et le 30 juin, d'autres en automne. 				

Tableau 2.2: Ancrage dans la loi et organes responsables de l'école enfantine ainsi que de l'école primaire

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Ancrage dans la loi	<ul style="list-style-type: none"> Les cantons suivants ont émis une loi spécifique pour l'école enfantine : BE, GR, NE, SG, SO. Dans les cantons AG, AR, AI, BL, BS, FR, GE, GL, JU, LU, NW, OW, SH, SZ, TI, TG, UR, VD, VS, ZG, ZH, l'école enfantine fait partie de l'école publique; elle est ancrée dans la législation relative à la scolarité et à la formation. Les cantons emploient les termes d'école enfantine (<i>Kindergarten</i>) et de degré primaire (<i>Primarstufe</i>) ou encore d'école primaire (<i>Primarschule</i>), à l'exception de Genève (cycle élémentaire en 4 ans), de Vaud (cycle initial en 2 ans), du Tessin (<i>scuola dell'Infanzia</i> en 3 ans dès 3 ans), du Valais germanophone (qui utilise <i>Kleinkinderschule</i>) et de Zurich (qui parle de <i>Grundstufe</i>). 				
Organes responsables	<ul style="list-style-type: none"> BS et GE désignent le canton comme organe responsable. Dans les cantons AG, AI, AR, BE, BL, FR, GL, GR, JU, LU, NE, NW, OW, SG, SH, SO, SZ, TI, UR, VD, VS, ZG, ce sont les communes (scolaires) qui répondent de l'école enfantine et du degré primaire, conformément aux dispositions légales cantonales en la matière. Dans le canton de ZH, la direction des écoles enfantines relève de la compétence des communes. Par contre, le degré primaire dépend de la législation cantonale. La direction du degré primaire est déléguée aux communes, en application des dispositions légales cantonales en la matière. Dès 2008, l'école enfantine aussi relèvera de la législation cantonale. 				
Durée du degré primaire	<ul style="list-style-type: none"> 1^{re} à 6^e années de scolarité: AI, AR, BE, FR, GE, GL, GR, JU, LU, NW, OW, SG, SH, SO, SZ, TG, UR, VS, ZG, ZH 1^{re} à 5^e années de scolarité: AG, BL, NE, TI 1^{re} à 4^e années de scolarité: BS, VD 				
Moyens financiers nécessaires	<ul style="list-style-type: none"> Augmentation des coûts pour les cantons et les communes qui n'ont pas encore introduit l'école enfantine sur deux ans. Selon le nombre d'élèves, soit les effectifs de classe actuels peuvent être maintenus, soit il faut ouvrir de nouvelles classes. Dans ce cas, il faut prévoir les coûts supplémentaires suivants: <ul style="list-style-type: none"> → Frais de personnel liés à des engagements supplémentaires d'enseignantes et enseignants pour l'école enfantine, l'enseignement spécialisé → Besoins de locaux supplémentaires avec agencement intérieur, y compris salles spéciales Coûts supplémentaires si l'école enfantine ne pouvait pas jusque-là être fréquentée pendant deux ans. Introduction d'un cycle élémentaire: il est très difficile de chiffrer quels seraient les coûts supplémentaires engendrés pour les leçons, vu que les dispositions cantonales sont très différentes en ce qui concerne la taille de la classe*, le nombre de leçons pour les enfants, les besoins d'enseignement complémentaire tel que la logopédie, etc. Les locaux existants peuvent être utilisés à cet effet, mais il faut s'attendre à devoir procéder à certaines adaptations (cf. tableau 2.8). 				

* Les effectifs des classes varient entre un minimum (réglementaire) de 6 à 18 et un maximum de 18 à 25 élèves. Dans certains cantons, les effectifs des classes sont fixés par chaque établissement, mais dépendent des ressources financières à disposition.

Tableau 2.3: Droits et obligations des parents

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Code civil	<ul style="list-style-type: none"> • Selon l'art. 301 du code civil, les parents ont la responsabilité d'élever leur enfant. Ils collaborent de façon appropriée avec l'école (art. 302). 				
Droits des parents	<ul style="list-style-type: none"> • Les droits accordés aux parents sont très divers d'un canton à l'autre, pouvant couvrir la liberté dans le choix de la religion, le droit à l'information régulière sur l'évolution et le niveau de performance de leur enfant ou encore le droit de consultation. Ils peuvent également consister dans un droit de visite à l'école, des droits de codécision en général et en particulier pour les décisions ayant une incidence sur le parcours scolaire de l'enfant, ainsi que dans des droits de plainte et de recours. • Le Tessin est le seul canton à donner des droits d'ordre pédagogique aux parents, puisqu'ils peuvent faire des observations sur les enseignants et les organes de l'institution scolaire, qui peuvent servir d'instruments d'intervention auprès des responsables scolaires. Dans ce canton, les parents ont le droit de participer à la vie de l'établissement. 			<ul style="list-style-type: none"> • De manière générale, les droits et obligations des parents tels que formulés en regard sont aussi valables pour les modèles de cycle élémentaire. • Il convient d'accorder une attention particulière aux droits et obligations des parents en cas d'assouplissement de l'entrée dans le cycle élémentaire ou du passage dans le degré primaire. 	
Obligations des parents	<ul style="list-style-type: none"> • Quand la fréquentation de l'école enfantine est facultative et que les parents décident d'inscrire leur enfant, ils sont responsables de l'envoyer régulièrement en classe. • Les parents sont tenus de veiller à l'envoi régulier de leur enfant en classe dès son entrée à l'école enfantine obligatoire ou au degré primaire. Une amende peut être perçue si cette obligation n'est pas remplie. • Les parents sont tenus de collaborer avec l'école et de prendre connaissance de l'évaluation de leur enfant. • Certains cantons évoquent aussi d'autres obligations, telles que soutenir l'école dans les objectifs qui lui sont attribués et apprendre aux enfants à suivre les règles et instructions données à l'école enfantine et à l'école, ou encore informer l'école de particularités physiques ou psychiques. 				

Remarques préliminaires concernant le tableau 2.4

- Les documents en question portent des noms très différents selon les cantons (*Plans d'études, Objectifs d'apprentissage, Lehrplan, Kernlehrplan, Erziehungsplan, Stufenlehrplan*, entre autres). Ils seront désignés ci-après par les termes «plan d'études».
- Nous partons du principe que les futurs plans d'études en Suisse alémanique seront élaborés pour plus qu'un seul canton à la fois. Dans l'idéal, un nouveau plan d'études serait même applicable à l'ensemble de la Suisse alémanique.
- Dans la partie francophone de la Suisse, l'élaboration d'un plan d'études est déjà bien avancée. Le plan d'études pour la Suisse romande – PECARO – pourrait être adopté par les cantons en 2008.
- Les compétences devant être acquises au terme d'un degré sont appelées des «points de rencontre» (*Treffpunkte*) en Suisse alémanique, des «balises» dans le futur plan cadre romand.

Tableau 2.4: Plans d'études de l'école enfantine et de l'école primaire

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Ecole enfantine	<ul style="list-style-type: none"> Le plan d'études pour l'école enfantine dans le canton de Berne (1999) a été repris par 10 cantons: AG, BS, FR, LU, NW, OW, SZ, UR, VS, ZG Ont élaboré leurs propres plans d'études: AI, AR, BL, GL, GR, SO, SG, SH, TG Ne dispose d'aucun plan d'études: ZH En Suisse romande, les <i>Objectifs et activités préscolaires</i> publiés en 1992 servent de programme-cadre pour tous les cantons (sauf Genève, qui dispose de son propre plan d'études depuis 1998). Le Tessin utilise depuis l'an 2000 des <i>Orientamenti programmatici</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Même si dans les variantes A1 et B1 l'école enfantine et le degré primaire inférieur restent séparés au niveau structurel, il est nécessaire de concevoir un nouveau plan d'études. Les compétences que les enfants doivent avoir acquises à la fin de la 3^e ou de la 4^e année de scolarité doivent être réparties sur tout le cycle de façon adéquate. Dans la variante B1, des contenus de formation contraignants ne peuvent être définis que dès le début de l'obligation scolaire, puisque les enfants ne suivront pas tous la 1^{re} année facultative d'EE. Il en résulterait une inégalité des conditions au début de la scolarité, ce qui serait contraire à l'objectif de l'éducation précoce. 	<ul style="list-style-type: none"> Un nouveau plan d'études est élaboré pour le cycle élémentaire en Suisse alémanique, sur la base des plans d'études existants pour l'école enfantine et la scolarité obligatoire ainsi que d'après les résultats des évaluations menées sur les expériences pilotes réalisées sur le cycle élémentaire. Ce plan d'études contient des points de rencontre contraignants. Pour la variante B2 il faudrait également élaborer un plan d'études pour l'année d'EE précédant le cycle élémentaire, de façon à garantir la transition avec le plan d'études du cycle élémentaire. Il apparaît que la variante B2 ne varie que peu de la situation actuelle, parce que – contrairement à l'intention poursuivie avec l'introduction d'un cycle élémentaire – aucune continuité n'est garantie pour le début de la scolarité. Le plan d'études cadre romand (PECARO) détermine les objectifs prioritaires d'apprentissage pour le cycle élémentaire. 		
Scolarité obligatoire	<ul style="list-style-type: none"> Chaque canton alémanique dispose d'un plan d'études propre. En 1972, la Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE) a mis à la disposition des cantons romands un plan d'études commun, lequel sera vraisemblablement remplacé en 2008 par le plan d'études cadre PECARO. 				
Caractère contraignant des objectifs fixés dans les plans d'études, c'est-à-dire des balises,	<p>Ecole enfantine</p> <ul style="list-style-type: none"> Le corps enseignant est tenu de travailler à l'enseignement des contenus et des objectifs fixés. 	<ul style="list-style-type: none"> Définition de points de rencontre / balises contraignants qui doivent être acquis au terme de la 2^e année de scolarité. 		<ul style="list-style-type: none"> Des points de rencontre contraignants pour la fin du cycle élémentaire sont fixés pour la Suisse alémanique. Des balises sont définies dans le cadre du PECARO. Il s'agit d'attentes minimales que tous les élèves devraient avoir atteintes au terme de la 2^e année de scolarité. 	

(Suite)	<i>Situation actuelle</i>			<i>Modèles cycle élémentaire</i>	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
des points de ren-contre	<ul style="list-style-type: none"> La majorité des enfants doit avoir acquis les objectifs d'apprentissage à la fin de l'école enfantine. Degré primaire <ul style="list-style-type: none"> Les objectifs d'apprentissage sont contraignants pour tous les enfants. Le degré d'acquisition décide de la promotion de l'enfant. 				
Introduction des compétences scolaires de base (lire – écrire – calculer)	<ul style="list-style-type: none"> L'introduction des compétences scolaires de base est réservée au degré primaire dans de nombreux cantons. A l'école enfantine, les enfants exercent des capacités élémentaires facilitant l'acquisition des compétences scolaires de base. 	<ul style="list-style-type: none"> Près d'un quart des enfants possède déjà des capacités dans certaines ou dans toutes les compétences scolaires de base. Indépendamment du choix d'une variante, que ce soit A1, A2, B1 ou B2, l'introduction des compétences scolaires de base doit se faire au début de la scolarité obligatoire. 			
Articulation des plans d'études	<ul style="list-style-type: none"> Point commun des plans d'études pour l'école enfantine et la scolarité obligatoire: une orientation selon des idées directrices pour l'acquisition de compétences spécialisées, sociales, personnelles. Le plan d'études pour l'école enfantine du canton de Berne adopte cette articulation et formule pour chaque domaine de 	<ul style="list-style-type: none"> Pour concevoir un / des nouveau(x) plan(s) d'études portant sur la formation des enfants de quatre à huit ans en Suisse alémanique, il faudra définir les critères de structuration qui doivent jalonner ce travail éducatif pour que les exigences actuellement posées à ce degré puissent être réalisées, telles que la réalisation d'une forte individualisation, l'égalité des chances, l'interdisciplinarité, l'intégration, la combinaison du jeu et de l'apprentissage ainsi que l'assouplissement du passage au degré subséquent, etc. Lors de la conception de nouveaux plans d'études pour le travail éducatif auprès des enfants de quatre à huit ans, il conviendra de définir quelles sont les thématiques supplémentaires qui s'avèrent pertinentes et sous quelle forme celles-ci doivent être intégrées dans les plans d'études. 			

(Suite)	<i>Situation actuelle</i>			<i>Modèles cycle élémentaire</i>	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
	<p>compétences des objectifs fondamentaux et généraux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les autres plans d'études pour l'école enfantine sont des compositions mixtes, avec une orientation tantôt sur les compétences, tantôt sur les disciplines. • Berne francophone et Genève disposent d'un programme spécifique pour chaque année d'école enfantine. • Le plan d'études du Tessin s'oriente sur le niveau de développement, et non sur l'âge des enfants. • Les plans d'études pour la scolarité obligatoire s'articulent en règle générale autour des différentes disciplines enseignées. 				

Tableau 2.5: Passage de l'école enfantine au degré primaire

	<i>Situation actuelle</i>			<i>Modèles cycle élémentaire</i>	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Réglementation du passage	<ul style="list-style-type: none"> L'âge d'entrée à l'école primaire, fixé au niveau cantonal, varie selon une fourchette de 5 ans et 3 mois (OW) à 6 ans et 7 mois (GR), la majorité des cantons ayant fixé la norme à 6 ans, appliquant ainsi les directives du concordat scolaire de la CDIP de 1970. Les solutions individuelles, telles qu'un passage anticipé au degré primaire ou le fait de sauter une année, sont réglées par les lois cantonales. L'entrée à l'école enfantine ou au degré primaire s'effectue au début de l'année scolaire. 			<ul style="list-style-type: none"> Avec le cycle élémentaire, il est possible d'entrer à l'école ou de passer en primaire en milieu d'année. 	
Transitions institutionnelles	Transitions institutionnelles au terme de l'école enfantine: <ul style="list-style-type: none"> passage ordinaire en primaire passage en 2^e année de scolarité directement répétition d'une année d'école enfantine orientation vers une classe à effectif réduit ou une classe de développement avec possibilité de passer en primaire 			<ul style="list-style-type: none"> La durée de fréquentation maximale du cycle élémentaire peut varier entre 3 et 5 ans (selon le modèle). En principe, les enfants présentant des besoins particuliers fréquentent aussi le cycle élémentaire (cf. à ce propos la section traitant de l'intégration). 	
Sélection	<ul style="list-style-type: none"> Entrée à l'EE sans évaluation de l'aptitude de l'enfant à fréquenter l'EE Transition EE – degré primaire: le passage en primaire ou l'adoption d'autres solutions de transition institutionnelle sont décidés sur la base d'entretiens entre les parents et le corps enseignant de l'EE ainsi que d'éventuelles évaluations de l'aptitude à la scolarisation. 			<ul style="list-style-type: none"> Les enfants entrent dans le cycle élémentaire sans évaluation de l'aptitude à la scolarisation. L'un des buts principaux du cycle élémentaire est le dépistage précoce de difficultés éventuelles ainsi que le soutien précoce. 	
Promotion	<ul style="list-style-type: none"> A la fin de la 1^{re} ou de la 2^e année de scolarité, la suite du parcours de formation est décidée sur la base d'attestations, de rapports d'apprentissage, conformément aux dispositions cantonales en la matière. 			<ul style="list-style-type: none"> L'acquisition des points de rencontre / balises à la fin du degré détermine le moment du passage au degré subséquent. 	

Tableau 2.6: Usage de la langue standard en Suisse alémanique

	<i>Situation actuelle</i>			<i>Modèles cycle élémentaire</i>	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Suisse alémanique	<ul style="list-style-type: none"> Bâle-Ville: dans le cadre d'un projet intitulé <i>Standardsprache im Kindergarten</i>, l'enseignement s'effectue dans la langue standard dans les classes d'école enfantine dont le pourcentage d'enfants de langue étrangère est supérieur à 75%. Le projet vise à déterminer si cette mesure permet d'améliorer les conditions des enfants pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture. La plupart des cantons de Suisse centrale ainsi que celui de Fribourg ont publié des recommandations relatives à l'usage de la langue standard à l'école enfantine et au degré primaire. Il est à relever que les plans d'études de la scolarité obligatoire prévoient de manière générale l'usage de la langue standard dans le cadre de l'enseignement. 				

Tableau 2.7: Intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Définitions	<ul style="list-style-type: none"> Dans les lois cantonales relatives à l'école enfantine et au degré primaire, l'intégration des enfants présentant des besoins particuliers est définie de différentes façons; il faut alors distinguer quatre groupes distincts, qui sont regroupés sous ce terme. Le premier compte les enfants qui ne peuvent suivre l'enseignement ordinaire à cause de certaines difficultés d'apprentissage et de troubles de performance partiels, et qui doivent de ce fait bénéficier de mesures d'encouragement spéciales. Le deuxième groupe est constitué des enfants selon la législation AI. L'expression «enfants présentant des besoins particuliers» se réfère troisièmement au groupe des enfants particulièrement doués. Et le quatrième groupe est composé des enfants de langue étrangère. 				
Formes	<ul style="list-style-type: none"> Différentes mesures sont prévues pour l'intégration de ces enfants, à savoir l'intégration dans des classes ordinaires, l'orientation vers des classes à effectif réduit ou des classes de développement, ou encore vers des écoles spéciales et des établissements spécialisés. Une majorité de cantons (AG, AI, AR, BE, BL, FR, NW, OW, SG, SH, SZ, TG, UR, ZG) prévoient, pour les enfants rencontrant certaines difficultés d'apprentissage ou présentant des troubles de performance partiels, aussi bien l'intégration dans des classes ordinaires – avec enseignement spécialisé en parallèle – que l'orientation vers des classes à effectif réduit ou des classes de développement. Dans d'autres (BS, GL, GR scolarité obligatoire, LU, SO, VS), les enfants sont simplement instruits dans des classes à effectif réduit ou des classes de développement. Les cantons BS et GR prévoient l'intégration des enfants à l'école enfantine. 				
Enfants handicapés	<ul style="list-style-type: none"> L'intégration des enfants handicapés à l'école enfantine ou primaire est possible dans les cantons BE, BS, FR, GE, GR, JU, TI, VD, VS. Les autorités spécialisées, l'école et les parents décident conjointement si la fréquentation d'une classe ordinaire permet un soutien adéquat pour l'enfant handicapé. 				
Enfants à haut potentiel	<ul style="list-style-type: none"> Les enfants à haut potentiel sont mentionnés explicitement dans les lois cantonales de AG, AI, AR, BE, BL, BS, FR, GR, LU, NW, SG, SH, TG, UR et ZG. Dans les autres cantons, les enfants à haut potentiel sont mentionnés de façon plutôt implicite dans la formulation qui prévoit que tous les enfants doivent être encouragés selon leurs capacités respectives. Pour stimuler les enfants très doués, il est possible de leur faire sauter une classe, de favoriser leur développement dans le cadre d'une classe ordinaire ou encore de les faire participer à des projets cantonaux spécifiques visant à stimuler les élèves doués. 				
Enfants allophones	<ul style="list-style-type: none"> Dans quelques rares cantons, l'encadrement des élèves de langue étrangère est aussi mentionné dans cette rubrique. Les solutions proposées consistent également en une scolarisation intégrée de l'élève dans une classe ordinaire – avec des cours de soutien donnés dans la langue locale – ou en un enseignement temporairement séparé dans le cadre de classes d'intégration, et ce jusqu'à ce que l'élève maîtrise suffisamment la langue locale pour pouvoir suivre l'enseignement dans la classe ordinaire avec un enseignement de soutien. 				

Tableau 2.8: Emplacement et espaces nécessaires

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Emplacement	<ul style="list-style-type: none"> Dans de nombreuses communes, l'école enfantine se trouve sur le même périmètre que l'école primaire. Dans les communes d'une certaine taille, l'emplacement de l'école enfantine est choisi de façon à ce que la distance entre le lieu d'habitation des enfants et l'EE soit aussi courte que possible et comporte le moins de risques possible, de sorte que les enfants puissent s'y rendre sans être accompagnés. Cette solution-là ne favorise toutefois pas la collaboration entre l'EE et l'école, du fait de la distance spatiale entre les établissements ainsi que de la différence de structure temporelle entre les horaires de l'école et la demi-journée de l'EE. 			<ul style="list-style-type: none"> Les communes choisissent un endroit approprié, dans l'idéal situé à l'intérieur du complexe scolaire, ou à proximité. 	
Espaces nécessaires	<p>Ecole enfantine</p> <ul style="list-style-type: none"> Salle principale, locaux annexes et espaces extérieurs <p>Ecole primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Salles de classe, salles spéciales, lieux de pause, terrain de gymnastique Recommandations cantonales / conditions minimales portant sur la taille des locaux de l'EE, des salles de classe ainsi que des salles spéciales 	<p>Selon la situation locale:</p> <ul style="list-style-type: none"> Emplacements séparés, EE dans le quartier – degré primaire dans le complexe scolaire EE et degré primaire dans un complexe scolaire, mais séparés au niveau spatial EE et degré primaire dans le même bâtiment scolaire 		<p>Selon la situation locale:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cycle élémentaire dans le quartier, dans un complexe scolaire, dans le même bâtiment scolaire <p>Agencement de l'espace:</p> <ul style="list-style-type: none"> L'agencement de l'espace s'oriente d'après la structure de l'EE, c'est-à-dire que l'espace comprend des locaux et des niches permettant différentes occupations avec différents contenus simultanément. 	

Tableau 2.9: Structure horaire et prise en charge extrafamiliale

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Ecole enfantine à temps plein ou partiel	<ul style="list-style-type: none"> Dans la majorité des cantons, les enfants fréquentent l'école à plein temps durant l'année d'EE qui précède l'entrée à l'école. Tous les cantons prévoient un horaire réduit d'une ou deux demi-journées durant la première année d'EE pour les enfants qui fréquentent l'EE pendant deux ans. 				

(Suite)	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Périodes-bloc	<ul style="list-style-type: none"> Les périodes-bloc représentent une possibilité neutre du point de vue des coûts de coordonner, toutes classes confondues, le début et la fin du temps d'enseignement au sein d'une commune scolaire, ce qui simplifie l'organisation et l'aménagement du quotidien pour les parents et les enfants, et constitue une aide pour permettre aux deux parents d'exercer une activité professionnelle. Les périodes-bloc ont déjà été introduites dans de nombreuses communes scolaires. 				
Prise en charge extra-familiale	<ul style="list-style-type: none"> Cette question est à considérer indépendamment de la question de l'âge d'entrée à l'école. L'offre est en général réglée au niveau communal; seul le Tessin a émis des dispositions générales sur le plan cantonal. Selon la structure démographique d'une commune, le besoin varie passablement; l'offre s'étend des repas de midi surveillés à une prise en charge sûre en journée avant et pendant l'horaire scolaire, en passant par de l'aide aux devoirs. 			<ul style="list-style-type: none"> En général, les modèles de cycle élémentaire sont conçus avec le principe d'une prise en charge en journée. La combinaison de ces deux principes que sont le réaménagement du cycle élémentaire et le renforcement de la prise en charge extrafamiliale n'est pas obligatoire; elle doit être examinée en regard des conditions locales. 	
	<ul style="list-style-type: none"> La question du personnel se trouve au centre du débat. Pour que la prise en charge extrafamiliale puisse satisfaire aux différentes attentes, elle doit être assurée par un personnel spécialisé, notamment pour les jeunes enfants par des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance. 				

Tableau 2.10: Formation initiale des enseignantes et enseignants

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Filières d'études HEP	<ul style="list-style-type: none"> Les filières de formation pour l'EE et le degré primaire dans les hautes écoles pédagogiques (HEP) durent en règle générale trois ans et s'inscrivent dans le cadre d'études effectuées à plein temps, à l'exception de la filière en quatre ans proposée par l'Université de Genève. 				
Filières d'études spécifiques par degré	<p>Les HEP suivantes offrent des formations séparées pour l'EE et le degré primaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> Haute école pédagogique du Nord-Ouest (FHNW), sites de Brugg et Zofingen: école enfantine, degré primaire de la 1^{re} à la 5^e année Hautes écoles pédagogiques des Grisons, Schaffhouse, Thurgovie, Zurich: école enfantine, degré primaire de la 1^{re} à la 6^e année Tessin: école enfantine, degré primaire de la 1^{re} à la 5^e année <p>Combinaison EE et degré primaire inférieur en une même filière d'études:</p> <ul style="list-style-type: none"> HEP Suisse centrale, HEP Nord-Ouest (FHNW), site de Soleure: EE jusqu'à la 2^e année de scolarité HEP Nord-Ouest (FHNW), site de Liestal, HEP Rorschach: EE jusqu'à la 3^e année de scolarité <p>Degré primaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> HEP Rorschach, HEP Nord-Ouest (FHNW), site de Liestal: 1^{re} à la 6^e année HEP Nord-Ouest (FHNW), site de Soleure: de la 3^e à la 6^e année 				
Filières d'études intégrales	<ul style="list-style-type: none"> Les HEP suivantes proposent un diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire. Les étudiants ont la possibilité de se spécialiser au cours de leur formation: BEJUNE, Genève, Berne, Valais et Vaud: EE jusqu'à la 6^e année 				

(Suite)	<i>Situation actuelle</i>			<i>Modèles cycle élémentaire</i>	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Généralistes ou semi-généralistes	<ul style="list-style-type: none"> • En Suisse alémanique, les personnes formées sont en règle générale des généralistes pour l'école enfantine (EE) ainsi que pour le degré EE—degré primaire inférieur. • Pour le degré primaire, des généralistes sont aussi formés dans les HEP suivantes: Liestal, Fribourg, Grisons, Rorschach, Schaffhouse, Soleure, Tessin. • Des maîtres semi-généralistes avec ± 7 disciplines sont formés dans les HEP suivantes: Argovie, Suisse centrale, Schaffhouse, Thurgovie, Zurich, ainsi que Berne depuis 2005. • HEP BEJUNE, HEP Berne, HEP Valais, FPSE-LME Genève forment des généralistes pour l'EE et tout le degré primaire. 				

Tableau 2.11: Formation continue des enseignantes et enseignants

	<i>Situation actuelle</i>			<i>Modèles cycle élémentaire</i>	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Enseignantes et enseignants formés à l'école normale	<ul style="list-style-type: none"> • Pour les enseignantes et enseignants de l'EE et du degré primaire formés à l'école normale, des cours ont été ou sont toujours proposés dans les HEP des différents cantons, afin de leur permettre de se qualifier pour le degré complémentaire. • Offre de cours déjà terminée: HEP Soleure, HEP Vaud • Offre en cours (avec spécialisation): HEP Argovie, HEP Berne, HEP Nord-Ouest (FHNW) site de Liestal, HEP Fribourg, HEP Suisse centrale, HEP Rorschach, HEP Thurgovie, HEP Zurich • Offre de cours en préparation: HEP Grisons, HEP Valais 				
Habilitation à enseigner dans un autre degré après une formation HEP	<ul style="list-style-type: none"> • Diplôme d'enseignement reconnu par la CDIP pour suivre un complément de formation: HEP Argovie, HEP Berne, HEP Suisse centrale, HEP Rorschach, HEP Zurich (également valable pour la HEP Schaffhouse) • Sur dossier: HEP Nord-Ouest (FHNW) site de Liestal, HEP Soleure • Réglée dans le cadre de la formation complémentaire destinée aux enseignantes et enseignants EE et degré primaire formés à l'école normale: HEP Fribourg • HEP Thurgovie: possibilité d'obtenir le diplôme par degré et se former pour le degré complémentaire en suivant deux semestres supplémentaires 				

Tableau 2.12: Conditions d'engagement du personnel enseignant

	Situation actuelle			Modèles cycle élémentaire	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Enseignantes et enseignants EE, degré primaire, formés à l'école normale	<ul style="list-style-type: none"> En règle générale, les enseignantes et enseignants de l'EE ne relèvent pas de la même catégorie de salaire que ceux du degré primaire. 			<ul style="list-style-type: none"> Le taux d'occupation du poste pour une classe s'élève à 150 %. Il est partagé entre les enseignantes et enseignants de l'EE et du degré primaire. <p>Diverses variantes de traitement:</p> <ul style="list-style-type: none"> Corps enseignant de l'EE dans la catégorie de salaire EE – corps enseignant du primaire dans celle du degré primaire Mêmes catégories de salaire pour le corps enseignant lorsqu'il y a eu formation complémentaire Mêmes catégories de salaire pour le corps enseignant, sans exigence de formation complémentaire 	
Enseignantes et enseignants formés au degré tertiaire pour l'EE ou le degré primaire	<ul style="list-style-type: none"> La durée des études à plein temps comprend 6 semestres, indépendamment du type d'habilitation à enseigner (cf. 3.1 Formation initiale), à une exception près (HEP Thurgovie: 4 semestres uniquement). Bien que les conditions de formation et la durée des études soient les mêmes pour le diplôme d'enseignement et pour le <i>Bachelor of Arts</i>, les enseignantes et enseignants sont rémunérés en fonction de l'institution où ils travaillent, ce qui correspond en règle générale à un salaire moins élevé pour l'EE. 			<ul style="list-style-type: none"> Harmonisation des catégories de salaire pour le cycle élémentaire et le degré primaire 	

3 Commentaires et questions complémentaires sur les champs thématiques relatifs au début de la scolarité

Les sections suivantes développent et replacent dans un contexte plus large les explications synthétiques données sur les champs thématiques actuels dans les différents tableaux du chapitre précédent. Les avantages et les inconvénients des différentes variantes (0, A1, B1, A2, B2) y sont débattus, et d'éventuelles questions en suspens ainsi que les conséquences de chaque variante y sont formulées.

3.1 Age d'entrée à l'école enfantine et au degré primaire

La *situation actuelle* à l'école enfantine (EE) et au degré primaire en Suisse se présente selon trois variantes structurelles différentes. La variante 0 représente le modèle traditionnel, dans lequel la fréquentation de l'école enfantine est facultative. Dans la variante A1, l'entrée dans l'enseignement public est fixée à 4 ans, alors que dans la variante B1 elle est prévue à l'âge de cinq ans (cf. tableau 2.1). Quant aux variantes A2 et B2, elles se détachent passablement de cette formule, puisqu'elles combinent un *âge d'entrée plus précoce* et une *restructuration* de l'école enfantine ainsi que du degré primaire inférieur (1^{re} et 2^e années de scolarité) sous la forme d'un cycle élémentaire. Différentes expériences pilotes sont en cours sur cette question dans le cadre de la CDIP orientale (pour un aperçu se référer à Grossenbacher & Maradan 2004).

Dans 18 cantons, c'est toujours la variante 0 qui est appliquée (cf. tableau 2.1). L'obligation scolaire porte alors sur les années s'étendant de la 1^{re} à la 9^e année de scolarité. Cependant, du fait que pratiquement 100% des enfants fréquentent l'école enfantine pendant au moins une année, le nombre informel d'années de scolarité s'élève en réalité à dix ans. L'introduction de la variante B1 équivaut à régler de façon contraignante et légale un usage déjà établi. Seul le canton de Bâle-Ville va un pas plus loin et fait passer la durée de la scolarité obligatoire de neuf à onze ans avec une obligation de deux ans imposée à l'école enfantine (cf. tableau 2.1).

Il faut en principe différencier la question de l'âge d'entrée obligatoire dans l'enseignement public de celle du modèle à choisir pour aménager les premières années de la scolarité obligatoire. On peut envisager les modèles suivants: l'école enfantine et le degré primaire demeurent des institutions séparées (ce qui correspond aux variantes 0, A1 et B1). On introduit un nouveau degré scolaire sous la forme du cycle élémentaire. Parmi les solutions possibles pour le cycle élémentaire (variantes A2 et B2), il existe différentes variantes (*Basisstufe* ou *Grundstufe*).

Si l'on considère l'âge d'entrée dans l'école dans une perspective européenne¹, on constate, comme le montre le tableau 3.1, que les enfants entrent en 1^{re} année de scolarité

¹ Ces données ont été reprises de la banque de données Eurydice, «information network on education in Europe»: http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html.

entre cinq et sept ans. Certains pays ont fixé une obligation pour une fréquentation préscolaire d'une année ou de deux ans. Il ressort que, à quelques exceptions près, l'éducation préscolaire s'effectue plus tôt qu'en Suisse car les cantons suisses n'exigent pas tous qu'une offre d'école enfantine soit proposée pour les enfants dès l'âge de quatre ans. Avant toute interprétation, il faut veiller à tenir compte des conditions d'organisation des structures de la petite enfance. Contrairement à des pays tels que la Finlande, la Suède, la Norvège, l'Islande, la France ou la Lituanie, la Suisse ne dispose pas d'une offre de prise en charge aussi développée pour les enfants avant leur entrée à l'école. Ainsi, dans certains pays, par exemple la Finlande, la prise en charge des enfants peut être très précoce, dès une année déjà; elle est encadrée de manière très qualifiée et est gratuite.

Tableau 3.1: Age d'entrée à l'école en comparaison européenne

Pays	Préscolarité	Scolarisation obligatoire
Malte, Angleterre Pays-Bas	<ul style="list-style-type: none"> fréquent. libre pour les enfants de 3 et 4 ans fréquent. libre pour les enfants de 4 ans 	5 ans
Islande, Lituanie, Norvège France Autriche, Belgique, Chypre, République tchèque, Allemagne, Italie, Portugal, Espagne Hongrie Grèce, Irlande Luxembourg	<ul style="list-style-type: none"> fréquent. libre pour les enfants de 1 an à 5 ans fréquent. libre pour les enfants de 2 à 5 ans fréquent. libre pour les enfants de 3 à 5 ans fréquent. libre pour les enfants de 3 et 4 ans <i>fréquent. obligatoire pour les enfants de 5 ans</i> fréquent. libre pour les enfants de 4 et 5 ans <i>fréquent. obligatoire pour les enfants de 4 et 5 ans</i> 	6 ans
Finlande, Suède Slovénie Danemark Bulgarie Estonie, Pologne, Roumanie Liechtenstein Lettonie	<ul style="list-style-type: none"> accueil de jour possible pour les enfants de 1 an à 5 ans fréquent. libre du préprimaire pour les enfants de 6 ans accueil de jour possible pour les enfants de 1 an à 6 ans <i>préprimaire obligatoire pour les enfants de 6 ans</i> fréquent. libre de l'EE pour les enfants de 3 à 5 ans fréquent. libre du préscolaire pour les enfants de 6 ans fréquent. libre pour les enfants de 3 à 5 ans <i>fréquent. obligatoire pour les enfants de 6 ans</i> fréquent. libre pour les enfants de 3 à 6 ans fréquent. libre pour les enfants de 4 à 6 ans <i>fréquent. obligatoire pour les enfants de 5 et 6 ans</i> 	7 ans

L'orientation pédagogique de l'éducation préscolaire dans le contexte européen est premièrement basée sur une éducation visant à compléter les structures familiales, sur l'encouragement du développement individuel, sur l'apprentissage social et sur la préparation de l'enfant à la scolarité. En règle générale, le préscolaire et le degré primaire constituent des institutions autonomes. On trouve des exceptions aux Pays-Bas, à Malte, en Belgique et en Grande-Bretagne. Le préscolaire fait partie intégrante du système éducatif public et relève du degré primaire. L'intégration du préscolaire est visible de par son ancrage dans la loi, les plans d'études contraignants ainsi que la désignation des degrés (*Grundschule* pour la Belgique, *Basisschule* aux Pays-Bas, *Primary School* en Grande-Bretagne). Dans ces pays, l'intégration de l'éducation préscolaire a aussi conduit à une augmentation du temps de scolarité obligatoire, pour passer à onze, voire douze ans (cf. tableau 3.2). Dans la plupart des autres pays, le temps de scolarité obligatoire oscille entre neuf et onze ans.

Tableau 3.2: Les variantes helvétiques en comparaison européenne

Code du pays	Age*														
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
L															
H															
LV															
SLO															
M, GB															
NL															
I, RO															
A, CY, CZ, D**, GR, L, P															
F, IS, IRL, LT, N, E, SK															
B															
BUL, DK, EST, FL, S															
SF															
PL															
CH Variante 0															
CH Variante A1															
CH Variante B1															
CH Variante A2															
CH Variante B2															

Légende



fréquentation obligatoire du préscolaire

fréquentation obligatoire de l'enseignement public

* L'obligation de suivre le préscolaire ou l'enseignement public prend effet à l'âge indiqué en années révolues.

** Selon le land considéré, le nombre d'années de scolarité obligatoire peut aussi s'élever à dix ans.

Si l'on considère les variantes A et B helvétiques dans le panorama européen, on constate que l'obligation de fréquenter l'école enfantine constitue un rapprochement vers la norme européenne de durée de la scolarité obligatoire. Pour ce qui est de la position de l'école enfantine en Suisse, elle se caractérise par le fait que l'école enfantine s'est imposée comme institution de formation – contrairement à la majorité des pays européens, dans lesquels l'école enfantine est définie comme une institution de prise en charge. Preuve en est par exemple l'ancrage de l'école enfantine dans la loi (cf. tableau 2.2) ainsi que les filières de formation pour l'école enfantine et le degré primaire dans les hautes écoles pédagogiques (cf. tableau 2.10).

Il n'est pas inintéressant de relever l'usage actuel des dérogations concernant l'âge de scolarisation réglementaire. Dans le canton de Vaud, les parents dont les enfants sont nés entre le 1^{er} mai et le 31 août (marge de deux mois par rapport à la date de référence du 30 juin) peuvent décider de retarder ou d'avancer l'entrée dans la préscolarité. Pour l'année scolaire 2004/2005, 23% des parents (un petit quart) ont eu recours à cette possibilité, tandis que les 77% restants n'en ont pas fait usage. Les parents qui ont choisi cette option ont généralement décidé d'avancer l'entrée de leur enfant dans la préscolarité.

3.2 Ancrage dans la loi et organes responsables de l'école enfantine ainsi que de l'école primaire

Dans la plupart des cantons suisses, l'école enfantine est considérée comme faisant partie de l'école publique et est régie par la loi relative à la formation ou à l'école obligatoire (cf. tableau 2.2). Quelques-uns ont une base légale spécifique. De même, les responsabilités (*Trägerschaft*) de l'école enfantine sont réglées de manière analogue à celles de l'école obligatoire, puisque c'est le canton qui impose aux communes d'organiser l'école enfantine. L'exigence minimale consiste à permettre aux enfants de fréquenter l'école enfantine pendant une année, lorsqu'il n'y a pas d'obligation en la matière. *En ce qui concerne l'offre d'une deuxième année d'école enfantine, les communes bénéficient d'une marge de manœuvre considérable*, à l'exception du canton de Bâle-Ville, qui a décidé que les enfants devaient obligatoirement suivre deux ans d'école enfantine. La possibilité de proposer deux ans d'école enfantine dépend prioritairement de la capacité financière de la commune. Mais les communes trouvent aussi souvent des solutions neutres du point de vue des coûts, par ex. lorsqu'il y a encore des places libres dans un groupe de l'école enfantine et qu'elles peuvent être accordées à des enfants plus jeunes sur la base de certains critères. Une autre possibilité réside selon la législation dans le fait d'habiliter des prestataires privés à diriger une école enfantine. Ce qui rencontrerait bien plus d'opposition à l'école est plus facilement envisageable à l'école enfantine. Exemple actuel: les écoles enfantines en forêt. On constate donc que, si sur le plan formel l'école enfantine et l'école obligatoire sont mises sur un pied d'égalité, les communes disposent toutefois dans la pratique de davantage de marge de manœuvre pour l'offre de l'école enfantine.

En 2002, le canton de Neuchâtel a pris une décision différente sur ce point. Avec sa population de 165 000 habitants, le canton a investi un million de francs pour introduire

une seconde année d'école enfantine à l'échelle cantonale. Il devient évident que la question du soutien à l'école enfantine, et donc au préscolaire, dépend de la volonté politique; c'est elle qui détermine si les intérêts du préscolaire sont relégués à des rangs inférieurs dans la liste des priorités politiques et financières.

De même, l'évolution future du nombre d'enfants dans le domaine préscolaire dépend aussi de décisions politiques (adaptation des structures scolaires selon le projet HarMoS). D'après les prévisions dans le domaine de la formation publiées par l'Office fédéral de la statistique (cf. Babel 2005), il convient de distinguer trois scénarios possibles quant à l'évolution des effectifs d'élèves entre 2004 et 2014. Le scénario du statu quo table sur un maintien, dans les prochaines années, du préscolaire dans son état actuel. Les effectifs diminueront d'environ 11%. Le scénario de la croissance part du principe que les cantons qui n'ont pas encore introduit les deux ans d'école enfantine le feront progressivement. Dans ce scénario, les effectifs diminueront d'environ 9%. Le scénario de la convergence envisage la possibilité que les cantons avec une année d'école enfantine passent rapidement à deux ans d'école enfantine. Si tous les enfants fréquentent le préscolaire durant au moins deux ans (scolarisation systématique à l'âge de quatre ans), les effectifs demeureront stables dans l'ensemble. Dans la mesure où le préscolaire devient obligatoire pour tous les enfants dès l'âge de quatre ans, il ne sera pas, ou seulement dans une faible mesure, concerné par la diminution des effectifs que prévoit l'Office fédéral de la statistique pour la période entre 2003 et 2014.

Les prévisions démographiques portant sur les taux de natalité tablent sur un recul du nombre de naissances jusqu'en 2008. Cette évolution pourrait favoriser l'introduction des deux ans d'école enfantine dans les cantons restants, parce que la scolarisation des enfants de quatre ans permettrait de maintenir les effectifs des classes actuels, tout en garantissant la neutralité des coûts.

Les tendances actuelles privilégient aussi l'introduction d'un cycle élémentaire. Il s'avère en effet essentiel, pour les communes plus petites, de maintenir l'offre scolaire afin de demeurer des zones d'habitation intéressantes pour les familles. Ainsi donc, réunir plusieurs classes de différentes années scolaires dans le cadre d'un cycle élémentaire ou du degré primaire se révèle être une option valable, et les communes de plus petite taille bénéficient souvent de longues années d'expériences dans l'enseignement multiniveaux.

Les *coûts inhérents occasionnés* pour les communes en cas d'introduction d'un cycle élémentaire sont difficiles à chiffrer, puisque les dispositions cantonales varient énormément en matière de taille de classe maximale, de nombre de leçons pour les enfants, de besoins d'enseignement supplémentaire tel que la logopédie, etc. Même s'il y a déjà des locaux appropriés, il faut s'attendre à des frais supplémentaires pour l'adaptation de l'infrastructure à disposition (cf. à ce sujet le chapitre 3.7).

3.3 Droits et obligations des parents

A la suite de l'introduction de la scolarité obligatoire, au XIX^e siècle, la fonction éducative a été partagée entre la famille et l'école, si bien que les devoirs de chaque institution ont dû être définis. C'est la raison pour laquelle, dans les lois actuellement en vigueur en matière d'école enfantine, de scolarité obligatoire et de formation, on trouve en règle générale au début des documents un énoncé précisant la répartition des tâches entre les personnes chargées de l'éducation² et l'école (enfantine). Ces énoncés peuvent être formulés en termes très généraux, comme lorsqu'il est attendu de l'école enfantine et de l'école publique qu'elles soutiennent les parents dans l'éducation des enfants, ou alors exprimer des conceptions claires. C'est le cas par exemple en Appenzell Rhodes-Extérieures, où les titulaires de l'autorité parentale sont responsables de l'éducation, et l'école de la formation (cf. Appenzell Ausserrhoden 2000).

Si l'on soumet les textes juridiques à une analyse plus approfondie, on découvre des indications éparses sur les parents ou personnes exerçant l'autorité parentale concernant différents aspects, tels que l'enseignement spécialisé, les frais d'éducation, la représentation dans la commission scolaire, etc. Toutefois, les bases juridiques consacrent généralement aussi des sections spécifiques aux droits et obligations des parents, ainsi qu'à la collaboration avec l'école enfantine ou l'école publique et les autorités scolaires. La délimitation des droits et obligations des parents s'effectue sur la base des références aux droits des parents tels qu'ils figurent dans le code civil suisse. Celui-ci prévoit notamment que les parents décident de l'éducation religieuse de l'enfant et qu'ils collaborent de façon appropriée avec l'école. S'agissant de cette collaboration, les bases juridiques contiennent des possibilités très différentes pour les parents, qui vont de travailler ensemble au bien-être de l'enfant à des formes de coopération institutionnalisée au niveau des intérêts de l'école (Lucerne, Tessin). A cet égard, certains cantons prévoient le droit des parents de fonder un comité des parents ou de convier les parents à des réunions.

Pour ce qui est des obligations des parents ou des détenteurs de l'autorité parentale, toutes les lois comportent une section selon laquelle ils sont tenus d'envoyer régulièrement leurs enfants à l'école – ou, s'ils ont décidé de faire profiter leur enfant de l'école enfantine facultative, de veiller également à ce qu'il s'y rende régulièrement. En général, l'obligation scolaire s'accompagne du devoir que l'enfant fréquente l'école dans la commune correspondante. En outre, dans certains cantons, les parents sont tenus de prendre part aux entretiens et aux rencontres de parents d'élèves. Ils ont aussi l'obligation d'informer l'école quand surviennent des changements qui concernent l'enfant ou son environnement familial, pour autant que ces informations soient pertinentes pour l'école (enfantine).

A l'évidence, ce qui importe le plus pour les parents, c'est le parcours scolaire de leurs enfants. L'école se doit d'informer les parents des résultats scolaires de leurs enfants, et de les inclure lorsque des décisions importantes sont prises. Les parents ont le droit

² Les lois cantonales emploient les termes suivants lorsqu'il s'agit de définir les responsabilités dans l'éducation: parents, détenteurs de l'autorité parentale, titulaires de l'autorité parentale.

d'être entendus quand il s'agit de l'entrée à l'école, d'un redoublement de classe ou d'une orientation vers une classe spéciale. Ils ont aussi ce droit lorsqu'il va de l'intégration scolaire d'un enfant handicapé.

Dans le cadre du débat sur l'éventualité d'un début plus précoce de la scolarité, une question se pose en particulier: qui décide de la scolarisation d'un enfant et sur quelle base cette décision est-elle prise? Sur le modèle de l'approche écosystémique de l'entrée à l'école selon Nickel (1990), il apparaît que le diagnostic d'entrée à l'école, dans le sens d'une sélection, devrait avoir fait son temps. Il s'agit bien plus de permettre à tous les enfants d'entrer à l'école, puis d'identifier, dans le cadre d'un premier degré de formation, leurs capacités et leurs besoins afin de définir, conjointement avec les parents, le parcours scolaire que suivra chaque enfant, en tenant compte notamment de l'importance des ressources familiales pour les possibilités de formation des enfants.

3.4 Plans d'études de l'école enfantine et de l'école primaire

3.4.1 Suisse alémanique

Les plans d'études sont une concrétisation de l'article «but» des lois relatives à la formation; ils représentent de ce fait une forme d'application concrète des dispositions légales, transposée dans le quotidien de l'enseignement. Toutefois, pour ce qui est de l'aménagement du quotidien scolaire par le corps enseignant, le *matériel didactique* correspondant aux prescriptions des plans d'études s'avère plus efficace et plus significatif que les plans d'études eux-mêmes.

Un examen des plans d'études pour la scolarité obligatoire et l'école enfantine en Suisse montre que les appellations, les niveaux de hiérarchie ainsi que les structures choisis pour les documents varient selon le canton. Dans tous les plans d'études de la scolarité obligatoire, la définition des contenus obligatoires et des formulations d'objectifs / points de rencontre / balises contraignants est classée dans les disciplines enseignées. A un niveau supérieur à celui des branches, au chapitre des «idées directrices»/«fondements», le travail dans ces disciplines est intégré à des domaines de compétences globaux, qui sont en général désignés comme les compétences personnelles, sociales et spécifiques. L'orientation en fonction des contenus (traditionnels) se trouve au centre du travail éducatif de l'enseignement public. Les thématiques d'actualité dans la société sont décrites comme des tâches supplémentaires. Celles-ci doivent être traitées dans une approche interdisciplinaire. Les élèves doivent avoir atteint les objectifs fixés comme étant obligatoires pour pouvoir passer à l'année de programme suivante.

Alors que les plans d'études pour la scolarité obligatoire se définissent clairement d'après les contenus de formation, les plans d'études pour le travail éducatif de l'école enfantine font ressortir – même s'ils s'orientent dans leur structure d'après la liste des disciplines enseignées – la nécessité d'offrir une formation globale (comportant les compétences personnelles, sociales et spécifiques), interdisciplinaire et adaptée au stade de développement de chaque enfant. Le plan d'études pour l'école enfantine de la

partie alémanique du canton de Berne, publié par la Direction de l'instruction publique du canton, est le seul à suivre une division selon les trois domaines de compétences que sont les compétences personnelles, les compétences sociales et les compétences spécifiques, domaines qui sont dès lors davantage concrétisés par des objectifs fondamentaux et généraux. Les contenus des groupes de disciplines sont insérés dans ces domaines de compétences. Cette structure reflète la méthode de travail interdisciplinaire traditionnellement appliquée à l'école enfantine; elle crée également une connexion avec le plan d'études pour la scolarité obligatoire du canton de Berne, lequel adopte ces trois mêmes domaines de compétences comme idées directrices en début de document. Ce plan d'études destiné à l'école enfantine a été repris depuis sa publication en 1999 par dix autres cantons, si bien que, à l'heure actuelle, l'enseignement dispensé à l'école enfantine suit un seul et même plan d'études dans onze cantons de Suisse alémanique. Outre ces domaines de compétences, on trouve aussi dans ce document une description des bases didactiques du travail réalisé à l'école enfantine, afin d'une part de présenter les formes de jeu, d'enseignement et d'apprentissage intervenant dans le travail de l'école enfantine et, d'autre part, de créer des bases pour l'élaboration éventuelle d'un plan d'études et d'une didactique destinés au cycle élémentaire.

La conception d'un programme d'études présuppose une réflexion débouchant sur la définition des contenus qui s'avèrent essentiels pour le travail éducatif auprès des enfants âgés de quatre à huit ans. Les discussions en cours sur l'âge d'entrée à l'école ainsi que sur les projets lancés parallèlement et l'introduction de nouveaux modèles offrent la possibilité de remodeler la période de formation pour les enfants entre quatre et huit ans. Le programme d'études décrit – quel que soit le modèle retenu – les principaux contenus compris dans la palette des stades de développement des enfants entre quatre et huit ans. Le fait que jusqu'à 25% des enfants d'une année scolaire se soient déjà familiarisés avec les compétences scolaires de base avant leur entrée à l'école a été un critère déterminant dans la décision de lancer une restructuration de l'école enfantine et du degré primaire inférieur. L'important, pour le développement des deux degrés, c'est que la réflexion sur la stimulation et l'encouragement des contenus de formation adaptés au développement des enfants ne se limitent pas aux seules compétences scolaires de base. Le développement des compétences dans les domaines des sciences expérimentales, de la musique, des arts visuels et de l'activité physique doit tout autant être inclus dans la réflexion que le soutien des différents aspects des compétences personnelles et sociales. Le développement du programme d'études vise à débattre des formes de jeu, d'apprentissage et d'enseignement qui ont été pratiquées jusqu'à présent à l'école enfantine et au degré primaire inférieur, afin d'en tirer des structures et des formes d'enseignement interdisciplinaires, aussi individualisées que possible au sein de la classe ainsi qu'axées sur un apprentissage et un enseignement qui puissent tenir compte du développement de l'élève, de façon à satisfaire autant que possible à l'exigence d'une égalité des chances étendue.

La conception, largement étayée, d'un plan d'études appliqué à ce degré de développement peut contribuer considérablement à faire progresser le travail éducatif auprès des enfants de quatre à huit ans en Suisse. Le but est de déterminer les contenus principaux, les points de rencontre ou balises, mais aussi les bases

didactiques spécifiques au degré concerné, à partir des plans d'études existants pour l'école enfantine et les deux premières années de scolarité, ainsi que des expériences réalisées dans le cadre des projets portant sur le cycle élémentaire, tout en prenant en considération les programmes d'études équivalents des autres pays³.

Dans le débat lancé sur l'élaboration d'un plan d'études pour la scolarité obligatoire en Suisse alémanique, il serait également judicieux d'inclure, à ce stade déjà, des réflexions sur un regroupement des deux années d'école enfantine et des deux premières années de scolarité dans le but de former un seul degré de formation.

«Elaborer un programme d'études adapté aux réalités extérieures constitue, en ce début de XXI^e siècle, un défi de taille dans le monde entier pour la formation et l'éducation des jeunes enfants.»⁴ (Fthenakis 2003, p. 18).

3.4.2 Suisse romande

Les paragraphes suivants présentent des études portant sur les programmes de réformes ainsi que l'état du développement des plans d'études en Suisse romande.

Une étude menée dans le courant de l'année scolaire 2002/2003 sur les missions et activités de l'école enfantine en Valais (Périsset Bagnoud 2004) avait pour but de comparer les discours tenus par différents acteurs professionnels (enseignantes, cadres du Service de l'enseignement, étudiants HEP, enseignants HEP). La mission dévolue au préscolaire la plus fréquemment citée est la *socialisation*. Elle est suivie de peu par le *développement cognitif*. Le *développement affectif* est nettement moins cité alors que l'*accueil*, davantage fonction que mission, ne l'est presque pas.

Les enseignantes interrogées se démarquent quelque peu de ce tableau général puisqu'elles citent, quant à elles, principalement le développement cognitif. Ce léger écart se retrouve de manière plus marquée dans la nature des activités proposées par l'école enfantine. Les cadres du Service signalent que, pour eux, les activités de socialisation sont celles que les enseignantes réalisent le plus souvent en classe alors que les enseignantes disent réaliser davantage d'activités concernant le développement cognitif.

Pour l'instant, et à part dans le canton de Genève, les *Objectifs et activités préscolaires* rédigés en 1992 constituent le programme-cadre de l'école enfantine au niveau romand. Le plan d'études cadre romand (PECARO), contenant des visées par domaine d'enseignement, des objectifs prioritaires d'apprentissage ainsi que des balises (niveaux

³ Il semble particulièrement intéressant de se pencher sur les lignes directrices du programme d'études intitulé *Pre School Curriculum Guidelines*, que l'Australie a introduit pour Queensland en 1997. Le programme se concentre sur «l'enfant en développement». Les conditions d'apprentissage, les conditions générales ainsi que les principaux domaines d'apprentissage définissent comment accompagner les itinéraires de développement des enfants. Le programme d'études néo-zélandais intitulé *Te Whāriki* sert de référence pour la prise en compte des réalités engendrées par différents arrière-plans culturels.

⁴ Ndt: traduction libre de la citation.

d'acquisition) à atteindre en cours de cycle (cycle de quatre ans -2 +2) a été déposé auprès de la CIIP en juillet 2003. Ce nouveau plan-cadre doit encore être validé par les cantons romands et devrait à l'avenir, dans le cadre d'une convention scolaire romande qui sera soumise aux parlements d'ici à 2008, constituer la référence programmatique pour un cycle élémentaire dans les cantons francophones.

Quelques commentaires doivent être apportés sur l'expérimentation du «cycle élémentaire» en Suisse romande. Le canton de Fribourg est le seul à s'être engagé, à partir de 2005/2006 dans deux communes alémaniques et une francophone, sur le modèle du type *Basisstufe* du projet *4bis8* de l'EDK-Ost (CDIP de Suisse orientale). A Genève, dans le cadre d'une longue tradition d'innovation pédagogique propre à ce canton, divers projets s'étaient déjà préoccupés des jeunes élèves en difficulté. Le projet Fluidité (1974) était une recherche-développement visant la mise en place d'un dispositif d'appui individualisé. Son objectif principal était de limiter les redoublements et d'assurer ainsi une plus grande fluidité de la progression des apprentissages des élèves dans leur cursus scolaire. Ce projet est à l'origine de la création des enseignantes d'appui pédagogique. La recherche-action Rapsodie, menée à la fin des années 1970, explora les conditions et les avantages d'une pédagogie active et différenciée allant au-delà du travail de l'enseignante d'appui, en misant sur le travail coordonné d'équipes d'enseignantes.

Mais une recherche effectuée au début des années 1990 montra par la suite que, en dépit de la généralisation des appuis, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'était accrue et que le taux de redoublement, après un fléchissement, avait tendance à augmenter à nouveau.

La rénovation de l'école primaire genevoise entreprise dès 1994 mise en premier lieu sur l'individualisation des parcours de formation. L'un des moyens pour permettre des parcours plus individualisés consiste à réorganiser la scolarité en cycles d'apprentissage pluriannuels plutôt qu'en degrés. Le cycle pluriannuel est le temps qu'on donne pour permettre à chaque élève de se construire un ensemble de compétences correspondant à son âge, son développement, ses intérêts et ses besoins.

Un rapide retour sur les réformes scolaires entreprises ces dix dernières années, et sur leurs développements récents dans les cantons de Vaud et de Genève, montre que la mise en œuvre de cycles pluriannuels rencontre des résistances importantes. Les difficultés sont d'ordre structurel et politique, à l'instar du canton de Genève, ou d'ordre pédagogique, comme c'est le cas dans le canton de Vaud.

3.5 Passage de l'école enfantine au degré primaire

3.5.1 Suisse alémanique

Modèles O, A1 et B1

Les enfants entrent à l'école enfantine sans procédure de sélection dès qu'ils ont atteint l'âge requis. Des solutions individuelles sont trouvées pour les enfants présentant des

besoins particuliers (intervention d'enseignantes et enseignants spécialisés, réduction du nombre d'heures), en vue de leur permettre de fréquenter une école enfantine quand c'est la meilleure façon de favoriser leur développement.

Le passage de l'école enfantine au degré primaire inférieur se révèle être un obstacle insurmontable pour une part pouvant compter jusqu'à 20% des enfants par année scolaire (le taux de report de l'entrée au primaire varie beaucoup d'un endroit à un autre): leur passage à l'école est reporté. Soit ils fréquentent alors l'école enfantine une année de plus, soit ils sont intégrés dans une classe de scolarisation (il existe différentes appellations cantonales pour cette institution), où le nombre de leçons de la première année de scolarité est réparti sur deux ans pour permettre aux enfants de suivre ensuite le programme de la deuxième année de scolarité dans une classe ordinaire. En troisième option, il est possible de choisir une autre solution individuelle pour l'enfant (classe à effectif réduit, école privée). Alors que, pour une partie des enfants, le passage en première année constitue un obstacle impossible à franchir, de nombreux autres maîtrisent déjà avant d'entrer en primaire une partie de la matière enseignée durant la première année de scolarité. Les enfants qui font des progrès très rapides dans le développement de leurs compétences peuvent être scolarisés une année plus tôt.

L'hétérogénéité des compétences que les enfants ont acquises avant leur entrée à l'école est considérable, sans compter les divergences d'ordre culturel ainsi que les différences d'âge et celles liées au genre. Les nouveaux modèles développés qui traitent de l'aptitude à la scolarisation montrent que les connaissances, capacités et savoir-faire qui rendent un enfant capable de maîtriser le quotidien dans une classe de première année et lui permettent de satisfaire aux exigences de contenu qui lui sont imposées ne peuvent se comprendre comme les suites d'un processus de maturation. Les conditions permettant à l'enfant de bien commencer le cycle primaire inférieur s'acquièrent en effet dans un tissu d'interactions complexes, constitué d'aspects individuels, familiaux et sociaux, et influencé par les offres d'encouragement que proposent – ou justement ne permettent pas – les structures d'accueil de jour, les écoles enfantines et les degrés primaires inférieurs (Burk, Mangelsdorf & Schoeler 1998; Sørensen 2002).

C'est un fait établi que le passage au primaire ne peut réussir que si le corps enseignant des deux degrés le prépare et l'organise conjointement sur une longue période. Par l'amélioration des conditions de passage, on cherche à permettre une scolarisation adaptée à l'âge de la majorité des élèves (cf. le plan d'études pour l'école enfantine du canton de Berne 1999, p. 10). Ces dernières années, la collaboration entre enseignantes et enseignants a été fixée de façon contraignante dans les plans d'études et ce thème a été repris dans les cours de formation continue (obligatoires) et partiellement institutionnalisés. Le passage de l'école enfantine à l'école primaire demeure néanmoins une rupture pour de nombreux enfants. Si les ruptures peuvent être une chance pour certains, il est nécessaire pour l'encouragement des processus d'apprentissage individuels que les voies d'apprentissage aillent de pair avec un accompagnement non interrompu, et ce malgré le passage à effectuer.

Afin de permettre cette continuité dans l'accompagnement des voies d'apprentissage, il convient avant tout de considérer la période des deux années d'école enfantine et du degré primaire inférieur comme un cycle de quatre ans. Cela permet un regroupement des contenus attribués jusque-là à l'école enfantine ou au degré primaire inférieur, des contenus qui seront alors acquis au cours d'un temps de formation d'une durée de quatre ans, à la faveur de processus aussi continus que possible.

Modèles A2, B2

L'élaboration de modèles de cycle élémentaire et les essais menés sur ces modèles sont notamment dus aux critiques exprimées de plusieurs bords quant à la pratique de scolarisation actuelle et à la discontinuité qui en résulte. Le passage de l'école enfantine au degré primaire inférieur doit être amélioré par une transformation des structures et le développement de nouveaux éléments didactiques. Les enfants entrent sans procédure de sélection dans le nouveau degré dès qu'ils ont atteint l'âge requis. La question de savoir si les enfants pourront entrer dans l'institution en milieu d'année en fonction de leur stade de développement individuel devra être débattue. En règle générale, les enfants passent quatre ans dans le nouveau degré. Afin de tenir compte des différents rythmes de développement individuels, il est aussi prévu de laisser la possibilité de passer trois à cinq ans dans le cycle, ce qui permettra un assouplissement du passage tel que prévu dans le modèle. Les capacités et les besoins particuliers devraient pouvoir être détectés rapidement et entraîner la prise des mesures d'encouragement nécessaires, notamment grâce à une compréhension du mandat d'enseignement fondée sur une dimension d'encouragement et d'orientation diagnostique, de même que par le biais d'interventions d'enseignantes et enseignants spécialisés. Des mesures préventives prises à un stade précoce devraient permettre d'éviter, autant que possible, des problèmes qui peuvent engendrer des difficultés dans la suite du parcours de formation. Grâce à l'individualisation recherchée dans l'accompagnement de l'apprentissage, l'hétérogénéité ne se trouve pas diminuée dans les classes. Une fois la deuxième classe terminée, le passage dans le degré subséquent de l'école primaire se décide au cas par cas sur la base des acquis de l'élève dans les points de rencontre / balises formulés et définis pour le terme du cycle élémentaire. La décision de restructurer les quatre premières années de scolarité influence aussi les années suivantes; la jonction entre ces années doit être aussi harmonieuse que possible au niveau du contenu et sur le plan didactique, de façon à ce que les enfants réussissent à passer dans le degré suivant. Cela implique que les personnes concernées du degré subséquent doivent être parties prenantes du débat dès les premières phases de développement et de test.

3.5.2 Suisse romande

Dans les cantons de Suisse romande, la situation en ce qui concerne la déclaration d'aptitude à la scolarisation se présente ainsi: la plupart des cantons ne proposent pas de test d'aptitude lors du passage du préscolaire au primaire. Le canton de Berne compte sur la réalisation de la continuité des apprentissages (scolarisation d'après l'âge) pour faciliter la transition entre le préscolaire et le primaire. En l'absence de tests d'aptitude pour entrer au primaire, le passage est automatique dans tous les cantons.

Lorsqu'il y a des cas particuliers, les pratiques sont diverses: l'enseignant ou enseignante (FR) ou le Service psychologique (BE) évalue les compétences de l'enfant, par exemple au moyen d'un examen individuel comme à Neuchâtel. Dans le canton du Valais, un rapport de médecin ou de psychologue est demandé, tandis que dans le canton du Jura, des avis divers sont demandés (enseignant ou enseignante, psychologue scolaire, conseiller ou conseillère pédagogique). Dans le canton de Vaud, une équipe pluridisciplinaire examine le cas.

Sauf dans le canton de Fribourg, qui laisse la décision finale à l'enseignant ou enseignante et aux parents, ce sont en règle générale les responsables scolaires (commission scolaire, inspectorat, Service de l'enseignement, autorité scolaire, direction) qui décident de la scolarisation de l'enfant au primaire ou de son report.

Les études sur la transition du préscolaire à l'école primaire (CDIP 1994) montrent que le premier degré de l'école primaire s'est partiellement rapproché du fonctionnement du préscolaire, en adoptant notamment le principe de globalité (l'instruction et l'éducation), en valorisant la socialisation, en pratiquant un enseignement plus individualisé et en utilisant le jeu pour favoriser les apprentissages.

La question de l'aptitude à la scolarisation n'est pas qu'une question d'aptitude de l'enfant à répondre aux exigences de l'école. Elle doit aussi interroger le fonctionnement du système scolaire. A ce titre, un abaissement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire devrait avoir des conséquences pédagogiques et didactiques, non seulement pour le préscolaire mais aussi pour les premières années de l'école primaire.

3.6 Usage de la langue standard en Suisse alémanique

D'après les recommandations du groupe de pilotage (Buschor et al. 2003) et le plan d'action PISA 2000 (CDIP 2003), l'usage ciblé de la langue standard (soit le *Hochdeutsch* dans les cantons alémaniques) doit commencer à un stade précoce, c'est-à-dire déjà à l'école enfantine. Trois raisons étayent cette recommandation:

1. Si un enfant se familiarise avec la langue standard à un stade précoce, on peut s'attendre à des répercussions positives sur ses compétences de lecture.
2. Un emploi précoce de la langue standard permet à l'enseignant ou enseignante de repérer rapidement les enfants présentant des besoins particuliers dans le domaine du langage et de prendre des mesures d'encouragement en conséquence.
3. La maîtrise de la langue standard est une condition indispensable pour que les enfants de langue étrangère ainsi que ceux issus de milieux peu propices à la formation puissent réussir dans leur parcours de formation.

La thématique de l'usage de la langue standard à l'école est apparue dans les années 1980; depuis, elle revient comme un fil rouge dans les débats pédagogiques et relatifs à la politique éducative⁵. Les résultats de PISA 2000 ont à nouveau attiré l'attention sur l'importance de la promotion de la langue standard à l'école. L'élément nouveau qui a fait

son apparition dans les postulats mis en avant est que la promotion de la langue standard doit déjà commencer à l'école enfantine (sous forme de jeu).

Les contestations ne portent guère sur le fond de la question. La maîtrise des compétences scolaires linguistiques de base fait en effet partie des acquis fondamentaux, intervenant dans tous les domaines de la formation. Le problème réside plutôt dans la composante émotionnelle liée à cette tranche d'âge. Des voix sceptiques quant à un usage généralisé de la langue standard dès l'école enfantine s'expriment tant du côté des enseignantes et enseignants que des parents et des politiques (dans le domaine de la formation). On parle d'une part d'une identité culturelle qui se perdrait si les dialectes n'étaient plus soignés (à l'école également) et, d'autre part, du côté artificiel à parler continuellement dans une langue pour ainsi dire étrangère, lorsqu'il s'agit de raconter des expériences, de parler de sujets personnels, de consoler des enfants, etc.

Outre le scepticisme ainsi formulé, il faut aussi percevoir le danger d'introduire l'usage de la langue standard à l'école enfantine de façon irréfléchie. Il est donc nécessaire d'élaborer des concepts pédagogiques sur la question et de les appliquer de manière cohérente à l'école enfantine ainsi que dans le quotidien scolaire. On peut alors répondre aux avis sceptiques, de même que contrer un activisme aveugle.

3.7 Intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers

Lorsque les enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques sont intégrés dans les classes ordinaires, les lois cantonales prévoient différentes mesures d'accompagnement telles qu'une réduction de la taille de la classe, un soutien spécial, l'intervention d'enseignantes et enseignants spécialisés, etc. Dans la plupart des cas, il s'agit de l'intégration d'enfants ayant des difficultés liées au comportement ou aux performances scolaires, d'enfants de langue étrangère ainsi que d'enfants très doués (cf. à ce sujet Kronenberg 2005).

Quand il s'agit de l'intégration d'un enfant handicapé, il est important que la décision sur le moyen de scolarisation de l'enfant soit discutée, dans le cadre d'une évaluation approfondie, en collaboration avec les parents, le corps enseignant, la direction de l'école et les autorités scolaires. Il est particulièrement important que le corps enseignant d'une école approuve l'intégration pour permettre un encouragement optimal de l'enfant concerné.

En principe, un début plus précoce de la scolarité permet de repérer plus tôt les enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques et de prendre plus tôt des mesures de soutien. Un diagnostic aussi rapide que possible est en soi praticable dans tous les modèles que sont l'école enfantine ou la classe par année de scolarité, la classe multiniveaux ou encore

⁵ Cf. à ce propos le site internet du centre d'information et de documentation (IDES) de la CDIP: http://www.ides.ch/startmain_f.html.

le cycle élémentaire. La question principale consiste à savoir dans quels degrés scolaires l'intégration d'enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques est possible. En règle générale, l'intégration à l'école enfantine ne pose pas de problème. Lors du passage de l'enfant en 1^{re} ou en 3^e année, on procède à un réexamen de la situation et l'on cherche à déterminer si l'intégration dans une classe ordinaire est toujours la meilleure façon de soutenir l'enfant.

Il s'avère très difficile de prendre position définitivement sur la question de l'intégration des enfants présentant des besoins particuliers au sens large. Il faut à chaque fois prendre en considération la situation individuelle de l'enfant, des parents et du corps enseignant ainsi que le contexte de l'école. Quelle est donc la meilleure façon de soutenir l'enfant concerné – est-ce la séparation ou l'intégration dans les classes ordinaires? La controverse anime les milieux de l'éducation précoce et de l'enseignement spécialisé. Lorsqu'une intégration des enfants présentant des besoins particuliers est prévue dans les classes ordinaires de l'école enfantine et du degré primaire, il faut qu'elle soit couplée à une volonté politique de rendre possible, sur le plan financier, le pourvoi des mesures d'accompagnement nécessaires pour que les enseignantes et enseignants soient prêts à assumer cette tâche supplémentaire, puisque ce qui importe, en fin de compte, c'est que tous les enfants d'une classe puissent être soutenus de façon optimale.

A titre d'illustration, citons la réflexion fribourgeoise sur la prise en charge de certains frais de scolarisation aux degrés préscolaire et primaire des enfants de demandeurs d'asile, d'étrangers admis provisoirement en Suisse et de personnes à protéger, relevant de la loi sur l'asile. A l'école enfantine, les enfants sont intégrés dans les classes ordinaires et bénéficient d'un appui en langue d'environ trois unités hebdomadaires, soit 15% du temps de classe. Les frais supplémentaires afférents à la scolarisation de ces enfants, répartis selon un principe de solidarité intercommunale, concernent le fonctionnement de cours de langue (par ex. location de salles supplémentaires), les frais de matériel, les frais de participation à certaines manifestations (journée et camps de sport, promenades, activités culturelles), les frais de logopédie, de psychologue scolaire et de psychomotricité. Ces frais ont été estimés à environ 1200 francs par élève par année. Ils concernent 48 élèves du préscolaire.

3.8 Emplacement et espaces nécessaires

Variante 0, A1 et B1

Jusqu'à présent, les écoles enfantines occupent des endroits décentralisés dans les communes pour permettre aux enfants de fréquenter l'école enfantine à proximité de leur lieu d'habitation et de s'y rendre d'eux-mêmes par un chemin aussi court et sécurisé que possible. L'installation des écoles enfantines dans les quartiers entraîne souvent une distance (importante) entre ces dernières et les complexes scolaires, ce qui ne facilite pas la collaboration entre les degrés. Pour pouvoir préparer les enfants de l'école enfantine et faciliter leur entrée à l'école, il faut organiser des visites dans les complexes scolaires ou lancer des projets communs sur un certain laps de temps. Le corps enseignant du degré primaire inférieur doit planifier les visites des différentes écoles enfantines de quartier.

Des rencontres spontanées, non planifiées (pauses en commun dans la zone de récréation), entre les enfants et le corps enseignant des différents degrés ne sont pas toujours possibles; cela dépend de la répartition géographique des institutions.

Parmi les locaux d'utilisation commune, on trouve les infrastructures de gymnastique, qui sont aussi souvent utilisées par les classes d'école enfantine. Que les leçons de gymnastique aient lieu dans la halle du complexe scolaire donne aux enfants de l'école enfantine une première possibilité d'avoir des contacts avec le corps enseignant, les enfants et les concierges de l'école primaire, ainsi que de se familiariser avec le complexe scolaire.

Une collaboration étroite entre les deux institutions doit avoir lieu pour l'aménagement du passage de l'école enfantine au degré primaire inférieur. Or une proximité spatiale est de nature à faciliter une telle collaboration; c'est un élément à prendre en considération dans les projets de nouveaux bâtiments.

En ce qui concerne les questions liées aux besoins en locaux, à la division de l'espace de même qu'à son agencement, l'Association suisse des écoles enfantines (KgCH) a publié des recommandations qui fournissent des données clés et des points de référence importants⁶.

Variantes A2, B2

Les communes décident dans quels endroits des zones de desserte des cercles scolaires il est judicieux d'aménager des cycles élémentaires. Dans l'idéal, le cycle élémentaire doit d'une part être situé à proximité du complexe abritant le degré primaire, de sorte que la collaboration entre les degrés soit facilement réalisable. D'autre part, il faut trouver pour les enfants un chemin d'école qui soit sécurisé pour qu'ils puissent se rendre à l'école enfantine sans être accompagnés.

Un groupe de travail (composé d'architectes, de membres des autorités et de l'administration) a élaboré, pour le compte de la Direction de l'instruction publique du canton de Zurich, des propositions concrètes pour le réaménagement et une nouvelle utilisation des lieux d'enseignement existants; elles ont été publiées dans la brochure *Räume der Grundstufe*. Le groupe de travail parvient à la conclusion que les besoins en termes d'espace ainsi que l'aménagement et l'agencement des salles dans les cycles élémentaires devraient s'orienter d'après l'école enfantine, qui dispose d'une salle principale, de salles annexes et de niches. Cette organisation spatiale permet à l'école enfantine de proposer une occupation simultanée avec différentes offres, une pratique qui a cours depuis longtemps et qui est aussi prévue pour le cycle élémentaire. Les salles des cycles élémentaires doivent satisfaire aux exigences posées à la didactique, en constante évolution, pour le travail éducatif auprès des enfants de quatre à huit ans: l'enseignement dans les cycles élémentaires doit permettre un degré élevé d'accompagnement individualisé. Le corps enseignant travaille en équipe, ce qui ouvre une plus grande dimension d'individualisation, pour autant notamment que les possibilités spatiales soient aménagées en conséquence. Les enfants, seuls ou par groupes, doivent pouvoir s'occuper en même temps avec des

⁶ Les recommandations font partie de la série *Kind-Raum-Architektur* et peuvent être commandées sur le site internet suivant: <http://www.kgch.ch/dokmap.html>.

offres différentes de jeux et d'exercices, dans les salles à l'intérieur comme dans les espaces extérieurs.

Le groupe de travail a estimé, pour le compte de la Direction de l'instruction publique du canton de Zurich, les coûts engendrés par un tel aménagement. Ce faisant, il a établi une distinction entre trois groupes d'investissements différents (cf. Direction de l'instruction publique du canton de Zurich 2002):

- Introduction de panneaux de séparation, pour créer un espace annexe et le séparer de la salle principale (entre CHF 14 000.– et CHF 40 000.– environ)
- Travaux de construction, démolition, transformations des locaux (entre CHF 40 000.– et CHF 70 000.– environ)
- Travaux d'extension, construction de salles annexes (entre CHF 150 000.– et CHF 250 000.– environ pour deux unités)

Les coûts engendrés par l'introduction de cycles élémentaires varieront passablement d'une commune à l'autre, selon les conditions locales et spatiales de la commune.

Tableau 3.3: Exigences concernant l'emplacement et les locaux utilisés (Direction de l'instruction publique du canton de Zurich 2002, p. 6)

	à l'intérieur du bâtiment scolaire		à l'extérieur du bâtiment scolaire	
	conditions minimales	conditions optimales	conditions minimales	conditions optimales
salle principale	68m ²	90m ²	68m ²	90m ²
salle annexe	20m ²	25m ²	20m ²	25m ²
vestiaire	dans le corridor		15m ²	20m ²
espace pour le matériel	dans l'espace réservé pour stocker le matériel de l'école		15m ²	20m ²
WC	«à proximité»	prévus spécialement pour le cycle élémentaire	2	3
entrée	«à proximité»	prévue spécialement pour le cycle élémentaire	séparée	séparée
espace extérieur	utilisation commune de la zone de récréation; place de jeux individuelle, avec du sable, des galets, environ 25m ²	espace extérieur spécialement prévu à cet effet, d'un total d'environ 150m ² , dont la place de jeux avec du sable et des galets	espace extérieur spécialement prévu à cet effet, d'un total d'environ 150m ² , dont la place de jeux avec du sable et des galets	espace extérieur spécialement prévu à cet effet, d'un total d'environ 200m ² , dont la place de jeux avec du sable et des galets

Remarques

- Il est avantageux de réunir plusieurs classes de cycle élémentaire dans un même complexe.
- Lorsque plusieurs classes de cycle élémentaire sont réunies, le vestiaire, la salle de matériel et les WC peuvent être utilisés en commun. Pour 2, voire 3 unités, il suffit de disposer respectivement de 30 à 40m² environ et de 15 à 20 m² pour la salle de matériel.
- La salle principale et les salles annexes peuvent former une grande salle et être divisées, de manière permanente ou non, par un ameublement approprié.
- Dans les salles très hautes, on peut en principe envisager de construire des surfaces supplémentaires surélevées; les salles trop basses peuvent nuire à la souplesse d'utilisation de l'espace.

3.9 Structure horaire et prise en charge extrafamiliale

Indépendamment du choix de la variante retenue, une question se pose aux communes scolaires, à savoir dans quelle mesure les enfants sont pris en charge en dehors des heures d'école par des structures d'appui aux familles. Les offres vont de l'introduction de périodes-bloc (même horaire de début et de fin d'enseignement pour toutes les classes d'une commune scolaire, cinq matinées par semaine, la durée de l'enseignement équivaut à quatre périodes), à une aide aux devoirs institutionnalisée, en passant par des repas de midi surveillés, sans oublier une prise en charge des enfants en dehors des heures d'école dans le cadre d'offres d'école à journée continue. L'offre de prise en charge en appui aux familles constitue une aide pour les parents qui exercent tous deux une activité professionnelle. Elle permet donc de concilier plus facilement, particulièrement pour les femmes, vie professionnelle et vie familiale. Les familles qui, pour des raisons économiques, doivent disposer de deux revenus savent que les enfants sont pris en charge et suivis par des professionnels durant le temps d'absence des parents exerçant une activité professionnelle. De plus, les enfants provenant d'autres arrière-plans culturels ou de milieux peu propices à la formation peuvent recevoir du soutien de la part de personnes qualifiées pour faire leurs devoirs et organiser leur temps libre. Leurs parents sont accompagnés par une institution supplémentaire quand ils découvrent l'organisation et le fonctionnement du système de formation helvétique. Lanfranchi montre dans son travail que l'intégration des familles migrantes dans le système éducatif suisse est considérablement facilitée par une offre, intervenant suffisamment tôt, de prise en charge en appui aux familles, ce qui peut être vu comme contribuant à améliorer l'égalité des chances à l'école (Lanfranchi 2002).

Les écoles à horaire continu doivent soutenir le corps enseignant et les parents dans leur mission éducative et leur mandat de formation et, ce faisant, contribuer à ce que les enseignantes et enseignants puissent satisfaire aux exigences de formation dans les classes hétérogènes (Aeberli & Binder 2005). L'Association faîtière des enseignantes et enseignants suisses demande la mise en place d'écoles à horaire continu en vue de décharger le corps enseignant qui, outre son mandat de formation, se voit confier toujours plus de tâches supplémentaires, lesquelles empêchent les enseignantes et enseignants de dispenser leur enseignement de façon satisfaisante dans les domaines des compétences personnelles, sociales et spécialisées. Reste à savoir dans quelle mesure les écoles à horaire continu pourront répondre à ces attentes élevées. Il reste aussi à définir à qui les parents peuvent confier la prise en charge de leurs enfants pendant les vacances scolaires, étant donné que les offres d'écoles à journée continue s'arrêtent partiellement voire entièrement durant ce temps.

Les périodes-bloc peuvent être introduites tant à l'école enfantine qu'au degré primaire sans engendrer d'importants coûts supplémentaires; elles ont d'ailleurs été adoptées par de nombreuses communes scolaires ces dernières années. Par contre, l'introduction de l'aide aux devoirs, des repas de midi surveillés ou de l'école à horaire continu entraînera un surcroît de dépenses. Les travaux de planification et d'aménagement engendreront des frais, tout comme les coûts de fonctionnement engendrés par les locaux, les infrastructures et le personnel. Un guide vient d'être publié à ce sujet. Il s'intitule *L'école à journée*

continue. Fil rouge pour une mise en œuvre à l'usage des communes (Aeberli & Binder 2005) et comporte des informations détaillées sur la manière dont les communes peuvent procéder pour mettre sur pied une offre d'école à journée continue. Envisager une extension de l'offre scolaire par des unités de prise en charge extrascolaires pose la question de savoir qui assure le travail éducatif et de prise en charge des enfants durant les heures d'école à journée continue. Le corps enseignant de l'école doit-il s'en charger, ou doit-on confier ce travail important et précieux à des professionnels, des éducateurs de la petite enfance, des éducateurs spécialisés, qui y sont préparés de façon plus spécifique dans le cadre de leur formation? Une combinaison éventuelle de l'offre d'école enfantine sur deux ans et de celle de prise en charge scolaire en structure de journée provoque des transformations du côté des structures d'accueil collectif de jour, puisque les enfants en âge d'école enfantine peuvent alors bénéficier des offres de prise en charge des écoles. Il semble judicieux de permettre un travail de collaboration entre les écoles à journée continue et les structures d'accueil collectif de jour pour les enfants de cette tranche d'âge.

3.10 Formation initiale des enseignantes et enseignants

Les hautes écoles pédagogiques de Suisse proposent différentes filières d'études pour l'école enfantine et le degré primaire. Une analyse des filières proposées montre que trois modèles distincts se profilent:

1. des filières d'études distinctes pour l'école enfantine et le degré primaire;
2. des formations par degré pour l'école enfantine et le degré primaire (inférieur); elles peuvent se suivre, comme par exemple: école enfantine jusqu'à la 2^e année de scolarité, degré primaire de la 3^e année à la 6^e année de scolarité; ou elles peuvent aussi se superposer: école enfantine jusqu'à la 2^e année de scolarité, degré primaire de la 1^{re} à la 6^e années de scolarité;
3. une formation pour le degré école enfantine et degré primaire (HEP Berne, HEP Valais).

En plus de la spécialisation par degré, il est aussi possible de se spécialiser dans des disciplines. Cette option n'est toutefois pas appliquée dans les filières d'études pour l'école enfantine ou pour l'école enfantine – degré primaire inférieur; contrairement au degré primaire, il est seulement possible de choisir le profil de «généraliste». Dans la formation initiale du corps enseignant primaire, on trouve tant des filières d'études pour généralistes que celles pour les semi-généralistes, donc une forme de spécialisation par discipline parallèlement à une spécialisation de degré. A noter que la spécialisation ne peut pas s'effectuer dans les branches principales que sont la langue de scolarisation, les mathématiques ou la connaissance de l'environnement (*Natur-Mensch-Mitwelt*), mais uniquement dans le domaine des branches artistiques et celui des langues étrangères.

Concernant les variantes A2 et B2, les cantons qui réalisent les modèles 2 et 3 dans les HEP pour la formation initiale anticipent pour ainsi dire l'évolution possible dans le domaine de l'école primaire. Le corps enseignant école enfantine – degré primaire inférieur peut s'intégrer dans toutes les variantes (0, A1, A2, B1, B2). Les formations par degré

des cantons de Berne et du Valais sont à considérer d'un œil critique car les enseignantes et enseignants en formation obtiennent un diplôme d'enseignement pour huit années de scolarité (deux ans d'école enfantine, six ans pour le degré primaire). Si l'on étudie les filières de plus près, on trouve des possibilités de spécialisation. Ainsi, la HEP de Berne offre un modèle d'études pour le degré préscolaire et le degré primaire inférieur sans spécialisation par branche, un autre pour le degré primaire moyen et supérieur avec spécialisation par branche, de même qu'un modèle d'études pour les degrés préscolaire et primaire avec spécialisation par branche.

Le modèle 1, qui continue de comporter des filières de formation séparées pour l'école enfantine et le degré primaire, est surtout compatible avec les variantes 0, A1 et B1. A court terme, il est possible – comme dans les expériences pilotes menées sur le cycle élémentaire – que la classe soit tenue conjointement par un enseignant de l'école enfantine et un enseignant primaire. A moyen terme, il faudrait toutefois envisager une filière d'études Cycle élémentaire de façon à ce que la spécialisation nécessaire puisse être atteinte.

Dans l'ensemble, on arrive à la conclusion que ni la formation par degré ni la formation séparée pour l'école enfantine et le degré primaire ne constituent des obstacles à une anticipation de l'âge d'entrée à l'école. Seule la décision d'opter pour un modèle de cycle élémentaire nécessite une formation initiale spécifique au degré, laquelle doit tenir compte, contrairement au degré primaire, des aspects tels que l'introduction dans le système éducatif public, le dépistage précoce des besoins et des dons particuliers ainsi que l'accès aux contenus de formation à différents niveaux d'abstraction (cf. à ce sujet Sørensen & Wannack 2006).

3.11 Formation continue des enseignantes et enseignants

Actuellement, les enseignantes et enseignants initialement formés à l'école normale pour l'école enfantine ou le degré primaire – pour autant que les cantons des Grisons et du Valais mettent aussi en œuvre leurs cours – ont la possibilité de se qualifier pour le degré complémentaire. On constate toutefois de grandes différences, non seulement en ce qui concerne les exigences de contenu (type de modules et stages pratiques) et les dispositions structurelles (nombre de modules, temps consacré), mais aussi dans les moyens financiers, l'aptitude à enseigner (diplôme cantonal ou diplôme reconnu par la CDIP) et la rémunération. Il faut ajouter que – d'après des estimations subjectives des responsables – la formation complémentaire a surtout été suivie jusqu'à présent par des enseignantes et enseignants pour l'école enfantine. Il semble aussi que la demande soit plutôt en recul.

L'introduction d'un cycle élémentaire fera certainement à nouveau apparaître des besoins de formation continue. Indépendamment de la formation préalable qu'ont suivie les enseignantes et enseignants – école normale ou formation HEP – il convient de se concentrer, au niveau du contenu, sur les particularités du cycle élémentaire. Il s'agit notamment des compétences diagnostiques, des méthodes d'enseignement individualisées ainsi que des concepts d'enseignement pédagogiques et didactiques qui tiennent

compte de l'aménagement des contenus de formation à différents niveaux d'abstraction et qui allient éléments ludiques et aspects didactiques, de même que l'accompagnement des enfants et des parents au moment de l'entrée dans le système éducatif public.

A part l'approfondissement spécifique aux degrés envisageable dans le cadre de la formation continue, il convient aussi de faire en sorte que les enseignantes et enseignants titulaires d'un *Bachelor of Arts*, ou d'un diplôme d'enseignement par degré, disposent d'autres possibilités d'obtenir une qualification supplémentaire. Il s'agit bien sûr – pour ceux qui n'ont pas de diplôme d'enseignement complet pour les degrés préscolaire et primaire – d'être habilités à enseigner au degré primaire. Différentes HEP proposent de telles filières d'études, mais les exigences varient aussi considérablement dans ce domaine. Par ailleurs, il faut aussi garder à l'esprit qu'il existe d'autres possibilités de formation continue, sous la forme de filières de master, dans le cadre de la branche professionnelle notamment.

3.12 Conditions d'engagement du personnel enseignant

Les revendications salariales des enseignantes et enseignants formés à l'école normale démontrent qu'ils ne sont pas (plus) prêts à essayer des pertes salariales. Ce problème concerne particulièrement les enseignantes et enseignants formés au degré tertiaire pour l'école enfantine ou le degré primaire. Il n'y a en effet pas de raison que, à formation égale, l'activité d'enseignement à l'école enfantine soit moins bien rémunérée.

Un ajustement des décrets portant sur la rémunération des enseignantes et enseignants s'avère nécessaire à la suite de l'adaptation de la formation initiale pour les enseignantes et enseignants de l'école enfantine et du degré primaire. Comme d'ailleurs pour d'autres «négociations salariales», il est essentiel de veiller à ce que le travail avec les jeunes enfants ne soit pas considéré comme étant de moindre valeur – car moins exigeant sur le plan intellectuel et majoritairement exercé par des femmes – par rapport à celui des enseignantes et enseignants du degré primaire. L'adaptation des décrets régissant la rémunération des enseignantes et enseignants n'a aucun rapport avec l'anticipation de l'âge d'entrée à l'école; c'est une conséquence du réaménagement de la formation du personnel enseignant.

En ce qui concerne les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire, des critiques s'élèvent souvent contre le taux d'occupation du poste mis à disposition, qui est de 150 en tout, parce que le partage du poste oblige les enseignantes et enseignants – lorsqu'ils veulent ou doivent travailler à 100% – à prendre un poste à temps partiel dans une autre classe. Il est aussi arrivé que le poste ne soit pas réparti en pourcentages égaux, la plus grande partie étant alors attribuée soit à l'enseignant ou enseignante de l'école enfantine, soit à celui du degré primaire. Dans tous les cas, le partage de poste est un sujet délicat dans le débat sur les modèles de cycle élémentaire.

4 Appui des sciences de l'éducation et considérations pédagogiques

Le présent chapitre est divisé en deux parties. La première reprend différentes études empiriques traitant de questions relatives à l'éducation préscolaire et au niveau d'apprentissage des enfants âgés de quatre à huit ans. Suivent alors des considérations d'ordre pédagogique sur l'aménagement du cycle élémentaire, qui ne se concentrent pas uniquement sur la question de l'âge d'entrée à l'école. Ces considérations de base se conçoivent comme une contribution constructive au débat, dans la mesure où des pistes de réflexion complémentaires sont esquissées concernant l'aménagement pédagogique et didactique ainsi que les travaux de développement qui s'avèrent nécessaires dans ce domaine.

4.1 Etudes empiriques

Pour réunir des indications sur les implications d'une éducation préscolaire sur le développement des enfants, il faut se référer à des études empiriques réalisées par des spécialistes germanophones et anglo-saxons. Les études britanniques et internationales présentées ci-après se distinguent de par leur concept longitudinal, qui permet d'obtenir un suivi de l'influence de l'éducation préscolaire jusque dans le degré primaire.

Depuis peu, de telles problématiques font aussi l'objet d'approches empiriques en Suisse. Les études suisses exposées dans le second volet de cette partie se fondent également sur une démarche longitudinale et visent à retracer, à l'aide d'analyses du niveau d'apprentissage, la progression scolaire des enfants, du début à la fin de la scolarité obligatoire.

4.1.1 Résultats empiriques sur l'éducation préscolaire tirés d'études internationales

Cette section décrit, avec la concision qui est de mise, les résultats de deux études sur le thème de l'éducation préscolaire. On peut d'emblée synthétiser l'un des résultats obtenus. En effet, les deux études démontrent que le fait de stimuler l'apprentissage des élèves, à un stade précoce et de façon adaptée à l'âge des enfants, s'accompagne d'effets positifs sur leur développement cognitif et social.

Dans le premier cas, il s'agit d'une importante étude longitudinale – intitulée *The Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE) – laquelle examine le développement cognitif et social des enfants en âge préscolaire sur la base d'un échantillon national prélevé en Angleterre (cf. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2004). Pour étudier les effets de l'éducation préscolaire, les auteurs ont collecté des données concernant 3000 enfants âgés de trois et quatre ans, leurs parents et leur environnement domestique ainsi que l'institution de niveau préscolaire fréquentée par les enfants en question. De plus, un groupe témoin a été constitué avec des enfants qui ne passent pas ou

que très peu de temps dans une institution préscolaire, de façon à établir une comparaison permettant de vérifier les effets de l'éducation préscolaire. En plus de cette étude sur le développement cognitif et social des enfants, une autre étude a par la suite été réalisée sur la qualité pédagogique des institutions du préscolaire, laquelle s'intitule: *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (EPEY)*⁷.

L'étude longitudinale comporte quatre points de collecte des données: avant l'entrée dans le préscolaire, à la fin du préscolaire et finalement – après le passage à l'école primaire – à la fin de la 1^{re} et de la 2^e année de scolarité. Les enfants sont donc testés chaque année dès leur 3^e ou 4^e année de vie, ce qui permet de suivre les éventuels effets de l'éducation préscolaire.

Les résultats à la fin du préscolaire sont les suivants (cf. Sylva et al. 2004): les enfants testés se révèlent être plus avancés, dans leur développement cognitif et social, que les enfants qui ne fréquentent pas d'institution préscolaire; ils font aussi preuve d'un plus haut degré d'indépendance. Pour les enfants défavorisés, recevoir une éducation préscolaire constitue un grand avantage. En ce qui concerne la qualité de l'éducation préscolaire, on observe qu'il y a un lien direct entre la qualité pédagogique d'un côté et, de l'autre, le développement cognitif et social des enfants. Il convient de préciser que l'Angleterre compte différents modèles d'éducation préscolaire. Les institutions qui ont obtenu les meilleurs résultats sont celles qui proposent une combinaison de structures d'accueil et d'offres de formation, et qui emploient un personnel spécialisé compétent. Les points particulièrement importants sont d'une part un corps enseignant très bien formé et, d'autre part, des configurations pédagogiques qui considèrent le développement cognitif et la stimulation sociale comme complémentaires et de même valeur.

Il restait alors à déterminer si les effets positifs de l'éducation préscolaire se retrouvent aussi à la fin de la 1^{re} et de la 2^e année de scolarité de l'école primaire. Les résultats ont à nouveau été obtenus sur la base d'une comparaison entre ces deux groupes d'enfants – fréquentation d'une institution préscolaire ou non. Aux deux moments de collecte des données, les enfants qui ont fréquenté une institution de préscolaire réalisent des performances sensiblement meilleures en comparaison statistique, dans le domaine cognitif, que les enfants sans fréquentation de telle institution. Quant au développement social, on constate aussi des effets positifs à la fin de la 1^{re} année de scolarité pour les enfants du groupe ayant fréquenté une institution préscolaire. Toutefois, à la fin de la 2^e année de scolarité, ces différences s'estompent dans les résultats statistiques.

Les auteurs en concluent que ces résultats étayaient leurs conclusions antérieures. Il a été possible de démontrer de manière empirique, particulièrement en ce qui concerne le domaine cognitif, que des effets positifs se font encore ressentir, du point de vue statistique, même deux ans après la fin du préscolaire. Les enfants qui n'ont pas fréquenté d'institution préscolaire n'ont pas réussi à compenser ce décalage durant les deux premières années de scolarité.

⁷ Pour obtenir des informations plus détaillées sur ces deux études, se référer au site internet suivant: <http://k1.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/index.htm>.

La qualité des institutions du degré préscolaire a été examinée dans le cadre d'un projet européen de recherche en éducation, intitulé *European Child Care and Education Study* (ECCE) (cf. Tietze, Hundertmark-Mayser & Rossbach 1999)⁸. Y ont pris part des équipes de chercheurs d'Allemagne, d'Autriche, du Portugal ainsi que d'Espagne. La première étape a consisté à analyser et à mettre en regard les statistiques à disposition en matière de formation, ce qui a permis d'en tirer des données sur des caractéristiques structurelles telles que la taille de la classe, le rapport entre le nombre d'enseignantes et enseignants et d'élèves, etc. Ensuite, la qualité des institutions du degré préscolaire a été examinée du point de vue du développement cognitif et social des enfants ainsi que de leurs performances scolaires. Des données sociodémographiques concernant la famille et les opinions des parents sur des questions de formation ont également été collectées. En tout, l'échantillon a porté sur 1200 enfants, âgés de quatre ans lors de la première mesure, leurs parents et les 300 établissements de formation concernés. L'étude comporte une première collecte de données vers le milieu de l'école enfantine. La question posée dans cette démarche longitudinale est celle du rapport entre, d'une part, la qualité dans le contexte familial, à l'école enfantine et, d'autre part, le développement des enfants. Une première collecte a été réalisée à cet effet vers le milieu de l'école enfantine, une deuxième à la fin de l'école enfantine et une troisième à la fin de la 2^e année du cycle élémentaire.

Dans cette étude, on observe qu'à la fin du temps d'école enfantine (cf. Tietze et al. 1999, Tietze, Grenner & Rossbach 2005), lorsque les institutions d'éducation préscolaire offrent une haute qualité pédagogique, les enfants ont atteint un stade de développement cognitif et social plus élevé que ceux fréquentant des institutions préscolaires de moindre qualité. Il est important de relever le fait que *tous les enfants* sont avantagés lorsque leur institution leur offre une haute qualité pédagogique, indépendamment de leurs conditions cognitives et sociales au moment de leur entrée dans l'éducation préscolaire, et quel que soit le statut socioéconomique ou culturel de leur famille.

Les statistiques de cette étude longitudinale révèlent aussi des effets positifs à la fin de la 2^e année du cycle élémentaire. Les enfants qui ont fréquenté une institution d'éducation préscolaire avancée du point de vue qualitatif ont atteint un stade de développement plus élevé et réalisent de meilleures performances scolaires que les enfants issus d'institutions d'éducation préscolaire moins bien classées sur le plan de la qualité. Tout comme dans l'étude EPPE, les effets sur le développement social ne sont plus significatifs du point de vue statistique. Ce résultat ne doit toutefois pas être interprété comme indiquant que les institutions d'éducation préscolaire avancées du point de vue qualitatif n'ont pas d'effets durables favorisant le développement social. En effet, un tel résultat est facile à concevoir lorsque l'on pense aux différentes influences et expériences auxquelles les enfants sont confrontés durant leur fréquentation du cycle élémentaire. Les auteurs de l'étude établissent d'ailleurs le constat suivant:

⁸ Le rapport final peut être téléchargé sur la page internet suivante: http://improving-ser.sti.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER----000000000000635&_app.page=show-TSR.html.

«Il s'avère que les programmes d'éducation préscolaire (ECP) constituent un système de soutien important, pas uniquement pour le développement des enfants durant la phase préscolaire, mais aussi pour leur développement et leur réussite scolaire à l'école primaire. Dans le passé, notamment dans le contexte européen, les ECP ont été considérés surtout du point de vue de la prise en charge qu'ils offraient [...]. Sans que cette fonction de prise en charge soit ignorée, les ECP doivent aussi être considérés comme revêtant une fonction éducationnelle importante du fait de leur impact substantiel évident sur le développement des enfants à court comme à long terme.»⁹ (Tietze, Hundertmark-Mayser & Rossbach 1999, p. 260).

4.1.2 Résultats empiriques de trois études suisses

Les études EPPE, EPEY et ECCE montrent clairement que, outre le volet de la prise en charge, il convient également de prendre en considération le mandat de formation, de façon à pouvoir favoriser durablement le développement cognitif et social des enfants. Les études suisses présentées ci-après, qui exposent de façon différenciée les compétences en mathématiques et en langue de scolarisation (allemand) des enfants âgés de moins et de plus de cinq ans, étayaient cette affirmation, compte tenu notamment des différences de conditions prévalant dans le milieu familial et influant sur les parcours de formation des enfants.

L'étude *Lernen und Leisten in der Vorschule: Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter* (Stamm 2004) examine notamment la question des aptitudes en mathématiques, en langue allemande ainsi qu'en vocabulaire dont disposent les enfants de quatre et cinq ans à leur entrée dans le cycle élémentaire de même que la question de l'influence des conditions prévalant dans l'environnement familial sur l'acquisition des compétences. L'échantillon comprenait 109 enfants provenant des cantons d'Argovie, de Glaris, de Thurgovie et du niveau *Grundstufe* de l'institut *Seminar Unterstrass* de Zurich. Pour saisir le niveau de développement et d'apprentissage en mathématiques ainsi qu'en langue allemande, on a eu recours au système SM4-8¹⁰. Il s'agit d'un test qui saisit les compétences en lecture, en mathématiques et en vocabulaire à l'aide de 15 mini-tests. Quatre catégories ont été définies à partir du test SMS: catégorie I – aucune connaissance; catégorie II – jusqu'à 50% de réponses correctes; catégorie III – entre 51 et 80% de réponses correctes; catégorie IV – plus de 81% de réponses correctes. Ces catégories sont utilisées pour représenter les résultats du niveau d'apprentissage constaté dans les domaines de la conscience phonologique, de la compétence en lecture, du vocabulaire, de la compétence mathématique et des aptitudes mathématiques précoces.

La particularité qui ressort, dans tous les domaines, des résultats de cette étude réside d'une part dans la distribution des compétences des enfants, qui vont de la catégorie I

⁹ Ndt: traduction libre de la citation.

¹⁰ SM4-8: il s'agit d'une version adaptée du test *Sprache und Mathematik bei Schuleintritt* (SMS), lequel a été développé dans le cadre d'une enquête sur le niveau d'apprentissage des élèves au début de la 1^{re} année de scolarité dans le canton de Zurich (cf. à ce sujet Moser, Stamm & Hollenweger 2005).

à la catégorie IV, et d'autre part dans le fait que, dans chaque domaine, certains enfants ont même été capables de résoudre la totalité des problèmes. Le niveau d'apprentissage des enfants étant examiné au début du cycle élémentaire, il faut en conclure que les enfants intègrent le système éducatif public avec des conditions déjà très différentes. Ces écarts s'expliquent notamment par les différences observables dans l'environnement familial des enfants. Ainsi, le niveau culturel des parents, un environnement stimulant et un encouragement explicite des enfants par les parents dans le domaine mathématique-linguistique constituent autant de facteurs qui contribuent, dans l'ensemble, à favoriser de meilleurs résultats dans les domaines des mathématiques, de la langue de scolarisation et du vocabulaire. Force est de constater donc que les chances des enfants sont distribuées de façon déjà très variable au début de leur parcours de formation.

La deuxième étude suisse – *Für die Schule bereit?* (cf. Moser, Stamm & Hollenweger 2005) – comporte des indications sur le niveau d'apprentissage des enfants entrant en 1^{re} année de scolarité. Il s'agit d'une étude représentative du canton de Zurich: près de 2000 élèves, provenant de 100 classes ordinaires, y ont été examinés, et ce peu après leur entrée à l'école. A l'instar de l'étude Stamm (2004), cette étude-ci constitue aussi l'amorce d'une enquête longitudinale. D'autres collectes de données succèdent à la première, réalisée au début de la 1^{re} année de scolarité: ces données sont prélevées en 3^e année, en 6^e année et, finalement, en 9^e année de scolarité. En vue d'évaluer le niveau d'apprentissage au début de la 1^{re} année de scolarité, le test *Sprache und Mathematik bei Schuleintritt* (SMS) a été spécifiquement conçu pour cette tranche d'âge-là. Afin de pouvoir examiner les aptitudes et connaissances des enfants, des exercices ont été définis dans les domaines de la lecture, des mathématiques ainsi que du vocabulaire; ils ont servi d'indicateurs pointant vers l'un des quatre niveaux de compétences dans le domaine en question.

Tout comme dans l'étude Stamm (2004) au début du cycle élémentaire, cette étude-ci met aussi en lumière une distribution inégale des compétences des enfants selon les quatre niveaux de compétences retenus. En clair, cela signifie pour les mathématiques que certains n'ont pas encore atteint le niveau de compétences I, tandis que d'autres disposent déjà de la matière à acquérir en 2^e année de scolarité. Près de quatre enfants sur cinq ont déjà acquis une partie de la matière en mathématiques qui est exigée en 1^{re} année de scolarité. Les différences sont encore plus marquées dans la compétence en lecture. Un tiers des enfants sait déjà lire. Un autre tiers a acquis une partie des connaissances abordées au cours de la 1^{re} année de scolarité. Le dernier tiers des enfants intègre le système avec de bonnes dispositions préalables à l'apprentissage de la lecture. Cependant, on observe également dans ce domaine une certaine proportion d'enfants (5%) qui n'atteignent pas le premier niveau et doivent faire face à des conditions défavorables pour l'apprentissage de la lecture. Quant aux résultats en vocabulaire, ils ressemblent passablement à ceux obtenus dans la compétence en lecture: un tiers des enfants dispose d'un vocabulaire peu développé; un autre tiers fait preuve d'un vocabulaire passablement étendu, et le vocabulaire du dernier tiers se révèle être très bien développé.

Afin de mettre les compétences des enfants examinés en regard de leur arrière-plan familial, on a premièrement constitué un index d'«origine sociale», à savoir sur la base de la formation des parents, de la taille de l'appartement ainsi que du nombre de livres

par ménage. On a donc opéré une distinction entre familles privilégiées, plutôt privilégiées, plutôt défavorisées et familles défavorisées. Comme on pouvait s'y attendre, l'origine sociale exerce déjà une influence à l'entrée à l'école, de manière particulièrement évidente dans le domaine du vocabulaire, mais de façon un peu moins manifeste en compétence de lecture et en mathématiques. Secondement, on a étudié séparément la relation entre l'origine culturelle et le niveau d'apprentissage observable au début de la première année de scolarité. A cet effet, on a retenu d'un côté l'arrière-plan des familles issues de la migration et, de l'autre, la langue pratiquée à la maison. Dans ce contexte, il s'est avéré que le niveau d'apprentissage des enfants avec un arrière-plan d'immigration et de bilinguisme, donc des élèves allophones, se situe systématiquement en deçà, dans les trois domaines de compétences examinés, de celui des enfants alémaniques, c'est-à-dire des enfants autochtones (l'enfant et au moins un des deux parents étant nés en Suisse). Si les différences apparaissent moins nettement dans les résultats en lecture et en mathématiques, les écarts se creusent toutefois considérablement pour ce qui est du vocabulaire des enfants.

En résumé, les études précitées font ressortir les éléments suivants: selon les études britanniques, le fait de recevoir une éducation préscolaire bénéficie à tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociale et culturelle. Toutefois, cet avantage – et notamment l'augmentation des chances de formation des enfants défavorisés – ne peut être atteint que par une éducation de qualité pédagogique élevée. Tant les études britanniques que l'étude internationale relèvent qu'une qualité pédagogique élevée est liée prioritairement à deux conditions préalables. Premièrement, il est important que les institutions d'éducation préscolaire se comprennent comme des établissements de formation, soumises à des exigences éducatives. Secondement, il est primordial que ces institutions disposent d'un personnel enseignant hautement qualifié.

Les deux études suisses démontrent qu'une partie au moins des enfants ont déjà acquis, à l'âge de quatre ans – et c'est encore plus patent au moment de l'entrée à l'école – des compétences appréciables en mathématiques, en lecture et en vocabulaire. Ils ont ainsi une certaine avance par rapport aux exigences de l'école infantine et de la 1^{re} année de scolarité. Ces études révèlent également combien les compétences, et donc les chances de formation des enfants, peuvent varier suivant l'arrière-plan social et culturel. En conséquence, Moser et al. (2005) parviennent à la conclusion qu'il convient d'examiner l'éventualité d'une scolarisation plus précoce et plus flexible.

Une troisième étude, terminée il y a peu et réalisée par le Service de la recherche en éducation du canton de Genève (SRED 2006), montre enfin qu'une majorité des enfants sur lesquels a porté l'étude dispose déjà à l'entrée à l'école de connaissances considérables dans les trois domaines suivants: *activités numériques, activités langagières et représentations de l'environnement*.

Cette étude porte sur les connaissances des enfants de quatre ans au début de la scolarité (entrée à l'école primaire) et a pour but de permettre une meilleure appréciation des compétences cognitives. Plus de 100 enfants issus de dix écoles différentes ont pris part à cette enquête. Chaque enfant a été testé trois fois durant 20

à 25 minutes. La majorité des enfants interrogés ont fréquenté une crèche ou l'école enfantine.

Les *activités numériques* se réfèrent à la numération orale (comptine numérique, comptage, dénombrement), la numération écrite (la lecture et l'écriture des nombres) et la résolution de problèmes (opérations additives, soustractives, activités de dénombrement). L'étude révèle que 59% des enfants savent compter des objets de 1 à 10 et mettre en œuvre la correspondance terme à terme entre l'objet pointé et le nom du nombre énoncé, maîtrisant ainsi la procédure de synchronisation numérique nécessaire au comptage. Quant à la lecture, 27% des enfants lisent les chiffres de 1 à 10 dans le désordre et 47% savent identifier les unités de 1 à 5. Les résultats montrent que les enfants, malgré les différences observables entre eux, commencent l'école avec des connaissances pertinentes pour aborder les apprentissages des activités numériques.

Les observations des *activités langagières* portent sur les unités lexicales (la lecture ou la reconnaissance visuelle de mots, la lecture et l'écriture du prénom) et sur les unités sublexicales, comme la connaissance et l'écriture des lettres de même que la segmentation phonologique. Les résultats de l'étude révèlent qu'une partie des enfants entrent à l'école avec une assez grande familiarité dans le monde de l'écrit, puisque 4 enfants sur 10 ont déjà une «posture de lecteur-scripteur» (45% des enfants écrivent par exemple déjà leur prénom). Près d'1 enfant sur 10 (7%) entre à l'école en étant déjà potentiellement «lecteur», alors que 5 enfants sur 10 commencent l'école en ayant peu ou aucune familiarité avec l'univers de l'écrit. Ces résultats indiquent la différence qui existe entre les enfants par rapport aux capacités et connaissances déjà acquises dans l'approche de l'écrit.

Dans le domaine de la *représentation de l'environnement* (physique et social), les tâches ont trait à la compréhension de consignes et au positionnement dans l'espace, aux relations temporelles et causales, aux connaissances du monde animal, aux classifications des objets et aux connaissances des objets géométriques. Plus de 75% des enfants interrogés comprennent les consignes orales et repèrent les relations dans l'espace. Environ la moitié (48%) des enfants reconstituent les relations causales correctement (srier dans l'ordre des images en relation avec les événements représentés).

Les résultats de cette étude soulèvent deux questions en particulier. La première a trait aux différences constatées entre les enfants dans l'approche des activités écrites, et se réfère ici implicitement à l'attention soutenue dans le domaine de la lecture ainsi qu'à l'examen des dispositifs pédagogiques qui permettent aux enfants une initiation précoce à l'entrée dans l'écrit.

La seconde question porte sur les bilans de connaissances avant l'entrée à l'école et sur l'identification des problèmes cognitifs rencontrés par les enfants. Se pose alors particulièrement la question de l'utilité d'un instrument d'évaluation, qui permet ensuite un suivi didactique spécifique de l'enfant durant les deux premières années de scolarité.

Cette étude complète les deux rapports du SRED parus en août 2005 et intitulés *Scolariser la petite enfance?*. Elle confirme que les enfants peuvent commencer la scolarité

obligatoire à quatre ans et permet en outre une délimitation plus concise des contenus de formation des degrés préscolaire et primaire.

4.2 Considérations pédagogiques et didactiques sur la formation des enfants de quatre à huit ans

En ouvrant la discussion sur l'harmonisation du début de la scolarité en Suisse, on découvre un ensemble complexe de composantes historiques, psychologiques, pédagogiques, didactiques ou encore des aspects liés aux politiques sociales et éducatives ainsi qu'aux régions linguistiques, sans oublier l'influence de certains facteurs internationaux. Le débat sur l'âge d'entrée et sur les contenus devant être transmis aux enfants à l'école enfantine et au degré primaire inférieur est marqué par le rapport entre l'éducation et la formation ainsi que par celui entre la famille et l'Etat, et ce depuis que ces deux institutions existent. Les contenus de formation de même que les formes de jeu et d'apprentissage ont été attribués soit à la période qui précède soit à celle qui suit l'entrée à l'école, en fonction des conceptions respectives de l'école enfantine et de l'école, ainsi que d'après les idées des uns et des autres sur ce qui peut être demandé à des enfants de cette tranche d'âge. De ce fait, les enfants, les parents, le corps enseignant et les autorités ont développé différentes attentes et exigences vis-à-vis des institutions école enfantine et école obligatoire. Or ces dernières années, on a observé à plusieurs niveaux un rapprochement entre ces deux institutions, comme on peut le constater sur le tableau 4.1:

Tableau 4.1: L'école comme unité organisationnelle

	<i>Situation actuelle</i>			<i>Modèles cycle élémentaire</i>	
	Variante 0 Fréquentation de l'école enfantine (EE) libre – scolarisation obligatoire	Variante A1 Obligation scolaire dès 4 ans	Variante B1 Obligation scolaire dès 5 ans	Variante A2 Obligation scolaire dès 4 ans: 2 ans d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité	Variante B2 Obligation scolaire dès 5 ans: 1 année d'EE et 1 ^{re} , 2 ^e année de scolarité
Niveau organisationnel scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • A l'exception de quatre cantons, l'école enfantine et l'école obligatoire sont réglées dans une loi. Y sont fixés les organes responsables de l'école, la compétence de l'autorité scolaire ainsi que celle de la direction d'établissement. Une étape importante a ainsi été franchie vers l'intégration de l'école enfantine dans le système de formation public. • Au niveau organisationnel scolaire, deux modèles différents sont possibles: le premier consiste à regrouper l'école enfantine et le degré primaire d'un quartier ou d'un village en une seule unité organisationnelle; le second maintient une unité organisationnelle séparée pour l'école enfantine et pour le degré primaire. 				

Les écoles se comprennent comme une unité organisationnelle. Il incombe à la direction d'établissement ainsi qu'à l'autorité scolaire d'analyser les besoins de leur école et de décider au cas par cas quelles sont les offres supplémentaires, telles que les repas de midi surveillés ou l'aide aux devoirs, qui sont indiquées et réalisables. A moyen terme, il est nécessaire – lorsque ce n'est pas déjà le cas – d'inclure aussi l'école enfantine dans le cadre de l'unité organisationnelle «école», pour réussir à répondre conjointement aux besoins supplémentaires: une unité organisationnelle pour l'école enfantine et le degré primaire comporte l'avantage que les différentes thématiques déjà abordées, telles que

l'usage de la langue standard, l'intégration des enfants présentant des besoins particuliers ou les expériences pilotes, peuvent se répartir de façon plus continue sur tout le temps de l'école primaire.

Les discussions portant sur une anticipation de l'âge d'entrée à l'école et la recherche de nouvelles structures pour les offres de formation des enfants âgés de quatre à huit ans représentent une chance de reconsidérer la jonction entre les deux institutions et l'attribution des contenus de formation à l'école enfantine ainsi qu'au degré primaire inférieur. Le changement de conception peut s'effectuer si le débat ne se concentre plus sur les rapports entre les deux institutions, mais sur l'aménagement du temps de formation des enfants de quatre à huit ans en Suisse. Il s'agit de définir les principaux contenus, dans une perspective globale, et de développer des formes d'enseignement adaptées à l'âge et spécifiques au stade de développement des enfants, qui puissent garantir une stimulation aussi continue que possible des différents processus d'apprentissage des enfants de quatre à huit ans. Il va sans dire que l'introduction et l'acquisition des compétences scolaires de base constituent un contenu central de ces quatre années de formation. Parmi les autres contenus principaux, on trouve aussi une réflexion, adaptée à l'âge des élèves, sur des questions relevant des sciences naturelles ainsi que des sciences humaines, et la stimulation des compétences dans les domaines de la musique, des arts visuels et de l'activité physique, tout comme le développement continu des compétences personnelles et sociales. Il convient également de poursuivre la réflexion pour déterminer, en s'appuyant sur les connaissances scientifiques en la matière ainsi que sur les évaluations des projets de cycle élémentaire réalisés, quels sont les modèles structurels appropriés pour la mise en œuvre de ce travail éducatif. Le choix du modèle devrait permettre l'application des exigences posées à un enseignement de valeur et de qualité destiné aux enfants de cette tranche d'âge.

Les enseignantes et enseignants des enfants de cette tranche d'âge se concentrent sur le développement des connaissances du monde, des intérêts et des compétences des apprenants. Ils essaient de créer des situations d'apprentissage aussi authentiques que possible et orientées sur des difficultés qui incitent les enfants à développer davantage leurs compétences personnelles, sociales et spécialisées (Brunner, Hartmann & Sörensen 2005, pp. 14ss). Les enseignantes et enseignants tiennent compte du fait que le développement de l'enfant se déroule selon des mouvements prévisibles, et ce du plus simple au plus complexe, de soi à l'autre, du concret à l'abstrait, de l'appréhension tactile, par le biais des sens, à une appréhension symbolique, de l'impulsif à la maîtrise de soi (Textor d'après Kostelnik, Sodermann, Whiren, In: Fthenakis & Textor 2000, p. 238). L'enseignement dispensé à ce degré doit offrir aux enfants d'innombrables possibilités de *découvrir leur monde au travers de tous leurs sens, de manier des objets et de faire des expériences de première main. En parallèle à cela, il devrait leur permettre d'acquérir un savoir symbolique en particulier par la transmission de leurs expériences au moyen de médias très variés (...)*¹¹ (Textor, In: Fthenakis & Textor 2000, p. 238). Les enseignantes et enseignants sont conscients du fait que le développement des enfants est marqué par

¹¹ Ndt: traduction libre de la citation.

un grand nombre d'influences sociales et culturelles différentes. L'hétérogénéité qui en résulte au sein d'une classe représente à la fois un défi et une chance pour l'enseignement. L'hétérogénéité nécessite une adaptation des offres de l'enseignement selon les conditions individuelles de l'élève. En prenant en compte les conditions d'apprentissage propres à chaque enfant et en orientant de façon ciblée leurs offres en conséquence, les enseignantes et enseignants réalisent l'une des tâches centrales du premier degré du système de formation: ils reconnaissent à un stade précoce les talents et les besoins particuliers de chaque enfant; ils peuvent alors influencer (de façon déterminante) la suite du parcours de formation de l'enfant en prenant des mesures appropriées. Ainsi donc, le premier degré du système de formation remplit une fonction de prévention essentielle. Pour satisfaire à cette exigence élevée, il est important de permettre à tous les enfants de cette tranche d'âge d'avoir accès aux institutions de formation. On peut contribuer à réaliser une meilleure égalité des chances en rendant obligatoire pour tous les enfants l'enseignement ciblé, systématique, tel qu'il est dispensé à l'école enfantine / au degré primaire inférieur ou au cycle élémentaire. L'idéal est de faire intervenir cet accompagnement ciblé, à visée diagnostique, aussi tôt que possible dans les processus d'apprentissage, un argument donc pour l'anticipation de l'âge d'entrée à l'école avec une obligation fixée à quatre ans révolus.

L'anticipation de l'âge d'entrée à l'école n'est toutefois envisageable que si elle a pour corollaire un développement des formes de jeu, d'enseignement et d'apprentissage actuelles, tant à l'école enfantine qu'au degré primaire inférieur. Pour donner lieu à ce processus de développement, il faut inclure les perspectives de toutes les personnes concernées: enseignantes et enseignants des deux degrés, enseignantes et enseignants spécialisés, enseignantes et enseignants du degré subséquent, formateurs des enseignantes et enseignants dans le cadre des formations initiale et continue, représentants des parents et des structures d'accueil collectif de jour ainsi que membres des associations, autorités et des services s'occupant d'éducation et de formation, de même que les chercheurs travaillant dans les sciences de l'éducation et dans les différents groupes de disciplines. Ce développement nécessite impérativement qu'un nouveau plan d'études soit formulé pour la formation des enfants âgés de quatre à huit ans en Suisse (alémanique), lequel constituera aussi la base utilisée pour l'élaboration des moyens d'enseignement. La formulation du plan d'études pourra et devra contribuer, au travers des points suivants, à mettre en œuvre le travail éducatif dans ce degré: détermination des principaux contenus et des points de rencontre / balises à la fin du degré, bases didactiques ainsi qu'harmonisation des concepts utilisés.

Le choix du modèle doit être déterminé par les exigences visant une forme de travail éducatif qui soit adaptée à l'âge et tienne compte du développement des enfants. Reste à traiter la question de la mixité des âges, à savoir quelle est la formule profitable à ce travail. Ces exigences ont de plus une incidence sur les éléments didactiques choisis pour le nouveau degré, ainsi que l'agencement des locaux. En effet, si l'on veut qu'un enseignement individualisé puisse avoir lieu, il faut que les enfants et les enseignantes et enseignants, lesquelles fonctionnent souvent en duo pédagogique, puissent travailler simultanément sur des contenus différents. Il faudra donc aménager les espaces à

disposition selon un agencement proche de celui de l'école enfantine, avec une salle principale et des espaces annexes.

Les changements dont il a été question ne manqueront pas d'influencer également l'aspect de la formation des enseignantes et enseignants, dans laquelle on s'est déjà familiarisé avec ces tendances évolutives au travers de l'ouverture de diverses filières d'études, articulées autour des différents degrés, et de la détermination de plans d'études formulés en conséquence dans les hautes écoles pédagogiques.

La discussion sur l'anticipation et l'harmonisation de l'âge d'entrée à l'école se doit d'inclure tous les différents aspects, imbriqués les uns dans les autres, qui participent de la thématique de l'entrée à l'école. Le fait que le débat soit ouvert sur cette question peut, dans la mesure où tous les milieux concernés sont inclus, apporter une contribution essentielle à l'évolution, qui s'impose, de l'offre de formation pour les enfants de quatre à huit ans en Suisse.

5 Conclusions

Dans les chapitres précédents, il a été question de la thématique complexe de la scolarisation plus précoce et de la création d'un cycle de formation pour les enfants de quatre à huit ans. Le rapport a d'une part présenté la situation actuelle et, d'autre part, esquissé des développements possibles. Ce degré, qu'on appelle *cycle élémentaire*, consiste en un cycle de formation de quatre ans pour les enfants âgés de quatre à huit ans, sans toutefois se rattacher forcément à un modèle précis d'aménagement. Quant aux offres de prise en charge privées et publiques, qui concernent la petite enfance jusqu'à l'âge de quatre ans et donc la période précédant ce degré, elles ne font pas l'objet des considérations suivantes.

Les auteures du présent rapport concluent, sur la base des développements présentés en relation avec cette thématique, que l'abaissement de l'âge du début de la scolarisation obligatoire à quatre ans révolus ne doit être approuvé en réunissant les conditions suivantes:

5.1 Age d'entrée à l'école enfantine et au degré primaire

(Tableau 2.1, chapitre 3.1)

Le «début de la scolarité» désigne l'entrée dans le premier degré de l'offre de formation publique ou privée. Pour entrer à l'école, il faut avoir atteint l'âge fixé par la loi. Aucun test d'entrée ne sera effectué.

Au début de leur scolarité, les enfants entrent dans une période de formation de quatre ans organisée en degré ou en cycle pluriannuel, qui garantit le passage dans le degré ou le cycle subséquent.

L'enseignement doit être obligatoire dès le début du cycle pour tous les enfants, en vue de répondre au besoin de formation de chaque enfant et de contribuer ainsi à accroître l'égalité des chances.

5.2 Ancrage dans la loi et organes responsables de l'école enfantine ainsi que de l'école primaire

(Tableau 2.2, chapitre 3.2)

Le cycle élémentaire fait partie intégrante du système éducatif. L'ancrage des dispositions légales et l'attribution des responsabilités du cycle élémentaire correspondent à ceux du degré primaire subséquent. Les cantons peuvent le cas échéant inciter les communes à réaliser un cycle élémentaire de quatre ans.

5.3 Plans d'études de l'école enfantine et de l'école primaire

(Tableau 2.4, chapitre 3.4)

Les contenus fondamentaux pour le travail de formation à réaliser dans ce degré seront définis à partir des plans d'études nationaux et internationaux valables pour l'école enfantine et le degré primaire inférieur, ainsi que sur la base d'une évaluation des projets menés sur le cycle élémentaire et des résultats obtenus dans le cadre de recherches scientifiques en la matière. Un nouveau plan d'études pour le cycle élémentaire sera élaboré pour la Suisse alémanique et pour la Suisse romande en fonction de ces contenus fondamentaux et des objectifs pédagogiques qui en découlent. La série d'objectifs pédagogiques structurés les uns par rapport aux autres représente un canevas de progression possible dans les différents domaines d'études et aboutit à la formulation de points de rencontre / balises. Ces derniers sont à atteindre par les élèves (au plus tard) au terme du cycle de quatre ans et garantissent le passage au degré subséquent du système éducatif.

5.4 Conceptions pédagogiques et didactiques

Afin de pouvoir appliquer les directives du plan d'études, il est indispensable de tester des formes d'enseignement pédagogiques et didactiques appropriées et d'élaborer du matériel d'enseignement adéquat. Il faut aussi tester et évaluer des conditions structurelles dans lesquelles le corps enseignant puisse réaliser un travail éducatif adapté au degré, permettant un enseignement fortement individualisé.

Les développements pédagogiques et didactiques nécessaires à l'introduction du cycle élémentaire concernent les aspects suivants du quotidien scolaire:

5.4.1 Passage de l'école enfantine au degré primaire

(Tableau 2.5, chapitre 3.5)

Des «standards / points de convergence / balises» définis décrivent les connaissances, capacités et aptitudes qui permettent aux enfants de commencer le degré primaire. Ce n'est pas l'âge de l'enfant qui décide de son passage, mais le fait qu'il ait atteint les niveaux attendus, ce qui permet de tenir compte des différences individuelles lors du passage au degré subséquent. La décision n'est pas prise sur la base d'un test de passage, mais à partir des résultats d'observations et d'évaluations ciblées réunies et examinées par le corps enseignant sur une période d'une certaine durée.

5.4.2 Intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers

(Tableau 2.7, chapitre 3.7)

L'intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers dans le degré élémentaire doit être approuvée lorsque les enfants reçoivent suffisamment de soutien dans

leur classe ordinaire en fonction de leur situation individuelle et qu'ils peuvent ainsi être soutenus dans leur développement. L'enseignement en duo pédagogique institutionnalisé et la collaboration ciblée de spécialistes choisis constituent des conditions nécessaires à la réussite de tels projets d'intégration. L'intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers implique aussi, en plus de la collaboration de spécialistes, que des ressources spatiales et financières adaptées à la situation individuelle de l'enfant soient mises à la disposition du corps enseignant.

5.4.3 Emplacement et espaces nécessaires

(Tableau 2.8, chapitre 3.8)

Si le cycle élémentaire est mis en œuvre sur le modèle de classes d'âge mixte comprenant des enfants de quatre à huit ans, il faut adapter les écoles enfantines et les salles de classe du degré primaire inférieur aux nouveaux besoins qui en résultent. L'espace à disposition doit permettre une utilisation multifonctionnelle, de façon à permettre une occupation simultanée des lieux avec différentes offres à la fois. Les possibilités de prise en charge offertes en dehors des plages de cours nécessitent également des locaux supplémentaires.

5.4.4 Structure horaire et prise en charge extrafamiliale

(Tableau 2.9, chapitre 3.9)

En plus de l'offre de formation obligatoire, les enfants recevront un soutien dans leur développement et la gestion de leur temps libre dans le cadre de structures de prise en charge extrafamiliale. L'aménagement des structures de prise en charge extrafamiliale se définit en fonction des conditions locales. La prise en charge sera confiée à des personnes spécialement formées dans ce domaine.

5.5 Droits et obligations des parents

(Tableau 2.3, chapitre 3.3)

Les droits et les obligations des parents sont fixés dans des dispositions légales. La collaboration entre l'école et les détenteurs de l'autorité parentale est prise en compte dans les plans d'études. Il convient aussi de discuter des moyens d'inclure les parents dans le processus de décision et du poids de leur avis dans les décisions concernant le parcours scolaire de l'enfant, particulièrement dans le cas d'un assouplissement des possibilités de passage; il doit aussi être question du droit de participation des parents aux décisions dans le contexte de l'intégration d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers.

5.6 Personnel enseignant

Les changements et développements survenant dans le domaine de la scolarisation des enfants de quatre à huit ans ont une incidence sur les filières d'études des enseignantes et

enseignants de ce degré; ils entraînent une mise à jour des offres des hautes écoles pédagogiques et une évolution du contexte professionnel. Dans les années à venir, les offres de formations initiale et continue devront s'adapter aux besoins de deux groupes différents: celui des enseignantes et enseignants qui ont obtenu l'habilitation à enseigner soit pour le degré primaire soit pour l'école enfantine et celui des enseignantes et enseignants qui se sont formés pour l'école enfantine et le degré inférieur du primaire. Quant aux offres de formation continue qui traitent de champs thématiques situés en dehors du contexte professionnel, elles ouvrent des perspectives supplémentaires au corps enseignant. Ces offres ne font toutefois pas l'objet du présent rapport.

5.6.1 Formation initiale des enseignantes et enseignants

(Tableau 2.10, chapitre 3.10)

Les enseignantes et enseignants doivent disposer d'une formation spécifique à ce degré de formation, qui leur permet, grâce à des compétences diagnostiques accrues, d'identifier à un stade précoce le niveau de développement actuel de l'enfant, les progrès et les retards éventuels de ses apprentissages, et ce dans les différents domaines de développement. Ils posséderont un large répertoire de connaissances spécialisées et générales, et auront acquis des connaissances dans les domaines des sciences de l'éducation qui leur permettent de soutenir de façon ciblée les processus d'apprentissage individuels des élèves. Ils font appel à des enseignantes et enseignants spécialisés lorsque cette mesure est nécessaire pour favoriser le développement de l'enfant.

5.6.2 Formation continue des enseignantes et enseignants

(Tableau 2.11, chapitre 3.11)

L'offre de formation continue permettra l'acquisition d'une qualification supplémentaire pour les enseignantes et enseignants de l'actuel degré primaire inférieur ou de l'école enfantine les habilitant à enseigner au cycle élémentaire. Elle permettra aussi aux enseignantes et enseignants qui disposent déjà d'une formation pour l'école enfantine et le degré primaire inférieur de suivre une formation continue solide et spécifique à ce degré de formation.

Les offres de formation continue doivent présenter les résultats récents de la recherche pédagogique, didactique et psychologique pour ce degré de formation. Elles donneront également la possibilité aux enseignantes et enseignants d'étendre leurs connaissances spécialisées et générales.

Les offres de formation continue contribuent à développer la réflexion et ainsi à faire avancer le travail éducatif des enseignantes et enseignants de ce degré. Ces derniers suivent une formation continue dans le cadre de cours facultatifs ou d'offres obligatoires, dans tous les domaines de leur activité.

5.6.3 Conditions d'engagement du personnel enseignant (Tableau 2.12, chapitre 3.12)

Les enseignantes et enseignants de ce degré de formation seront soumis aux mêmes conditions d'admission et d'exigences de formation que ceux des degrés subséquents. Ils seront par conséquent rémunérés selon des barèmes équivalents.

5.7 Recherche et développement (Chapitre 4)

L'introduction d'un cycle élémentaire doit se baser sur des résultats issus de démarches scientifiques. La définition des contenus fondamentaux et des points de rencontre / balises de ce degré doit, tout comme l'élaboration d'une didactique appropriée, être étayée par des travaux de recherche (inter)nationaux. Outre les questions liées à l'enseignement, il convient aussi d'analyser, par des études longitudinales, les situations de vie des enfants et les différentes interfaces entre les familles, les crèches, l'école enfantine et l'école primaire. Des travaux comparatifs sur les différents modèles appliqués selon la région linguistique pour ce premier degré de formation peuvent favoriser le développement de projets dans l'ensemble des régions linguistiques. La création d'un degré de formation destiné aux enfants de quatre à huit ans implique que des projets de recherche portant sur différents champs thématiques soient menés en parallèle, ce qui nécessite que des moyens financiers suffisants soient dégagés. L'extension des travaux scientifiques réalisés dans le domaine de ce degré de formation pourrait faire en sorte que ce champ de recherche, jusqu'ici traité de façon subsidiaire seulement dans les milieux scientifiques en Suisse, reçoive enfin toute l'attention qu'il mérite. Le lancement d'un programme de recherche national – pouvant se concevoir comme une extension des programmes du Fonds national suisse – servant à élargir le champ de connaissances dans le domaine de l'offre de formation destinée aux enfants de quatre à huit ans, pourrait grandement contribuer à développer le travail de recherche qui s'effectue dans ce domaine.

6 Au sujet des auteures

- Evelyne Wannack Dr et dipl. LSEB, études en psychologie pédagogique, pédagogie générale ainsi que sciences du sport. Plusieurs années d'enseignement dans la formation pour enseignantes et enseignants ainsi qu'à l'Institut de pédagogie de l'Université de Berne; projets de recherche de longue haleine dans le domaine de l'école enfantine et du degré primaire inférieur. Depuis 2005, responsable de département à l'Institut *Vorschul- und Primarunterstufe* de la Haute école pédagogique du Nord-Ouest (FHNW).
- Barbara Sörensen Criblez Licenciée ès lettres, plusieurs années d'enseignement à l'école primaire et enfantine, études en pédagogie et en histoire, responsable du service pédagogique de l'Association suisse des écoles enfantines (KgCH), co-auteure du plan d'études pour les écoles enfantines de la partie germanophone du canton de Berne, études scientifiques dans le cadre des travaux de développement effectués dans le domaine de l'acquisition de la langue écrite au cycle élémentaire par le *Campus Muri-stalden* à Berne; depuis janvier 2005, assistante à l'Institut de pédagogie de l'Université de Berne.
- Patricia Gilliéron Giroud Licenciée de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE) de l'Université de Genève, études en pédagogie ciblées sur l'analyse des pratiques éducatives et la prise en charge des élèves en difficulté scolaire. Diplôme postgrade d'Etudes supérieures mention Recherche (DES) en cours. Première formation d'enseignante primaire. Plusieurs années de pratique en classe ordinaire puis en tant qu'enseignante d'appui dans les classes d'intégration de Lausanne. Participation au comité de rédaction du plan d'études cadre romand (PECARO) de la Conférence inter-cantonale de l'instruction publique (CIIP) à Neuchâtel puis, dès 2003, au Groupe de suivi de la mise en application du PECARO. Depuis septembre 2002, cheffe de projets de recherche à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) à Lausanne, principalement dans le domaine de l'évaluation des apprentissages des élèves et dans le domaine préscolaire.

7 Mandat du Secrétariat général de la CDIP pour l'élaboration d'un rapport de réflexion relatif à l'anticipation de l'âge d'entrée dans l'école obligatoire

7.1 Considérants

Dans le cadre du projet HarmoS sera élaboré un accord intercantonal pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire. L'adoption de ce nouveau concordat par la CDIP est prévue à la fin octobre 2007, à la suite d'une vaste consultation organisée durant l'année 2006.

Un élément important du concordat HarmoS, sans doute le plus délicat sur le plan politique, est constitué par l'anticipation de l'âge d'entrée dans la scolarité obligatoire, combinée à l'assouplissement du parcours individuel durant les premières années de scolarité (notion de cycle élémentaire).

Concernant l'âge d'entrée, l'évolution des mentalités et des conditions économiques dans la société, comme l'introduction d'une année obligatoire d'école enfantine dans plusieurs cantons, montrent qu'un consensus est sans doute nouvellement acquis sur le principe. Suite à diverses interventions parlementaires tant fédérales que cantonales, le débat a été ouvert, certains partis politiques l'ont récupéré et les pressions en faveur d'une anticipation du début de scolarité sont devenues clairement perceptibles. La CDIP l'a inscrit dans son programme d'activité et argumenté dans son plan d'action PISA 2000 adopté le 12 juin 2003. La question de l'âge d'entrée reste toutefois très délicate et de fait peu approfondie.

On ne doit sans doute pas sous-estimer l'attachement d'une partie de l'opinion publique à une certaine conception traditionnelle du degré préscolaire. Sans doute les représentations sont-elles très différentes quant à la nature et aux finalités de la *Scuola dell'Infanzia* dans la Suisse italienne, de l'*école enfantine* dans la partie francophone et du *Kindergarten* dans la partie germanophone du pays. La notion d'apprentissage, notamment linguistique, et la compréhension du terme «scolarisation» peuvent encore heurter certains parents et enseignants lorsqu'il s'agit d'envisager les objectifs du *Kindergarten*. La loi scolaire zurichoise par exemple, interdisait, jusqu'aux modifications acceptées par le peuple le 5 juin 2005, tout apprentissage structuré au cours du degré préscolaire.

Les arguments soutenus par les milieux économiques rejoignent pour l'essentiel la vaste problématique de la prise en charge précoce des enfants, à commencer par la question des horaires (périodes-bloc, horaire continu) et donc également de l'engagement des pouvoirs publics dans la politique familiale.

A la suite de la publication en 1997 du Dossier 48 de la CDIP, sur l'éducation des enfants de quatre à huit ans, puis de l'adoption de recommandations le 31 août 2000, les cantons ont été invités à procéder à des expériences quant aux modalités d'apprentissage précoce. «Des objectifs tels qu'un encouragement accru des enfants selon leurs capacités respectives, une entrée à l'école obligatoire répondant mieux aux besoins individuels et une

flexibilité en ce qui concerne le passage de l'école enfantine à l'école primaire exigent la recherche de nouvelles pistes de solution qui ne doivent toutefois pas déboucher sur une scolarisation trop poussée.» L'EDK-Ost s'est engagée sur cette voie à partir de mai 2002, conduisant progressivement à une expérimentation dans de nombreuses classes réparties dans plusieurs cantons, toute la Suisse alémanique participant en définitive peu ou prou à l'expérimentation dès 2005. Un rapport d'évaluation sur celle-ci paraîtra à l'été 2009. En Suisse romande, le canton de Genève a généralisé un cycle élémentaire (-2 +2) dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire; les autres cantons francophones ont annoncé en mai 2005 leur intention commune d'anticiper à moyen terme le début de la scolarité conformément au plan cadre PECARO.

Afin d'éviter une complexification des structures scolaires en Suisse et conformément aux recommandations du 31 août 2000, il est important qu'une décision soit prise à l'échelle nationale. Ceci serait même contraignant sur la base des nouveaux articles constitutionnels sur l'éducation qui seront soumis au peuple et aux cantons en 2006/2007.

Cependant, on ne peut décider d'avancer d'une année ou de deux ans l'âge du début de la scolarité sans s'interroger sur les conséquences pédagogiques, sociales et financières, directes et indirectes, qui seront immanquablement liées à une telle décision. De fait, cette question constituera un immense enjeu et ouvrira un large débat. Il s'agit de replacer l'ensemble de la problématique dans son contexte, de différencier les situations existantes, de les mettre en comparaison avec les pratiques des pays voisins et les grandes tendances internationales, de décrire les conditions pédagogiques à remplir, les contraintes sur le personnel enseignant et spécialisé et les incidences juridiques et financières.

Le but du travail confié par le présent mandat est d'anticiper les questions pouvant se poser dans le cadre du débat national à venir et de fournir une aide à la décision, grâce à une synthèse contextuelle actualisée et à une présentation des conditions et incidences relevant d'une anticipation de l'âge et de l'assouplissement du parcours des premières années de la scolarité obligatoire.

7.2 Missions

Les tâches confiées par le mandat visent à réunir et résumer les informations suivantes:

- *Analyse de l'état actuel de la situation:* âges effectifs d'entrée à l'école, statistiques et tendances évolutives, structures existantes, récents développements législatifs...
- *Situation comparative dans les pays européens (ou autres):* principales tendances (notamment sur la base d'Eurydice)...
- *Principales tendances à l'échelle internationale:* énoncés des situations fort variables, en parallèle aux politiques familiales et sociales, comparaison avec certains pays dont le système scolaire a été distingué dans les résultats de PISA...
- *Problèmes latents nécessitant des solutions:* liste descriptive des points identifiés en Suisse comme problématiques (par ex. intégration, prévention, enseignement spé-

cialisé précoce, égalité des chances et soutien individualisé, périodes-bloc, journées à horaire continu, travail en équipes pédagogiques, apprentissages langagiers, usage de la langue standard, ...)

- *Apports d'études scientifiques*: mise à profit d'éléments issus de travaux spécifiques portant sur le préscolaire ou sur une vision systémique du système de formation et des questions structurelles touchant les débuts de la scolarisation et les premiers apprentissages, positions éventuellement antagonistes ou alternatives, ...
- *Problématiques d'ordre pédagogique*: conditions spécifiques d'apprentissage, place du jeu et de la socialisation, hétérogénéité et intégration, développement et consolidation du langage, éveil aux langues, apports «disciplinaires» particuliers (par ex. disciplines musicales et artistiques, éducation rythmique, découverte du milieu, éducation à la santé, ...); formation initiale et continue des enseignants, capacités de diagnostic, équipes pédagogiques d'établissement; cycle élémentaire et modalités concrètes d'organisation; jonction préscolaire (resp. cycle élémentaire) et degré primaire, conditions de promotion et mesures de différenciation, ...
- *Problématiques d'ordre administratif*: logique d'établissement et de regroupements scolaires, gestion des horaires, problèmes liés aux infrastructures et au matériel, distinctions entre catégories du personnel enseignant et des divers autres intervenants...
- *Problématiques d'ordre financier et juridique*: autorités de tutelle (commune, association, canton, structure privée), attribution des responsabilités et du financement; problèmes de responsabilités juridiques et financières en lien avec les conséquences d'un avancement de l'âge de scolarisation; coûts comparatifs d'une organisation en cycle élémentaire, ...
- *Synthèse et suggestions concrètes (sous forme de scénarios)*

8 Références bibliographiques

- Aeberli, Christian & Binder, Martin (2005). Das Einmaleins der Tagesschule. Ein Leitfaden für Gemeinde- und Schulbehörden. [pdf-file]. Avenir Suisse. Internet: <http://www.avenir-suisse.ch/4.0.html> [11. September 2005]
- Appenzell Ausserrhoden (2000). Ausserrhodische Gesetzessammlung. [pdf-file]. Internet: <http://www.bgs.ar.ch> [25. Mai 2006]
- Babel, Jacques (2005). Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule: Szenarien 2005–2014. [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Internet: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bildung_und_wissenschaft/bildung/bildungsprognosen/analysen__berichte/prognosen/04.html [30. Mai 2005]
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2002). Räume der Grundstufe. [pdf-file]. Internet: <http://www.vsa.zh.ch> [11. September 2005]
- Brunner, Heidi; Hartmann, Walter & Sörensen, Barbara (2005). «Schinbeinbruch und einen Schedelbruch und noch einen Blutdruck». 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe (1), S. 14–17
- Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei & Schoeler, Udo (1998). Die neue Schuleingangsstufe. Weinheim und Basel: Beltz
- Buschor, Ernst; Gilomen, Heinz & McCluskey, Huguette (2003). PISA 2000: Synthese und Empfehlungen. [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Internet: http://www.portal-stat.admin.ch/pisa/download/synthese_d_0325.pdf [1. Juli 2005]
- CDIP (1993). Schuleintrittsalter / Age d'entrée à l'école, Dossier 25, Berne
- CDIP (1994). Kindergarten / Ecole enfantine / Scuola dell'infanzia, Dossier 29, Berne
- CDIP (1997). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse, Dossier 48B, Berne
- CDIP (1999). La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire: étude prospective, Dossier 57B, Berne
- CDIP (2000). Premières recommandations relatives à l'éducation et à la formation des enfants de quatre à huit ans du 31 août 2000, Berne
- CDIP (2003). Mesures consécutives à PISA 2000: plan d'action, décision de l'Assemblée plénière du 12 juin 2003
- CIIP (1992). Suisse romande. Objectifs et activités préscolaires. Neuchâtel
- CIIP (1993). Une école enfantine: pourquoi? Neuchâtel
- CIIP (1999). Déclaration sur les objectifs éducatifs de l'Ecole publique, Neuchâtel
- CIIP (2002). Séance du 13.06.2002. Développement du cycle élémentaire. Réponse à la consultation de la CDIP/CH
- CIIP (2003). Déclaration sur les finalités et objectifs de l'école publique, Neuchâtel
- CIIP (2003). Plan d'études cadre romand (PECARO)
- CIIP (2004). Bulletin de mars, article de S. Forster intitulé Les visionnaires du début du XX^e siècle, p. 2–3. Internet: <http://www.ciip.ch>
- CIIP (2005). Positionnement des cantons membres de la CIIP par rapport à la question du cycle élémentaire –2 +2. Neuchâtel
- CIIP (2005). Déclaration politique du 15.04.2005. Vers un «Espace romand de la formation» avec PECARO comme outil central de coordination
- CIRCE I (1972). Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande. Neuchâtel. Internet: <http://www.irdp.ch>

- COE (Conseil de l'Europe), voir Internet: <http://www.coe.int>
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). Le renouvellement du curriculum: expériences américaine, suisse et québécoise. Deuxième partie: La rénovation de l'école primaire genevoise: une étude de cas (p. 37–60), Québec
- Déclaration commune des ministres européens de l'éducation (19 juin 1999). Bologne
- Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (Eds.) (2004). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- DIP-GE, 13 priorités pour l'instruction publique, 20 janvier 2005. Internet: <http://www.geneve.ch/dip>
- Diskowski, Detlef & Hammes-Di Bernardo, Eva (Eds.) (2004). Lernkultur und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Educateur (2002), numéro spécial, article de S. Forster intitulé Petite histoire de l'école enfantine, p. 22–23. Internet: <http://www.le-ser/educateur>
- EESP (2002), Meyer G., Spack A. & Schenk S., Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse. Internet: <http://www.eesp.ch>
- EURYDICE, Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002, Chapitre C: Education préprimaire, Commission européenne. Internet: <http://www.eurydice.org>
- Fthenakis, Wassilios E. (Ed.). (1998). Erziehungsqualität im Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Fthenakis, Wassilios E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In Fthenakis, Wassilios E. (Ed.), Elementarpädagogik nach PISA (S. 18–37). Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Fthenakis, Wassilios E. & Textor, Martin R. (Eds.) (2000). Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel: Beltz
- Grossenbacher, Silvia & Maradan, Olivier (2004). Stand der Entwicklung hinsichtlich Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder (1. Berichterstattung EDK-Koordinationsgruppe «Schulanfang»). Bern: EDK
- Herzog, Walter (1997). Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz & Rüeegsegger, Ruedi (Eds.), Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft (S. 179–194). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt
- Herzog, Walter (2002). Pädagogische Psychologie der Familie. Bern: Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire, Service de la recherche sociologique, Genève, Cahier N° 36
- IDES, Information Documentation Education Suisse, Données de base sur le système éducatif en Suisse et dans la principauté du Lichtenstein. Etat au 31.12.2002. Internet: http://www.ides.ch/umfrage2003/mainUmfrage_F.html
- Kronenberg, Beatrice (2005). NFA und Kantonalisierung der Sonderschulung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (5), p. 5–8.
- Lanfranchi, Andrea (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske+Budrich.

- Moser, Urs; Stamm, Margrit & Hollenweger, Judith (Eds.) (2005). Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nave-Herz, Rosemarie (2002). Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt: Primus-Verlag.
- Nickel, Horst (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 37, p. 217–227.
- OCDE (2001a). Petite enfance grands défis. Education et structures d'accueil
- OCDE, (2001b). L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale (Tom Healy resp.), David Istance. Internet: <http://www.oecd.org>
- OCDE (2002). Analyse des politiques d'éducation 2002: enseignements et compétences, Paris
- OCDE (2004). Apprendre aujourd'hui, réussir demain, Premiers résultats de PISA 2003. Paris. Internet: <http://www.pisa.oecd.org>
- OFS, Degré préscolaire, Evolution de la durée en moyenne du degré préscolaire, de 1980/81 à 2002/2003. Internet: <http://www.bfs.admin.ch>
- Pâtamodlé, L'éducation des plus petits, 1815–1980 (2001), Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie, Genève. Internet: <http://www.unige.ch/fapse>
- Périsset Bagnoud, Danièle (2004). Missions et activités de l'école première. *Résonances*, 4, p. 36–39
- Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (1972), édité par l'Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires
- Saada El Hadi (2006). Connaissances initiales des enfants à l'entrée à l'école. Genève: Service de la recherche en éducation (avril)
- SER (2001). A propos de l'enseignement aux élèves de 4 à 8 ans dans un cycle élémentaire, Martigny
- Siraj-Blatchford, Iram & Moriarty, Viv (2004). Pädagogische Wirksamkeit in der Früherziehung. In Fthenakis, Wassilios E. & Oberhuemer, Pamela (Eds.), *Frühpädagogik international* (S. 87–104). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Sörensen, Barbara (2002). Von «Schulreife» zu «Schulfähigkeit». Zur Verschiebung des Blickwinkels innerhalb eines komplexen Gefüges. In Rhyn, Heinz (Ed.), *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule* (S. 13–23). Bern: Verlag Paul Haupt
- Sörensen Criblez, Barbara & Wannack, Evelyne (2006). Lehrpersonen für 4- bis 8-jährige Kinder – zwischen Tradition und Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (2)
- SPR (1998). Actes de la journée SPR Ecole enfantine. Quelle école enfantine à l'aube du 3^e millénaire? A la fois reconnaissance de ses spécificités et de son intégration harmonieuse dans le cycle scolaire. Internet: <http://www.le.ser.ch>
- SRED (2005). Scolariser la petite enfance? Actes du deuxième colloque «Constructivisme et éducation». Cahiers 11 et 12. DIP: Genève. Internet: <http://www.geneve.ch/sred>
- SRED (2006). Connaissances initiales des enfants à l'entrée à l'école, DIP: Genève. Internet: <http://www.geneve.ch/sred>

- Stamm, Margrit (2004). Lernen und Leisten in der Vorschule: Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter. [pdf-Dokument]. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen. Internet: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_publ.php [28.2.2006]
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward C.; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram & Taggart, Brenda (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education. London: Department for Education and Skills, Institute of Education, University of London
- Textor, Martin R. (2000). Der entwicklungsgemässe Ansatz. In Fthenakis, Wassilios E. & Textor, Martin R. (Eds.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten (S. 234–248). Weinheim und Basel: Beltz
- Tietze, Wolfgang; Grenner, Katja & Rossbach, Hans-Günther (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim und Basel: Beltz
- Tietze, Wolfgang; Hundertmark-Mayser, Jutta & Rossbach, Hans-Günther (1999). European Child Care and Education Study. Final Report. [pdf-file]. European Child Care and Education (ECCE) Study Group. Internet: http://improving-ser.sti.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER----0000000000000635&_app.page=show-TSR.html [25.8.2005]
- UNESCO, Bureau international d'éducation BIE, Conférence internationale de l'éducation 2001 Genève. Rapport national de la Suisse: Le développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XX^e siècle, Kübler, C. (juillet 2001). Internet: <http://www.unesco.org>
- URSP (2004). Gilliéron, P. Observation de l'organisation du travail au préscolaire, Lausanne. Internet: <http://www0.dfj.vd.ch/ursp>
- URSP (2004), Blanchet, A. Contribution au bilan final de la mise en œuvre d'EVM, Lausanne
- Wannack, Evelyne (2004). Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung. Münster: Waxmann Verlag

9 Liste des tableaux

Tableau 1.1:	Aperçu des champs thématiques, tableaux et commentaires	9
Tableau 2.1:	Age d'entrée à l'école enfantine et au degré primaire	10
Tableau 2.2:	Ancrage dans la loi et organes responsables de l'école enfantine ainsi que de l'école primaire	11
Tableau 2.3:	Droits et obligations des parents	12
Tableau 2.4:	Plans d'études de l'école enfantine et de l'école primaire	13
Tableau 2.5:	Passage de l'école enfantine au degré primaire	16
Tableau 2.6:	Usage de la langue standard en Suisse alémanique	16
Tableau 2.7:	Intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers	17
Tableau 2.8:	Emplacement et espaces nécessaires	18
Tableau 2.9:	Structure horaire et prise en charge extrafamiliale	18
Tableau 2.10:	Formation initiale des enseignantes et enseignants	19
Tableau 2.11:	Formation continue des enseignantes et enseignants	20
Tableau 2.12:	Conditions d'engagement du personnel enseignant	21
Tableau 3.1:	Age d'entrée à l'école en comparaison européenne	23
Tableau 3.2:	Les variantes helvétiques en comparaison européenne	24
Tableau 3.3:	Exigences concernant l'emplacement et les locaux utilisés	38
Tableau 4.1:	L'école comme unité organisationnelle	50

Annexes

Tableau 10.1.1:	Bases légales pour le préscolaire	69
Tableau 10.2.1:	Positions des partis en matière de politique éducative	74
Tableau 10.2.2:	Positions des partis en matière de politique familiale	76
Tableau 10.2.3:	Références utilisées pour définir la position des partis	76
Tableau 10.2.4:	Positions des associations en matière de politique éducative	77
Tableau 10.2.5:	Positions des associations en matière de politique familiale	79
Tableau 10.2.6:	Références utilisées pour définir l'avis des associations	80
Tableau 10.3.1:	Evolution de la participation des enfants de quatre ans au préprimaire dans quelques pays européens (en %)	81
Tableau 10.3.2:	Durée moyenne de fréquentation d'un établissement préprimaire à finalité éducative pour les enfants de trois à sept ans, par rapport à la durée théorique de fréquentation, en années (année scolaire 1999/2000)	82
Tableau 10.3.3:	Nombre maximal d'enfants de quatre ans pour un adulte, d'après les prescriptions ou recommandations relatives aux établissements préprimaires à finalité éducative, scolaires ou non (année scolaire 2000/2001)	82

Tableau 10.3.4: Contenu des lignes directrices officielles relatif à l'enseignement, établissements préprimaires à finalité éducative, scolaires ou non (année scolaire 2000/2001)	83
Tableau 10.3.5: Objectifs éducatifs généraux et spécifiques détaillés dans les lignes directrices officielles, établissements préprimaires à finalité éducative, scolaires ou non (année scolaire 2000/2001)	84
Tableau 10.3.6: Limites d'âge en vigueur pour l'entrée de l'enfant dans l'enseignement primaire obligatoire (année scolaire 2000/2001)	85
Tableau 10.3.7: Fréquentation des établissements préprimaires à finalité éducative et des établissements primaires, par âge, en % (année scolaire 1999/2000)	86

10 Annexes

10.1 Bases légales cantonales pour le préscolaire

Tableau 10.1.1: Bases légales pour le préscolaire

Ct	Source	Texte légal	Offre obligatoire (en année)	Fréquentation obligatoire
AG	Schulgesetz Vom 17. März 1981	² Der Kindergarten umfasst das letzte oder die beiden letzten Jahre vor Beginn der Schulpflicht; der Besuch ist freiwillig und dauert bis zum Schuleintritt. ³ Jedem Kind ist Gelegenheit zu geben, den Kindergarten während wenigstens eines Jahres zu besuchen.	1	0
AI	Schulgesetz (SchG) vom 25.4.2004	<i>Art. 17</i> ¹ Kinder, die vor dem 1. Juli eines Jahres das 5. Altersjahr zurückgelegt haben, werden auf Beginn des nächsten Schuljahres kindergartenpflichtig und im darauffolgenden Schuljahr primarschulpflichtig. Der Grosse Rat kann den Stichtag um bis zu vier Monate vor oder nach dem gesetzlichen Stichtag ansetzen. ² Der Schulrat kann im Rahmen der Verordnung die Vorverlegung resp. den Aufschub des Eintritts in den Kindergarten resp. in die Primarschule bewilligen. <i>Art. 18</i> ¹ Alle Kinder haben das Recht, den Kindergarten während zwei Jahren zu besuchen.	2	1
AR	Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) vom 24. September 2000	<i>Art. 8 b) Kindergarten</i> ¹ Der Kindergarten ist die Vorstufe zur Primarstufe. ² Er fördert die Aneignung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen im sozialen, gestalterischen und intellektuellen Bereich sowie die Erziehung der Kinder. ³ Die Gemeinden ermöglichen während zwei Jahren vor dem Eintritt in die Primarstufe den Besuch des Kindergartens. Der Besuch während eines Jahres ist für alle Kinder obligatorisch.	2	1
BE	Loi du 23 novembre 1983 sur les jardins d'enfants	<i>Art. 4</i> Droit à la fréquentation du jardin d'enfants ¹ Tout enfant a le droit, dans les limites de l'article 12, de fréquenter le jardin d'enfants durant une année avant le début de la scolarité obligatoire. ² Les enfants dont l'entrée à l'école obligatoire a été différée ont le droit de fréquenter le jardin d'enfants en attendant le début de leur scolarité obligatoire. <i>Art. 5</i> <i>Fréquentation facultative et gratuite</i> La fréquentation du jardin d'enfants est facultative et gratuite.	1	0

BL	Bildungsgesetz Vom 6. Juni 2002	<p><i>§ 22 Eintritt und Dauer</i></p> <p>¹ Kinder, die vor dem Stichtag das 4. Altersjahr zurückgelegt haben, können auf Beginn eines der beiden folgenden Schuljahre in den Kindergarten eintreten. Den Stichtag legt die Verordnung fest.</p> <p>² Der Besuch des Kindergartens im Schuljahr vor dem Eintritt in die Primarschule ist obligatorisch.</p> <p>³ Mit der Anmeldung verpflichten sich die Erziehungsberechtigten, auch während des freiwilligen Kindergartenjahres für einen regelmässigen Schulbesuch ihrer Kinder besorgt zu sein.</p> <p>⁴ Der Kindergarten umfasst zwei Jahresstufen.</p>	2	1
BS	Schulgesetz vom 4.4.1929	<p><i>Schulpflicht</i></p> <p>§ 55.40) Jedes im Kanton Basel-Stadt wohnhafte bildungsfähige Kind ist während 11 Jahren schulpflichtig. Vorbehalten bleiben § 56 Abs. 3 sowie die Bestimmungen betreffend die Fortbildungskurse.</p> <p>§ 56.41) Mit dem Beginn jedes Schuljahres werden die Kinder schulpflichtig, die vor dem vorangegangenen 1. Mai das vierte Altersjahr zurückgelegt haben.</p>	2	2
FR	Loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire)	<p><i>Art. 4 Scolarité obligatoire</i></p> <p>a) Principe</p> <p>¹ Les parents ont le droit et l'obligation d'envoyer leurs enfants en âge de scolarité obligatoire dans une école publique ou privée, ou de leur dispenser un enseignement à domicile.</p> <p>² La scolarité obligatoire dure neuf ans et comprend l'école primaire et l'école du cycle d'orientation.</p> <p>[...]</p> <p><i>Art. 6 Gratuité</i></p> <p>¹ Durant l'année préscolaire et durant la scolarité obligatoire, la fréquentation de l'école publique est gratuite.</p>	1	0
GE	Loi sur l'instruction publique (LIP) du 6.11.1940	<p><i>Art. 11 Durée de l'obligation</i></p> <p>¹ La scolarité obligatoire comprend neuf années scolaires complètes. Les enfants âgés de 6 ans révolus y sont astreints dès le début de l'année scolaire; ils achèvent leur scolarité obligatoire à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle ils ont atteint l'âge de 15 ans révolus. Le règlement détermine les conditions d'octroi des dispenses d'âge pour l'admission à l'école.</p> <p>Chapitre II Ecoles enfantines</p> <p><i>Art. 24</i></p> <p>L'école enfantine comprend des classes facultatives destinées aux enfants de 4 et 5 ans.</p>	2	0
GL	Gesetz über Schule und Bildung (Bildungsgesetz) (Erlassen von der Landsgemeinde am 6. Mai 2001)	<p><i>Art. 13 Kindergarten</i></p> <p>¹ Der Kindergarten umfasst die zwei der Primarstufe vorausgehenden Jahrgänge.</p> <p>² Der Besuch des Kindergartenjahres vor Schuleintritt ist obligatorisch. Über Ausnahmen entscheidet die zuständige Schulbehörde, welche die Bildungsdirektion darüber orientiert.</p>	2	1
GR	Gesetz über die Kindergärten im Kanton Graubünden (Kindergartengesetz) vom 17.5.1992	<p><i>Art. 3 Kindergartenbesuch</i></p> <p>a) Anspruch</p> <p>¹ Jedes Kind ist berechtigt, während mindestens eines Jahres vor dem Schuleintritt einen Kindergarten zu besuchen.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 4 b) Freiwilligkeit</p> <p>¹ Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig.</p>	1	0

JU	Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire) du 20 décembre 1990	<p><i>Scolarité facultative et obligatoire</i></p> <p>a) Principe</p> <p><i>Art. 6</i></p> <p>¹ Tout enfant, quel que soit son statut, a accès à l'école.</p> <p>² Les parents ont le droit d'envoyer leur enfant à l'école enfantine.</p> <p>[...]</p> <p>b) Durée</p> <p>⁴ L'école enfantine peut durer deux ans.</p> <p>⁵ La scolarité obligatoire est de neuf ans et comprend l'école primaire et l'école secondaire.</p> <p><i>Art. 7</i></p> <p>¹ Tout enfant âgé de quatre ans révolus peut accéder à l'école enfantine.</p>	2	0
LU	Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999	<p><i>§ 11 Besuch der Volksschule</i></p> <p>¹ Kinder und Jugendliche haben im Rahmen der Rechtsordnung das Recht und die Pflicht</p> <p>a. während eines Jahres einen öffentlichen oder privaten Kindergarten zu besuchen,</p> <p>[...]</p> <p>² Das kommunale Volksschulangebot umfasst die obligatorisch und fakultativ zu besuchende Volksschule mit mindestens einem Kindergartenjahr, die Sonderschulen ohne die Sonderschulheime, die Förderangebote und die schulischen Dienste ohne die Berufsberatung.</p>	1	1
NE	Loi sur l'école enfantine du 17.10.1983	<p><i>Article premier</i> Les communes instituent, le cas échéant, avec une ou des communes limitrophes, une école enfantine pour les deux années qui précèdent la scolarité obligatoire. Des cas particuliers en zone rurale de faible densité restent réservés.</p> <p><i>Art. 2</i> La fréquentation de l'école enfantine est facultative et gratuite.</p>	2	0
NW	Gesetz über die Volksschule (Volksschulgesetz) vom 17. April 2002	<p><i>Art. 4 Recht auf Schulbesuch und Schulpflicht</i></p> <p>¹ Alle Kinder mit Aufenthalt im Kanton haben das Recht, die öffentliche Volksschule zu besuchen.</p> <p>² Die Schulpflicht beginnt im zweiten Jahr des Kindergartens und dauert 10 Jahre, längstens jedoch bis zum Abschluss der Orientierungsschule.</p> <p><i>Art. 33 Beginn und Dauer</i></p> <p>¹ Das Kindergartenangebot umfasst zwei Jahre.</p>	2	1
OW	Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) vom 28. Mai 1978	<p><i>Art. 7 Organisation</i></p> <p>¹ Die Einwohnergemeinde hat den Besuch eines Kindergartens während mindestens eines Jahres zu ermöglichen.</p> <p>² Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig und unentgeltlich.</p>	1	0
SG	Kindergartengesetz vom 23. Juni 1974	<p><i>Kindergartenbesuch</i></p> <p>a) Anspruch</p> <p><i>Art. 3.</i></p> <p>¹ Jedes Kind hat im Jahr, vor dem es schulpflichtig wird, Anspruch auf den Besuch eines Kindergartens.</p> <p>² Der Besuch eines zweiten Kindergartenjahres ist anzustreben.</p>	1	0

SH	Schulgesetz vom 27. April 1981	<p><i>Art. 17</i> <i>Kindergarten- und Schulpflicht</i></p> <p>¹ Alle Kinder mit tatsächlichem Aufenthalt im Kanton unterstehen der Kindergarten- und Schulpflicht.</p> <p>² Vor der Schulpflicht ist der Besuch des 2. Kindergartenjahres für alle Kinder obligatorisch. Vorbehalten bleibt der vorzeitige Schuleintritt in die Primarschule.</p> <p><i>Art. 30</i> <i>Aufgabe der Gemeinden</i></p> <p>¹ Die Gemeinden sind dafür besorgt, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, während der zwei Jahre vor Beginn der Schulpflicht einen Kindergarten zu besuchen.</p>	2	1
SO	Volksschulgesetz Vom 14. September 1969	<p>§ 18.1) <i>Kindergärten</i></p> <p>1. <i>Grundsatz</i></p> <p>Die Gemeinden sind verpflichtet, den Besuch des Kindergartens während der letzten zwei Jahre vor Beginn der Schulpflicht zu ermöglichen.</p>	2	0
SZ	Verordnung über die Volksschulen (vom 25. Januar 1973)	<p>§ 29 <i>Recht zum Besuch des Kindergartens</i></p> <p>¹ Jedes Kind, das am 30. April das 5. Altersjahr zurückgelegt hat, ist berechtigt, bis zum Eintritt in die Primarschule den Kindergarten zu besuchen. Die Gemeinden können einen früheren Eintritt in den Kindergarten gestatten.</p>	1	0
TG	Gesetz über die Volksschule und den Kindergarten vom 23. Mai 1995	<p>§ 2</p> <p>¹ Der Kindergarten unterstützt die Eltern in der Erziehung der Kinder. Er fördert die soziale, psychische und körperliche Entwicklung der noch nicht schulpflichtigen und noch nicht schulfähigen Kinder. Er ist dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechend zu führen.</p> <p>² In den Kindergarten sind Kinder des letzten noch nicht schulpflichtigen Jahrganges sowie die von der Volksschule zurückgestellten Kinder aufzunehmen. Den Schulgemeinden ist es freigestellt, auch Kinder des zweitletzten noch nicht schulpflichtigen Jahrganges aufzunehmen.</p> <p>³ Der Besuch ist freiwillig und unentgeltlich. Fremdsprachige Kinder im Vorschulalter sowie von der Volksschule zurückgestellte Kinder können zum Besuch des Kindergartens verpflichtet werden.</p>	1	0
TI	Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare (del 7 febbraio 1996)	<p><i>Età e modalità di frequenza</i></p> <p><i>Art. 14</i> La scuola dell'infanzia accoglie i bambini dai 3 ai 6 anni di età e non è obbligatoria; gli iscritti sono tenuti a una frequenza regolare.</p>	3	0
UR	Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) (vom 2. März 1997)	<p><i>Artikel 8 Kindergartenstufe</i></p> <p>¹ Der Kindergarten ist die erste Stufe der Volksschule.</p> <p>² Er fördert die Erziehung der Kinder und die Aneignung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen im geistigen, psychischen, körperlichen und sozialen Bereich.</p> <p>³ Die Einwohnergemeinden ermöglichen während mindestens eines Jahres vor Beginn der Schulpflicht den unentgeltlichen Besuch des Kindergartens.</p> <p>⁴ Der Besuch ist freiwillig.</p>	1	0

VD	Loi scolaire (LS) du 12 juin 1984	<p><i>Art. 5 Scolarité obligatoire</i></p> <p>¹ La scolarité obligatoire commence à l'âge de 6 ans révolus au 30 juin. Toutefois, sur demande écrite des parents, l'admission des enfants nés du 1^{er} mai au 31 août peut être retardée ou avancée d'une année.</p> <p><i>Art. 16a b) Durée du cycle initial</i></p> <p>¹ En principe, l'élève parcourt le cycle initial en deux ans.</p> <p>² Sous réserve de l'article 10, cette durée peut être d'une année au minimum, de trois ans au maximum.</p> <p>[...]</p> <p><i>Art. 19 e) Obligation des communes</i></p> <p>¹ Les communes ont l'obligation d'ouvrir les classes nécessaires pour recevoir les enfants en âge de scolarité enfantine, le cas échéant au sein d'un groupement.</p>	2	0
VS	Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962 Règlement concernant l'école enfantine du 18 avril 1973	<p><i>Art. 33</i></p> <p>L'école enfantine est facultative. Elle groupe les enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire.</p> <p><i>Article premier</i></p> <p><i>Statut de l'école enfantine</i></p> <p>¹ L'école enfantine est officielle et facultative; elle n'entraîne pas de frais pour les parents.</p>	1	0
ZG	Schulgesetz vom 27. September 1990	<p><i>Organisation</i></p> <p>¹ Die Gemeinden haben allen Kindern während ein bis zwei Jahren vor Eintritt der Schulberechtigung den Besuch des Kindergartens zu ermöglichen.</p>	1	0
ZH	Gesetz über die Volksschule und die Vorschulstufe (Volksschulgesetz) (vom 11. Juni 1899)	<p><i>Siebenter Abschnitt: Kindergärten</i></p> <p>§ 74.33 Die Gemeinden führen Kindergärten als Bildungs- und Erziehungsstätten für Kinder im vorschulpflichtigen Alter und für noch nicht schulreife Kinder.</p> <p>Sie gewährleisten einen ein- bis zweijährigen Besuch des Kindergartens. Der Besuch ist freiwillig und unentgeltlich.</p>	1	0

10.2 Positions des partis ainsi que des associations professionnelles et associations de parents en matière de politiques éducatives et familiales

Tableau 10.2.1: Positions des partis en matière de politique éducative. Synthèse fondée sur les publications et pages Internet des partis et associations mentionnées, état en mai 2005

	Partis PDC	PEV	PRD	Les Verts	PS	UDC
Début de la scolarité			<ul style="list-style-type: none"> • au plus tard à 6 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • dès l'âge de 4 ou 5 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • tous les cantons offrent, dans tout le pays, 2 ans d'école enfantine (EE) 	<ul style="list-style-type: none"> • s'oppose à une anticipation de l'âge d'entrée à l'école et à une prolongation de l'obligation scolaire. Les enfants doivent pouvoir rester des enfants.
Cycle élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> • dès l'âge de 4 ou 5 ans pour établir une jonction entre l'EE et le début de la scolarité 			<ul style="list-style-type: none"> • durée cycle élémentaire – de préf. 4 ans • principes de l'intégration et de l'égalité des chances • pas de stimulation cognitive prématurée – développement de compétences larges 	<ul style="list-style-type: none"> • introduction d'un cycle élémentaire avec 2 ans d'EE et 2 ans de primaire • créer des cycles élémentaires intégrés avec EE et degrés primaires en connexion, selon le dossier de la CDIP 4-8 	
Coordination nationale	<ul style="list-style-type: none"> • objectifs d'apprentissage définis au niveau national 		<ul style="list-style-type: none"> • harmonisation des objectifs éducatifs 	<ul style="list-style-type: none"> • coordination de la durée des degrés de formation • coordination au moyen de standards au terme des degrés de formation, également dans les branches artistiques 	<ul style="list-style-type: none"> • article constitutionnel sur l'éducation • certain pilotage de la Confédération aux degrés secondaire II et tertiaire également pour l'instruction publique • plan cadre suisse pour la scolarité obligatoire 	<ul style="list-style-type: none"> • renforcement du fédéralisme au préscolaire et à l'école obligatoire
Formation générale Compétences scolaires de base			<ul style="list-style-type: none"> • Degré primaire – accent sur les compétences scolaires de base • Langue standard à tous les degrés, dans toutes les disciplines • Méthodes ludiques associées absolument à des contenus de formation générale 	<ul style="list-style-type: none"> • Dès cycle élémentaire, pour les enfants de familles migrantes: apprendre la langue standard locale 	<ul style="list-style-type: none"> • Dépistage précoce à l'école enfantine et au degré primaire pour prendre les mesures de soutien nécessaires 	

Tableau 10.2.1: Positions des partis en matière de politique éducative. Synthèse fondée sur les publications et pages Internet des partis et associations mentionnées, état en mai 2005 (suite)

<p>Intégration: Enfants allophones</p> <p>Enfants très doués</p> <p>Enfants avec difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement</p> <p>Enfants handicapés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration rapide des enfants de langue étrangère au moyen de cours intensifs de langue standard et de culture suisse, autres branches dans une classe ordinaire 		<ul style="list-style-type: none"> • Intégration des enfants allophones dans des classes ordinaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration dans une classe ordinaire des enfants avec des talents particuliers, des troubles de performance ou des handicaps 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours de soutien scolaire pour les enfants allophones • Accompagnement des enfants de langue étrangère dans les phases de passage • Possibilités spéciales dans le cadre de la classe ordinaire pour les enfants à haut potentiel • Intégration aussi grande que possible des enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de performance, avec le soutien de mesures ambulatoires pédagogiques, de services de pédagogie spécialisée et d'éducation sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants allophones avec droit de séjour sont placés temporairement dans des classes spéciales pour l'acquisition de l'allemand, ainsi que des habitudes et des valeurs suisses • Les enfants des requérants d'asile sont placés dans des classes spéciales • Stimulation des élèves doués et soutien des élèves rencontrant plus de difficultés dans leur apprentissage
<p>Sélection</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Ré)introduction des notes chiffrées 		<ul style="list-style-type: none"> • Motivation des élèves par une sélection à la fin du degré primaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune sélection durant la scolarité obligatoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré primaire inférieur sans notes 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager l'émulation en classe dès la 4^e année. • Evaluation des performances et du comportement par des notes et une évaluation écrite
<p>Structure scolaire, organisation de l'école et qualité de l'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation comparative au niveau intercantonal • Ecoles autonomes • Propre évaluation interne – monitoring externe 			<ul style="list-style-type: none"> • Classes avec groupes d'âges différents • Durée usuelle du cycle élémentaire 4 ans, degré primaire 4 ans, degré secondaire I 3 ans • Marge d'une année de plus ou de moins possible • Autonomie partielle des écoles • Bonnes directions d'école • Plusieurs groupes professionnels dans une école 		

Tableau 10.2.2: Positions des partis en matière de politique familiale

	Partis PDC	PEV	PRD	Les Verts	PS	UDC
Prise en charge en appui aux familles	<ul style="list-style-type: none"> • Périodes-bloc • Structure en journée • Structures complémentaires d'accompagnement repas de midi surveillés, aide aux devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure coordination des horaires (par ex. périodes-bloc) • Ecole à journée continue, garderie à journée continue surtout au bénéfice des familles monoparentales ou des enfants uniques 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction des périodes-bloc à court terme • A moyen terme: écoles à journée continue, repas de midi surveillés, aide aux devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> • l'école à journée continue avec périodes-bloc et repas de midi surveillés devient la norme • Sécurisation du chemin d'école de façon à ce qu'il soit adapté aux enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • Structures de jour en appui aux familles avec prise en charge par demi-journées ou par journées entières • Les écoles comme des lieux de formation et de culture, avec bibliothèques, événements, expositions, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formation à l'âge préscolaire relève en principe de la responsabilité des parents • Aucune aide par le biais de lois ou d'un financement pour des offres de prise en charge des enfants à l'échelon national
Rapport famille-école		<ul style="list-style-type: none"> • Mandat de formation (école) et mandat d'éducation (famille) étroitement liés, contact étroit entre l'école et la famille est important 			<ul style="list-style-type: none"> • Développer des cultures d'évaluation transparentes et constructives en collaboration avec les parents et les autorités 	

Tableau 10.2.3: Références utilisées pour définir la position des partis

	Partis PDC	PEV	PRD	Les Verts	PS	UDC
Documents de base	<p>PDC (2003). <i>Politique de formation tournée vers l'avenir</i> [document pdf]. Adopté par le comité du parti le 28 mars à Lucerne. Disponible sur le site: http://www.cvp.ch/fr/home/home.html [13.8.2005].</p> <p>PDC (2003). <i>Politique familiale. Vision et objectifs du PDC 2003–2007</i> [document pdf]. Disponible sur le site: http://www.cvp.ch/fr/home/home.html [13.8.2005].</p>	<p>PEV (1994). <i>Leitlinien der EVP für eine neue Familienpolitik</i>. [site internet]. Disponible (uniquement en allemand) sur le site: http://www.evpev.ch [13.8.2005].</p>	<p>PRD (2005). <i>Inhalte und Positionen</i>. [document pdf]. Disponible (uniquement en allemand) sur le site: http://www.fdp.ch [13.8.2005].</p>	<p>Les Verts (2005). <i>Programme détaillé de la politique de formation des Verts suisses</i>. [document pdf]. Disponible sur le site: http://www.gruene.ch [13.8.2005].</p> <p>Les Verts (2002). <i>Position des Verts sur la politique familiale</i>. [document pdf]. Disponible sur le site: http://www.gruene.ch [13.8.2005].</p>	<p>PS (2001). <i>12 Bildungsthesen</i>. [document pdf]. Disponible (uniquement en allemand) sur le site: http://www.sp-ps.ch [13.8.2005].</p> <p>PS (2001). <i>Bildungskompass. Konzept für die Bildung und die Schule in der Schweiz von morgen</i>. [document pdf]. Disponible (uniquement en allemand) sur le site: http://www.sp-ps.ch [13.8.2005].</p> <p>PS (2002). <i>Quand les enfants comptent</i>. [document pdf]. Disponible sur le site: http://www.sp-ps.ch [13.8.2005].</p>	<p>UDC (2001). <i>Pour un système éducatif de qualité et performant!</i> [document pdf]. Disponible sur le site: http://www.svp.ch [13.8.2005].</p> <p>UDC (2001). <i>La famille – fondement durable de la société</i>. [document pdf]. Disponible sur le site: http://www.svp.ch [13.8.2005].</p>

Tableau 10.2.4: Positions des associations en matière de politique éducative

	Association suisse des écoles enfantines (KgCH)	Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (LCH)	Association suisse des parents d'élèves (S&E)
Entrée à l'école	<ul style="list-style-type: none"> En rapport avec l'introduction du cycle élémentaire: se passe au plus tôt deux ans avant l'entrée à l'école. Il s'agit de garantir une entrée et un passage souples 	<ul style="list-style-type: none"> Un début plus précoce de la scolarité pour améliorer le soutien spécifique. Contrairement au dossier 48B, qui propose une entrée à l'école à quatre ans (avec marge \pm 6 mois), norme «scolarisation à 5 ans» (avec marge \pm 6 mois) Concernant l'aménagement de la scolarisation créer des conditions cadres qui permettent une adaptation selon les réalités régionales. 	
Obligation scolaire		<ul style="list-style-type: none"> «Scolarisation à 5 ans» aussi pour l'obligation scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> Obligation scolaire pour l'EE d'au moins une année – motif: égalité des chances
Cycle élémentaire	<p>Soutien des enfants favorisé par:</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuité au moment du passage dans le système de formation Soutien individuel adapté au stade de développement de l'enfant Les capacités et le savoir-faire de l'EE sont repris dans le degré primaire <p>A prendre en compte dans les projets liés au cycle élémentaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> Coordination au niveau des régions linguistiques. Inclure les associations d'enseignants (KgCH, LCH, associations cantonales). Compétences scolaires de base réservées à l'école par la loi – cela doit être modifié. Intégration d'enfants présentant des besoins ou des talents particuliers: oui à l'intégration lorsque c'est la meilleure façon de soutenir l'élève. Entrée (flexible) pas plus tôt que deux ans avant l'âge d'entrée actuel. Plusieurs degrés – de quatre à cinq années de scolarité. Passage dans d'autres degrés également flexible Concevoir de nouveaux plans d'études pour le cycle élémentaire Enseignement par périodes-bloc <p>Conditions de politique professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Taille de la classe \leq 20 enfants Suffisamment de personnel spécialisé pour l'intégration des enfants présentant des besoins particuliers. 	<ul style="list-style-type: none"> Salue la fusion de l'EE et des deux premières voire trois premières années de l'école primaire pour former un cycle élémentaire. La neutralité des coûts telle que présentée dans le dossier 48B n'est pas réaliste; il faut plutôt s'attendre à des coûts supplémentaires considérables. Danger d'une baisse de prestige social pour le corps enseignant du cycle élémentaire qui enseignait jusque-là au degré primaire inférieur. Féminisation renforcée de la profession enseignante Il y a des parents, mais aussi des enseignantes et enseignants, qui ont de la peine à envisager un début de scolarité «encore plus précoce». Le principe de l'entrée et du passage flexibles est résolument rejeté par une partie du corps enseignant, qui y voit des risques de «perturbation» de la classe. Cycle élémentaire dans le système éducatif: ne pas simplement repousser «vers le haut» les problèmes de jonction entre deux niveaux de formation 	<ul style="list-style-type: none"> Soutien au principe d'un cycle élémentaire Ne pas faire dépendre la scolarisation premièrement de l'âge des enfants.

Tableau 10.2.4: Positions des associations en matière de politique éducative (suite)

<p>Cycle élémentaire (suite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Co-enseignement à raison d'au moins 150%. • Les postes à 100% doivent être possibles • Même rémunération pour les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire et ceux du degré primaire. • Même conditions d'admission et même temps d'études pour les filières de formation du cycle élémentaire et du degré primaire dans les HEP. • Garantir la qualification complémentaire des enseignantes et enseignants de l'EE ou du degré primaire pour le cycle élémentaire. • Les locaux doivent être adaptés pour le cycle élémentaire – cette mesure n'est pas neutre du point de vue des coûts. • L'introduction du cycle élémentaire ne pourra, d'une manière générale, pas être réalisée en respectant le principe de la neutralité des coûts. • Oui à un encadrement, mais pas par le corps enseignant (dont la tâche centrale est le mandat de formation); prise en charge par des personnes spécialisées dans ce domaine 		
<p>Coordination nationale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité de fixer des points de rencontre à la fin de la 2^e année de scolarité 	<p>Concernant le plan de mise en œuvre de PISA 2000</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan d'études de base coordonné, pour toutes les disciplines, au moins au niveau des régions linguistiques 	
<p>Formation générale Compétences scolaires de base</p>		<p>Concernant le plan de mise en œuvre de PISA 2000</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stimulation des compétences linguistiques dans la langue d'enseignement, à la rigueur au détriment d'autres objectifs d'apprentissage 	
<p>Sélection</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Critique sur l'entrée à l'école comme premier seuil de sélection 	<p>Concernant le plan de mise en œuvre de PISA 2000</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contre les systèmes de notation conservateurs – pour un système d'évaluation différencié, orienté sur les compétences 	
<p>Structure scolaire, organisation de l'école et qualité de l'enseignement</p>		<p>Concernant le plan de mise en œuvre de PISA 2000</p> <p>Guides</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guide relatif au service social scolaire (<i>Leitfaden zur Schulsozialarbeit</i>) • Guide relatif à la participation des parents (<i>Leitfaden zur Elternmitwirkung</i>) <p>Mesures d'accompagnement pour un enseignement productif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction du nombre de leçons prévues au cahier des charges du corps enseignant 	

Tableau 10.2.4: Positions des associations en matière de politique éducative (suite)

Structure scolaire, organisation de l'école et qualité de l'enseignement (suite)		<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de la relation (numérique) élève-enseignant • Système de groupes de disciplines au degré primaire • Accroissement des ressources à disposition pour les organes de direction • Rupture de la forte hiérarchisation établie entre les branches principales et les branches secondaires. 	
---	--	--	--

Tableau 10.2.5: Positions des associations en matière de politique familiale

	Association suisse des écoles enfantines (KgCH)	Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (LCH)	Association suisse des parents d'élèves (S&E)
Prise en charge en appui aux familles	<ul style="list-style-type: none"> • Demande et soutien d'une offre pour tout le pays de structures de jour avec encadrement (périodes-bloc, repas de midi surveillés, aide aux devoirs, activités de soutien et de temps libre) • Mais: le corps enseignant n'assume aucune tâche d'encadrement 		<ul style="list-style-type: none"> • Demande de possibilités de choisir entre l'école enfantine en demi-journée, l'école enfantine ordinaire ou l'école à journée continue avec école enfantine intégrée • Combinaison de périodes-bloc plus étendues et enseignement par demi-classe. • Plaidoyer pour la création de services d'accueil par l'Etat. • Soutien des repas de midi surveillés – pas pour remplacer l'aide aux devoirs ou les structures d'école à journée continue, mais en complément de la prise en charge familiale. • Promotion et soutien d'offres de prise en charge extrafamiliale de bonne qualité

Tableau 10.2.6: Références utilisées pour définir l'avis des associations

Association suisse des écoles enfantines (KgCH)	Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (LCH)	Association suisse des parents d'élèves (S&E)
<p>Association suisse des écoles enfantines (2000). <i>Bildung und Erziehung der 4- bis 8-jährigen Kinder in der Schweiz – Stellungnahme zu den Empfehlungen der EDK</i>. [site internet]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.kgch.ch [13.8.2005].</p> <p>Association suisse des écoles enfantines; Standespolitische Kommission Lehrerinnen und Lehrer Schweiz; Primarschulkonferenz (2000). <i>Zur Entwicklung von Projekten zur Bildung einer Basis- oder Grundstufe</i>. [site internet]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.kgch.ch [13.8.2005].</p>	<p>Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (2003). <i>LCH-Medientext: Der LCH zum Aktionsplan «PISA 2000 Folgemaassnahmen» der EDK</i>. [document pdf]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.lch.ch [13.8.2005].</p> <p>Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (2004). <i>Stellungnahme des LCH zum Entwurf 2004 für einen neuen Bildungsartikel</i>. [document pdf]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.lch.ch [13.8.2005].</p> <p>Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (2004). <i>Umsetzung des EDK-Aktionsplans PISA 2000 durch den LCH</i>. [document pdf]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.lch.ch [13.8.2005].</p> <p>Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (2005). <i>Medienmitteilung. LCH-Delegiertenversammlung vom 11. Juni 2005: Lehrerinnen und Lehrer wollen Tagesbetreuung für Kinder und eine leistungsfähigere Schule</i>. [document pdf]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.lch.ch [13.8.2005].</p> <p>Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (2005). <i>Medienmitteilung. Tagesschulangebote verbessern die Leistungen der Lernenden und helfen den Lehrpersonen, den Familien und der Wirtschaft</i>. [document pdf]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.lch.ch [13.8.2005].</p> <p>Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (2005). <i>«Ja, aber» zur Basisstufe. LCH-Stellungnahme zum EDK-Dossier «Bildung und Erziehung der 4- bis 8-jährigen Kinder in der Schweiz» (dossier 48A)</i>. [document pdf]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.lch.ch [13.8.2005].</p> <p>Association faitière des enseignantes et enseignants de Suisse (2005). <i>Positionspapier zum Thema Umgang mit Heterogenität im Schulalltag</i>. [document pdf]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.lch.ch [13.8.2005].</p>	<p>Association suisse des parents d'élèves (2001). <i>Positionspapier zu aktuellen und grundsätzlichen schulpolitischen Themen in der deutschsprachigen Schweiz</i>. [document pdf]. Disponible (en allemand uniquement) sur le site: http://www.schule-elternhaus.ch [13.8.2005].</p>

10.3 Situation du degré préprimaire dans quelques pays européens

Les tableaux qui vont suivre donnent des informations sur le préprimaire dans onze pays européens. Le choix de ces pays est fonction de la disponibilité des données sur la base EURYDICE de la Commission européenne (EURYDICE, Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002, Chapitre C Education préprimaire, Commission européenne). Les données suisses ne figurent pas dans la base de données et sont dès lors absentes des tableaux.

Tableau 10.3.1: Evolution de la participation des enfants de quatre ans au préprimaire dans quelques pays européens (en %).

	1960	1970	1980	1990	2000
Allemagne (D)	-	-	64,5	70,6	81,4
Autriche (A)	-	29,4	56,6	65,7	79,6
Belgique (B)	92,4	100	100	99,4	99,2
Danemark (DK)	-	36 (1973)	53,9	73,9	90,6
Espagne (E)	33,9	43,2	69,3	94,8	99,2
France (F)	62,7	87,3	100	100	100
Finlande (FIN)	-	16 (1975)	18,2	26	41,9
Grèce (EL)	-	-	38,2	51,1	57,6
Luxembourg (L)	42,8	65,3	93,6	93,5	94,3
Portugal (P)	-	-	18,3	45,7	73,6
Suède (S)	-	-	27,6	48,4	72,8

Dans les onze pays européens observés¹², la participation des enfants de quatre ans au préprimaire a très fortement augmenté entre les années 1980 et 2000. En Belgique, en France et au Luxembourg, le pourcentage d'enfants était déjà très élevé dans les années 1980. La Grèce (57,6%) et surtout la Finlande (41,9%) font exception à une participation massive des enfants de quatre ans au préprimaire. Si l'on compare le taux de fréquentation du préprimaire de ces deux derniers pays et les résultats de l'enquête PISA 2003, on constate que les scores obtenus par les élèves de Grèce et de Finlande occupent des positions opposées. Si la Grèce se situe dans le peloton des douze derniers pays, la Finlande occupe la première, deuxième ou troisième place, selon les domaines évalués. La France, la Belgique et le Luxembourg, qui ont un taux de fréquentation au préprimaire très élevé depuis plus de vingt ans, se situent dans le même peloton que la Suisse pour les deux premiers, alors que le Luxembourg a obtenu des scores significativement plus bas. Ces constats invitent à ne pas considérer la participation massive des élèves au préscolaire comme étant d'office un gage de réussite scolaire.

¹² Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, France, Finlande, Grèce, Luxembourg, Portugal et Suède.

Tableau 10.3.2: Durée moyenne de fréquentation d'un établissement préprimaire à finalité éducative pour les enfants de trois à sept ans, par rapport à la durée théorique de fréquentation, en années (année scolaire 1999/2000)

	D	A	B	DK	E	F	FIN	EL	L	P	S
Durée moyenne	2,9	2,4	3,0	3,6	2,8	3,0	2,0	1,4	2,3	2,2	3,1
Durée théorique	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0	2,0	2,5	3,0	4,0

L'offre théorique d'enseignement préprimaire (ce que les institutions mettent sur pied et offrent à la population) pour les enfants de trois à six ans s'étend de deux ans (Grèce) à quatre ans (Danemark, France, Finlande, Suède). La durée moyenne de fréquentation effective est généralement plus faible que la durée théorique de fréquentation¹³.

Par exemple, en Autriche, la durée théorique en années est de 3,0 alors que la durée moyenne de fréquentation est de 2,4; au Portugal, la durée théorique en années est de 3,0 alors que la durée moyenne de fréquentation est de 2,2 et en Finlande, la durée théorique en années est de 4,0 alors que la durée moyenne de fréquentation est de 2,0. L'offre théorique et la fréquentation moyenne sont très proches, quasiment concordantes, dans quatre pays (Allemagne, Belgique, Espagne et Luxembourg).

Tableau 10.3.3: Nombre maximal d'enfants de quatre ans pour un adulte, d'après les prescriptions ou recommandations relatives aux établissements préprimaires à finalité éducative, scolaires ou non (année scolaire 2000/2001)

	D	A	B	DK	E	F	FIN	EL	L	P	S
Nb. max. enfants	15	25	-	-	25	-	7	30	26	25	-

Note: Par adulte, on entend la personne qualifiée responsable et tout assistant ou auxiliaire qui l'accompagne.

Le nombre maximal d'enfants de quatre ans pour un adulte est très divers d'un pays observé à l'autre. Il est de sept enfants en Finlande, de 15 enfants en Allemagne, de 25 en Autriche, en Espagne et au Portugal, de 26 au Luxembourg et de 30 en Grèce¹⁴. Les données manquent pour les autres pays.

¹³ Année scolaire 1999/2000.

¹⁴ Année scolaire 2000/2001.

Tableau 10.3.4: Contenu des lignes directrices officielles relatif à l'enseignement, établissements préprimaires à finalité éducative, scolaires ou non (année scolaire 2000/2001)

	D	A	B (fr)	DK	E	F	FIN	EL	L	P	S
Objectifs	x ¹	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Matières/ Activités			x		x	x	x	x	x	x	x
Approche pédago- gique			x	x ²	x	x	x	x	x	x	x
Evalua- tion		x	x		x	x	x		x	x	x

¹ D: Les objectifs généraux sont définis au niveau fédéral, dans la *Kinder- und Jugendhilfegesetz*, et dans la législation de chaque land.

² Uniquement dans les établissements scolaires. Pas de définition d'approche pédagogique dans les établissements non scolaires.

Tous les pays observés annoncent des objectifs éducatifs généraux relatifs à l'enseignement dans les établissements préprimaires. Un pays (Autriche) définit aussi les modalités d'évaluation et un autre (Danemark) évoque la présence d'une approche pédagogique. Six pays (Belgique, Espagne, France, Finlande, Luxembourg et Portugal) sur onze définissent des objectifs éducatifs généraux, des matières et des activités, une approche pédagogique et des modalités d'évaluation. L'Allemagne est le seul pays qui ne définit que des objectifs éducatifs généraux.

Tableau 10.3.5: Objectifs éducatifs généraux et spécifiques détaillés dans les lignes directrices officielles, établissements préprimaires à finalité éducative, scolaires ou non (année scolaire 2000/2001)

	D	A	B (fr)	DK	E	F	FIN	EL	L	P	S
Objectifs généraux	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Développement socio-affectif	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Apprentissage de la vie scolaire	x		x	x	x	x	x	x	x		x
Développement physique	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Développement des capacités intellectuelles	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Développement de la créativité	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Relation à l'environnement	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Définition de compétences		x	x			x					

Note: Dans la base de données EURYDICE complète, 17 pays sur 29, soit plus de la moitié, définissent les compétences que l'enfant devrait théoriquement maîtriser à la fin de l'éducation préprimaire ou avant d'entamer l'enseignement obligatoire. Ces compétences sont définies le plus souvent dans les établissements scolaires.

Pour l'OCDE, l'un des principaux moyens de veiller à la qualité des prestations est d'élaborer des cadres pédagogiques nationaux pour les jeunes enfants. Les lignes directrices officielles de dix pays sur les onze observés évoquent des objectifs spécifiques détaillés concernant le développement socio-affectif, l'apprentissage de la vie scolaire (à l'exception du Portugal), le développement physique, le développement des capacités intellectuelles, le développement de la créativité et la relation à l'environnement. L'Allemagne est le seul pays à ne pas annoncer d'objectifs spécifiques détaillés. L'Autriche, la Belgique et la France définissent les objectifs généraux en terme de compétences.

Tableau 10.3.6: Limites d'âge en vigueur pour l'entrée de l'enfant dans l'enseignement primaire obligatoire (année scolaire 2000/2001)

L'entrée dans l'enseignement obligatoire		
correspond au début de l'année scolaire		a lieu durant l'année scolaire
L'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité obligatoire		
durant l'année civile	avant une date précise	
B (fr), DK, EL, E, F FIN, S	D (selon les länder, entre le 30/6 et le 30/9), L (15/9), A (31/8), P (31/8)	-

Note: Selon la base de données EURYDICE complète, l'enfant doit, dans 17 pays, avoir atteint l'âge du début de la scolarité obligatoire durant l'année civile; dans 12 pays, l'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité obligatoire avant une date précise et dans 3 pays (Irlande, Pays-Bas et Royaume-Uni), l'entrée dans l'enseignement obligatoire a lieu durant l'année scolaire.

Dans sept pays (Belgique, Danemark, Grèce, Espagne, France, Finlande et Suède), l'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité obligatoire durant l'année civile pour entrer à l'école. Dans ces pays, l'entrée dans l'enseignement obligatoire correspond au début de l'année scolaire. Dans quatre pays (Allemagne, Luxembourg, Autriche et Portugal), l'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité avant une date précise (date fixée généralement au mois d'août ou au mois de septembre). Aucun des pays observés n'accepte une entrée à l'école obligatoire durant l'année scolaire.

Tableau 10.3.7: Fréquentation des établissements préprimaires à finalité éducative et des établissements primaires, par âge, en % (année scolaire 1999/2000)

		Degré préprimaire	Degré primaire			Degré préprimaire	Degré primaire			Degré préprimaire	Degré primaire
D	trois ans	54,8	-	A	trois ans	39,3	-	B	trois ans	98,2	-
	quatre ans	81,4	-		quatre ans	79,6	-		quatre ans	99,2	-
	cinq ans	83,8	-		cinq ans	89,4	-		cinq ans	97,8	1,2
	six ans	65,0	48,9		six ans	32,7	62,5		six ans	4,8	94,7
	sept ans	5,3	97,8		sept ans	0,8	98,3		sept ans	0,2	98,6
DK	trois ans	71,8	-	E	trois ans	84,1	-	F	trois ans	100,0	-
	quatre ans	90,6	-		quatre ans	99,2	-		quatre ans	100,0	-
	cinq ans	96,6	-		cinq ans	100,0	-		cinq ans	100,0	1,4
	six ans	95,6	4,4		six ans	0,1	100,7		six ans	1,4	100,3
	sept ans	9,5	88,9		sept ans	0,0	102,2		sept ans	0,1	101,2
FIN	trois ans	33,9	-	EL	trois ans	-	-	L	trois ans	37,5	0,1
	quatre ans	41,9	-		quatre ans	57,6	-		quatre ans	94,3	0,2
	cinq ans	49,6	-		cinq ans	87,1	2,9		cinq ans	91,2	2,8
	six ans	72,7	1,0		six ans	-	99,5		six ans	3,4	91,3
	sept ans	-	98,5		sept ans	-	105,1		sept ans	0,2	93,4
P	trois ans	56,6	-	S	trois ans	68,0	-				
	quatre ans	73,6	-		quatre ans	72,8	-				
	cinq ans	88,3	-		cinq ans	75,8	-				
	six ans	3,6	111,4		six ans	96,4	4,3				
	sept ans	-	106,4		sept ans	1,2	96,2				