

Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse

Etude prospective

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 1997

Ce rapport est une première étude. La CDIP déterminera s'il convient de lui donner suite en fonction de l'intérêt manifesté par les cantons.

Membres du groupe d'études:

Charles Vincent, président, Lucerne
Heidi Brunner-Müller, Muri BE
Patricia Büchel, Zurich
Marianne Christen, Berne
Gisela Chatelanat, Carouge
Pierre-Daniel Gagnebin, Neuchâtel
Marlise Merazzi, Bienne
Ursula Seres-Hottinger, Schmitten
Reto Vannini, Zurich
Brigitte Wiederkehr, Herisau

Rédacteur:

Beat Bucher

Titre de l'édition allemande:

Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz

Editeur:

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

Commandes:

Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, 3001 Berne

Impression:

Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface	5
Introduction	7
1 Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans	9
1.1 Situation de départ	9
1.1.1 Offres	10
1.1.2 Idées directrices pour l'école enfantine et les premières classes primaires	12
1.2 Problématique	13
1.2.1 Structures et organisation	14
1.2.2 Questions liées à la psychologie du développement	15
1.3 Solutions envisagées	18
1.3.1 Développement des structures et de l'organisation	18
1.3.2 Perspectives fondées sur la psychologie du développement et sur les caractéristiques de la société	19
2 Arguments en faveur d'un cycle élémentaire	23
2.1 Continuité pédagogique: accompagner les enfants tout au long d'années décisives	23
2.2 Transitions en douceur: une entrée à l'école «sur mesures» et sans rupture	24
2.3 Individualisation: les enfants ont leur propre parcours (d'apprentissage)	25
2.4 Formation à la vie en communauté: vivre en groupe et contribuer à sa dynamique	26
2.5 Intégration: une école pour tous	27
2.6 Stimulation précoce: reconnaître à temps les facilités et les difficultés	28
2.7 Coresponsabilité des parents: partenariat école–famille	31
2.8 L'école et le parascolaire: utiliser les synergies	32
2.9 Moment opportun pour un remaniement des structures scolaires	32
3 Eléments constitutifs du cycle élémentaire	36
3.1 Idées directrices	36
3.2 Principes didactiques	39
3.3 Structures et organisation	45

3.4	Qualifications et formation du personnel enseignant	49
3.4.1	Qualifications	50
3.4.2	Formation	52
4	Réalisation du cycle élémentaire	53
4.1	Mesures à prendre	53
4.1.1	Réalisation dans toutes les écoles	53
4.1.2	Réalisation partielle	53
4.1.3	Répertoire des travaux à effectuer	55
4.2	Effets sur le degré scolaire suivant	56
5	Propositions du groupe d'études	57
5.1	Propositions concernant le rapport	57
5.2	Propositions concernant la concrétisation	57
5.3	Propositions concernant le développement de l'école obligatoire	57
5.4	Propositions concernant des travaux touchant à tous les degrés	57
Annexes		59
	Extrait du mandat du groupe d'études	61
	Bibliographie	63

Préface

Historiquement, école enfantine et école primaire se sont développées indépendamment l'une de l'autre. Tandis que l'école enfantine est le fruit d'une initiative privée et a longtemps été considérée comme une simple garderie avant de devenir un lieu d'éducation et de socialisation des enfants, l'école primaire est depuis deux cents ans, et dans tous les esprits, une institution publique et un lieu dans lequel on s'instruit. De cette situation de départ sont nées différentes cultures de l'apprentissage, expliquant qu'en dépit de diverses tentatives de rapprochement le passage de l'école enfantine à l'école primaire n'est pas toujours harmonieux et qu'il est même problématique pour certains enfants.

En Suisse, aujourd'hui, indépendamment des réflexions d'ordre qualitatif sur la question de la scolarisation, le débat est centré sur l'âge de l'entrée à l'école, relativement élevé comparativement aux autres pays européens (cf. Dossier CDIP 25, 1993). Il faut relever dans ce contexte que l'on ne parle plus maintenant de «maturité scolaire» mais que l'on part de concepts basés sur l'«aptitude à la scolarisation». De nombreuses recherches scientifiques ont révélé l'importance des premières années de la vie dans le développement des enfants, et, récemment, certaines ont établi une corrélation positive entre, d'un côté, une entrée précoce dans une institution d'éducation et la qualité de la formation et de l'éducation qui y sont dispensées et, de l'autre, les résultats scolaires des enfants, mais aussi leur intégration ultérieure au sein de la société.

Les changements qui s'opèrent au sein de cette société ont pour corollaire une hétérogénéité croissante des écolières et des écoliers: la diversité de l'éventail des capacités, du potentiel d'apprentissage et de la situation socioculturelle des enfants, au moment de leur entrée à l'école enfantine ou à l'école primaire, illustre clairement cette hétérogénéité.

Partant de réflexions de cette nature, le Comité de la CDIP a créé le groupe d'études «Education et formation des enfants de quatre à huit ans dans le système d'enseignement suisse» et, en octobre 1994, lui a donné pour mandat d'«esquisser les perspectives d'avenir de la mission de l'enseignement public relativement à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans». On trouvera donc dans ce rapport des considérations relatives à la situation initiale des écoles enfantine et primaire et des arguments en faveur d'une scolarisation unitaire des enfants de cette tranche d'âge, dans le cadre d'un cycle élémentaire. On y trouvera également des propositions concrètes concernant l'organisation et la réalisation de ce cycle, ainsi qu'un certain nombre d'idées quant aux exigences qui en découlent pour la formation de base de ses enseignantes et enseignants. La philosophie et les principes qui sous-tendent les réflexions du groupe d'études transparaissent de façon conséquente dans les propositions afférentes à la concrétisation du degré précité. Le résultat est un rapport dans lequel est illustré un concept qui semble visionnaire sur certains points et qui propose de profonds changements au niveau de l'école enfantine et des deux premières années

de l'école primaire. Logiquement, la réalisation de ces changements nécessiterait des modifications appropriées au niveau du degré subséquent.

A travers une procédure de consultation, le présent rapport doit susciter dans toute la Suisse une vaste discussion politique sur la scolarisation des enfants de quatre à huit ans. La CDIP espère que pourront être associés à l'analyse de ce rapport aussi bien les représentantes et les représentants des départements de l'instruction publique, services pédagogiques, établissements de formation d'enseignants, etc., que les enseignantes et enseignants des écoles enfantine et primaire et les associations de parents.

Hans Hofer
Président de la Commission Formation générale

Introduction

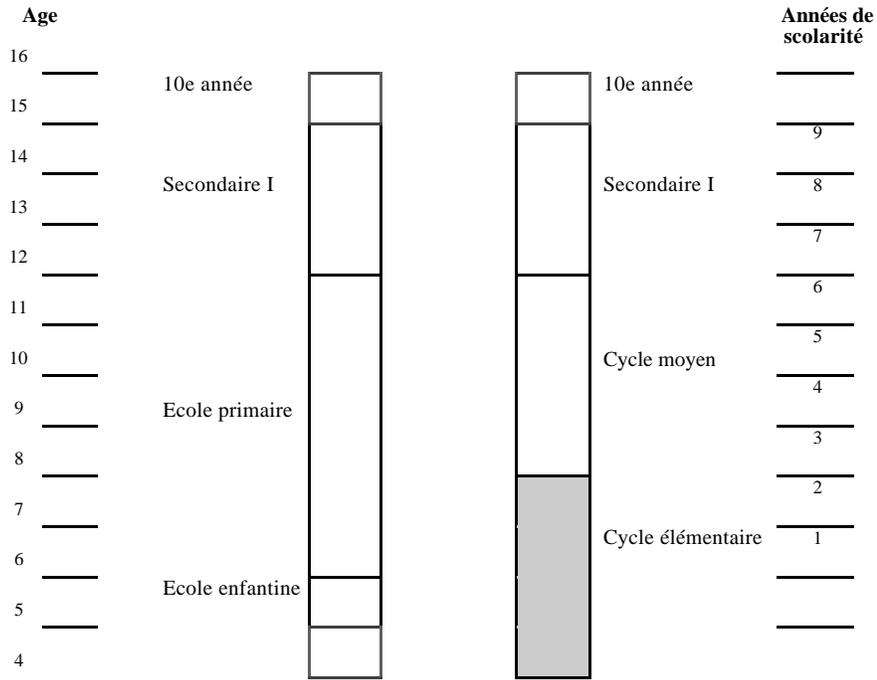
La CDIP a constitué, le 27 octobre 1994, un groupe d'études «Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans dans le système d'enseignement suisse». Elle lui a confié le mandat d'esquisser les «perspectives d'avenir de l'enseignement public relativement à la formation et à l'éducation des enfants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

Pour ce faire, le groupe d'études a pu s'appuyer sur deux études antérieures publiées dans les Dossiers de la CDIP: sur le Dossier 25 *Age d'entrée à l'école* (1993) et sur le Dossier 29 *Ecole enfantine* (1994). Le second avait été expressément conçu comme un document de référence destiné à sensibiliser les milieux concernés à la création éventuelle d'un cycle élémentaire. Ce dossier constitue un complément valable au présent rapport. C'est la raison pour laquelle le groupe a renoncé à faire ici une présentation détaillée de l'école enfantine et des deux premières années primaires.

Le groupe d'études s'est prioritairement consacré à la nécessité de créer une nouvelle organisation de la formation et de l'éducation des enfants de cette tranche d'âge. En s'appuyant sur de nombreuses consultations, il est parvenu à la conviction qu'il fallait concevoir l'éducation et la formation des enfants de quatre à huit ans dans un cycle scolaire doté d'un profil spécifique. Ce nouveau cycle remplit une fonction très importante au moment de l'intégration de l'enfant dans la vie sociale. Sa création entraînera une modification au niveau de l'articulation des différents degrés de la scolarité obligatoire:

AUJOURD'HUI

CYCLE ELEMENTAIRE



Une redéfinition de la scolarité obligatoire n'étant pas prévue par le mandat, le groupe d'études ne s'est pas posé la question de savoir s'il fallait intégrer le cycle élémentaire dans la scolarité obligatoire et, par conséquent, prolonger la durée de celle-ci (voir tableau p. 7). Il est toutefois convaincu que cette question doit encore être examinée à fond et qu'il faudrait s'atteler à cette tâche après la publication du présent rapport (voir p. 57).

Le groupe d'études est persuadé que la création d'un cycle élémentaire comporte de nombreux avantages. Dans un tel cycle, tous les enfants pourraient être encouragés dans leur progression à un âge considéré comme déterminant selon la psychologie du développement. De nombreux problèmes liés à la scolarisation des enfants trouveraient une solution favorable dans cette conception. Les arguments qui plaident en faveur de l'institution du cycle élémentaire et la présentation de ses caractéristiques essentielles figurent au centre du présent rapport par le biais duquel le groupe souhaite activer la discussion sur les modifications des structures scolaires. Il espère que les résultats de son travail pourront influencer positivement les débats en cours.

1 Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans

1.1 Situation de départ

L'école enfantine, dénommée *Kindergarten* en Suisse alémanique et *scuola dell'infanzia* au Tessin, continue à être considérée comme une «préécole». Il ne faut néanmoins pas s'y tromper: l'école enfantine et l'école primaire se sont développées, historiquement parlant, de manière plutôt indépendante l'une de l'autre. Alors que l'école enfantine, conçue comme un établissement d'éducation et de garderie pour les petits, a été créée et gérée sur une base privée, l'école primaire constitue depuis bientôt deux cents ans une institution publique qui se charge de la scolarisation et de l'éducation des enfants. Ces deux traditions opposées expliquent le fossé existant entre l'école enfantine et l'école primaire, fossé entre deux «cultures» relativement peu reliées entre elles, au milieu d'un paysage éducatif et scolaire suisse déjà très divers.

La Direction de l'instruction publique du canton de Zurich a publié un rapport intitulé *Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam?* qui décrit la situation en Suisse alémanique et expose les différences existant entre l'école enfantine et l'école primaire.

Selon ce rapport, l'école enfantine est «un espace de vie, de jeux et d'expériences où l'on met l'accent sur l'individualité des enfants. Nous y trouvons des groupes d'âges différents. Les objectifs d'apprentissage ne sont pas fixés, les enfants ne font pas l'objet d'une évaluation, pratiquement aucune sélection n'y est faite. Les objectifs d'apprentissage, cependant, prennent de l'importance au moment de la détermination de l'aptitude à la scolarisation (passage à l'école primaire) et, pour la première fois, on voit apparaître un mécanisme de sélection.» (Heyer-Oeschger 1996, p. 12)

Toujours selon ce rapport, l'école primaire est en revanche considérée dans l'opinion publique comme «un lieu d'apprentissage. L'école est obligatoire et dispose d'objectifs clairement définis. Les écarts individuels par rapport à la norme apparaissent plus rapidement et plus fortement dans les classes d'élèves du même âge et sont souvent sources de problèmes. La progression de l'enfant est soumise à une évaluation.» (Heyer-Oeschger 1996, p. 12)

Non seulement une telle conception est aujourd'hui dépassée, mais elle pose également certains problèmes sur le plan pédagogique et au niveau sociopolitique. En dépend en effet l'âge d'entrée à l'école qui, comparé à d'autres pays européens, est relativement élevé en Suisse: si, d'une part, l'âge moyen d'entrée à l'école enfantine avoisine les cinq ans révolus, on observe d'autre part une forte tendance à repousser l'âge d'entrée à l'école primaire. Par ailleurs, les examens d'aptitude à la scolarisation pratiqués dans certains cantons alémaniques attestent que le passage entre l'école enfantine et l'école primaire ne se fait pas automatiquement. En Suisse alémanique, davantage qu'en

Suisse romande ou au Tessin, c'est lorsque les liens entre l'école enfantine et l'école primaire sont le moins étroits que ces examens ont le plus de poids. On peut donc supposer que les parents seraient moins nombreux à repousser l'âge d'entrée à l'école d'un enfant, s'ils n'avaient la crainte de le voir échouer. Il en va souvent de même pour une maîtresse d'école enfantine qui veut éviter que sa collègue ou son collègue de l'école primaire lui reproche d'avoir mal préparé l'enfant. (Oeschger 1996, p. 25 ss)

1.1.1 Offres

Suivant les cantons, les enfants peuvent fréquenter l'école enfantine pendant un, deux ou trois ans. Les cantons de Genève et du Tessin proposent trois ans et la moitié des enfants environ en font usage. La moitié des cantons offrent deux ans, et plus de 75% des enfants y sont inscrits. Dans quatre cantons, 50 à 70% des enfants fréquentent l'école enfantine pendant deux ans; dans trois autres, ils sont environ un tiers et, enfin, dans quatre cantons, ils sont moins encore. Du moment que l'âge d'entrée à l'école fait lui aussi l'objet de réglementations différentes, l'âge des enfants qui fréquentent l'école enfantine s'étend de trois à huit ans.

Mis à part les écoles enfantines qui accueillent des enfants inadaptés ou des enfants souffrant de troubles du langage, il n'existe à ce niveau pratiquement aucune institution de pédagogie spécialisée. Il en va autrement à l'école primaire. Un nombre croissant d'enfants sont inscrits dans des classes de développement dans lesquelles la matière de la 1^{re} primaire est parcourue en deux ans. De plus, l'école enfantine et l'école primaire connaissent un éventail de services spécialisés pour les enfants qui ont des besoins particuliers. La réalité présente une image contradictoire: la volonté d'intégration se heurte à un mécanisme de sélection précoce.

Un aperçu de ce qui se passe dans les cantons de Genève et du Tessin donne une bonne illustration des innovations intervenues dans l'éducation et la formation des enfants de quatre à huit ans, innovations qui visent à réduire la séparation traditionnelle entre l'école enfantine et l'école primaire (cf. encadré).

Le modèle tessinois

Dans le canton du Tessin, l'école enfantine accueille les enfants âgés de trois à cinq ans. Elle dure trois ans. L'obligation de scolarisation commence à l'âge de six ans. La moitié environ des enfants de trois ans suivent l'école enfantine, alors qu'à l'âge de quatre et cinq ans, tous les enfants la fréquentent.

En ce qui concerne la collaboration entre l'école enfantine et l'école primaire, on peut relever les points importants suivants:

- Le préscolaire et le primaire dépendent de la même administration. La commune est responsable de l'administration, le canton des affaires pédagogiques.
- Les deux cycles dépendent de la même direction d'établissement.
- Les enseignantes et enseignants de l'école enfantine et de l'école primaire suivent la même formation de base après l'obtention de leur maturité et se spécialisent ensuite.
- Un service de soutien pédagogique existe qui peut prendre en charge, en pédagogie spécialisée et en thérapie, les enfants de trois à onze ans.

Ces mesures garantissent que les enseignantes et enseignants connaissent l'organisation, les buts, les contenus et les méthodes des deux instances. Le fait de travailler dans la même institution et sous la même direction facilite en outre la collaboration.

Le modèle genevois

Dans le canton de Genève, l'école primaire est divisée en deux cycles, une division élémentaire et une division moyenne. La division élémentaire comprend les quatre premières années d'école, c'est-à-dire les deux années facultatives d'école enfantine et les 1^{re} et 2^e années primaires.

Les enfants doivent avoir atteint l'âge de quatre ans au 30 juin de l'année en cours pour pouvoir entrer à l'école enfantine et six ans pour entrer à l'école primaire.

Dès la deuxième année de scolarité enfantine, un enfant peut sauter une classe. Jusqu'à la fin de la 2^e primaire, il n'y a aucune évaluation sommative, ni notes, ni redoublements. Le corps enseignant a la liberté de choisir les modalités d'information des parents sur les progrès de leur enfant.

Les objectifs généraux de l'école enfantine placent l'enfant au centre de l'attention. Il est tenu compte de son rythme de développement individuel et de ses processus d'apprentissage individuels.

Le modèle genevois a été évalué entre 1988 et 1990. A la suite de cette évaluation, on a, entre autres, procédé aux modifications suivantes:

- Il faut qu'un enfant puisse parcourir la division en trois, quatre ou cinq ans. Il paraît judicieux de constituer des sous-groupes, selon les besoins et les objectifs d'enseignement, au sein de groupes/classes composés d'enfants d'âges différents.
- Les maîtresses et les maîtres doivent avoir plus de possibilités pour s'organiser selon leurs projets pédagogiques et les conditions locales.
- Les objectifs de la division élémentaire ne doivent pas être définis pour chacune des années.

1.1.2 Idées directrices pour l'école enfantine et les premières classes primaires

En ce qui concerne le développement des plans cadres et des programmes destinés à la tranche d'âge des quatre à huit ans, tel qu'on a pu l'observer en Suisse ces dernières années, on peut formuler les deux remarques suivantes:

- Les plans cadres pour les écoles enfantines de Suisse alémanique et les objectifs pour la Suisse romande et le Tessin se sont rapprochés.
- Les objectifs de l'école enfantine et des deux premières années primaires, tels qu'ils apparaissent dans les plans cadres et les programmes, se sont rapprochés, en Suisse alémanique notamment. Dans le canton de Saint-Gall, les idées directrices sont les mêmes pour les deux cycles.

Suisse allemande

A la différence des plans d'études de l'école primaire, les plans cadres des écoles enfantines contiennent surtout des idées directrices ou des thèses qui en reflètent les choix pédagogiques et didactiques fondamentaux. Les plans cadres les plus récents ou en cours d'élaboration, au contraire, mettent en valeur les concepts nouveaux utilisés dans le développement général des plans d'études.

Les plans d'études actuels destinés aux premières classes primaires abandonnent la formulation traditionnelle présentée sous forme de disciplines ou de branches. Ils privilégient la détermination d'objectifs généraux et précisent les lignes didactiques, les idées directrices ainsi que les champs disciplinaires de l'école. Le nouveau plan d'études du canton de Soleure (1990) place par exemple le «développement de la personnalité de chaque enfant» au centre des activités de l'école primaire. Les «savoirs, savoir-faire et savoir-être» constituent les idées directrices de l'école primaire. On trouve des formulations analogues dans les plans d'études de la Suisse centrale ou du canton de Berne. Les plans d'études des cantons de Zurich (1991) et d'Appenzell Rhodes extérieures (1994) décrivent dix attitudes fondamentales qui doivent caractériser l'école, dans leurs idées directrices. Le canton de Saint-Gall (1997) fait un pas de plus

et intègre le plan cadre de l'école enfantine dans le plan d'études de l'école primaire, en vue du rapprochement général des deux instances. Ce document énumère les mêmes idées directrices concernant la pédagogie, la didactique et l'organisation; il décrit les mêmes domaines de formation, valables pour l'école enfantine et l'école primaire (cf. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1994, p. 28 ss).

Suisse romande/Tessin

En Suisse romande, l'école enfantine (deux ans en général) et les premières années de l'école primaire se sont rapprochées au cours de ces dernières années.

Mais qui parle de rapprochement doit admettre que des différences subsistent entre le préscolaire et le primaire. Parmi celles-ci, signalons le plan cadre romand pour l'enseignement préscolaire (adopté depuis 1992 avec des adaptations par les cantons suivants: BE, FR, JU, GE, NE, VD et VS). Contrairement au plan d'études de l'école primaire, ce plan cadre ne formule pas d'objectifs d'apprentissage mais demande, dans le sens d'un plan d'enseignement, qu'un climat stimulant soit instauré dans la classe à ce niveau. Il indique ensuite sous quelles formes d'enseignement et d'apprentissage et au moyen de quelles activités ce climat peut être instauré.

En fait d'institutions de passage, les écoles enfantines de Suisse romande se réfèrent toujours à ce qu'il adviendra plus tard à l'école primaire. La différence entre l'école enfantine et l'école primaire se manifeste communément dans des affirmations courantes telles que «Attends, tu verras quand tu seras à l'école primaire!», mais s'atténue cependant de plus en plus dans la réalité avec l'apparition de formes d'apprentissage, aux degrés primaires, qui privilégient l'activité personnelle de l'élève.

La mise en œuvre de formes d'enseignement et d'apprentissage de plus en plus semblables a facilité le rapprochement entre l'école enfantine et les premières classes primaires et conduit au regroupement de celles-ci au sein d'un même cycle administratif scolaire. Les innovations en cours dans le canton de Genève, ainsi que les propositions de réorganisation à l'étude dans les cantons du Valais et de Fribourg visent à créer de tels cycles d'introduction. Cela ne signifie pas pour autant la disparition totale des différences entre le préscolaire et le primaire, car l'école enfantine, bien que fréquentée par plus de 98% des enfants, reste facultative; par ailleurs, les enseignantes et enseignants de l'école enfantine continuent à former un groupe professionnel distinct.

1.2 Problématique

En Suisse, les enfants âgés de quatre à huit ans ne sont pas seulement soumis à des modalités très diverses d'introduction à la scolarité; pendant cette période courte, mais marquante de leur vie, ils sont également confrontés – tous les deux ans, voire chaque année – à un changement de systèmes d'éducation et de formation dont les modalités et les exigences peuvent s'avérer extrêmement différentes.

1.2.1 Structures et organisation

Dans la plupart des cantons, l'école enfantine et l'école primaire se distinguent non seulement en ce qui concerne la didactique, les méthodes et le personnel enseignant, mais aussi en termes de locaux et d'organisation. Les écoles enfantines et les écoles primaires sont rarement logées dans les mêmes bâtiments. Quant aux autorités responsables, elles varient d'un canton à l'autre. Les écoles enfantines dépendent administrativement des communes et ne font pas partie intégrante du cursus scolaire obligatoire, contrairement à la quasi totalité des écoles primaires publiques. «L'école enfantine et l'école primaire ont chacune leurs propres instances de surveillance et d'inspection, chacune leurs propres plans cadres ou plans d'études; généralement, les enseignantes et enseignants de l'école enfantine et de l'école primaire sont non seulement formés à leur métier dans des institutions souvent séparées, mais les conditions d'accès aux dites formations ne sont pas les mêmes et les classes de traitement marquent également des différences sensibles.» (Heyer-Oeschger 1996, p. 12)

Certes, les deux institutions se rapprochent sur le plan des idées directrices ou des plans cadres, mais, «dans la réalité, ou plus précisément dans l'image que la population se fait de l'école enfantine et de l'école primaire, la différence est toujours nette. On perçoit l'école enfantine comme une institution dont la mission centrale est l'éducation sociale, l'école primaire ayant pour mission principale l'éducation cognitive.» (Heyer-Oeschger 1996, p. 13)

La faiblesse des liens institutionnels entre l'école enfantine et l'école primaire suscite en premier lieu des problèmes dans quatre domaines; leur trouver une solution implique un examen très approfondi.

Passage de l'école enfantine à l'école primaire

En raison des différences importantes qui existent entre les deux instances, il n'est pas rare que les enfants ressentent le passage à l'école primaire comme une rupture douloureuse (cf. Oeschger 1996, p. 81 ss). Cette rupture est injustifiable, tant en ce qui concerne la psychologie du développement qu'aux points de vue pédagogique et didactique. «L'aptitude à la scolarisation» est le produit d'un processus de développement très individuel. Pour certains enfants, le passage soudain et abrupt de l'école enfantine à l'école primaire n'est pas facile à assumer: leur entrée à l'école primaire est alors différée d'un an ou ils sont dirigés vers des classes de développement ou des classes à effectif réduit. Cela entraîne pour eux une séparation d'avec leurs camarades du même âge avec, comme corrélat, une division de l'école primaire en deux filières. Souhaite-t-on une sélection à ce niveau déjà?

Services scolaires

Dans plusieurs cantons, les services scolaires qui englobent diverses offres d'appui allant du service psychologique scolaire aux thérapies des troubles du langage sont

concentrés sur l'école primaire. C'est pourquoi le dépistage et la prise en charge des enfants ayant des besoins particuliers ne peuvent pas toujours être garantis au niveau préscolaire. Les services scolaires ne sont pas toujours préparés à répondre aux questions spécifiques posées dans les classes enfantines, mais concentrent leur attention sur les problèmes des deux premières années primaires. Ainsi, dans de nombreux cantons, le soutien accordé aux enfants d'âge préscolaire par les services scolaires est-il insuffisant tant au point de vue institutionnel qu'au niveau des contenus, alors qu'il serait particulièrement important à ce moment-là. Si les services scolaires étaient conçus de manière systémique, de nombreux échecs et mauvais départs dans la scolarité pourraient être évités.

Répartition des compétences dans l'administration scolaire

En raison du développement historique de l'école enfantine, les compétences et les responsabilités sont réglées séparément dans l'administration scolaire. Fréquemment ce sont des services particuliers qui se chargent de l'inspection de l'école enfantine. Les centres de recherche pédagogique, quant à eux, sont rarement investis d'un mandat portant sur l'école enfantine. Ainsi, on favorise la séparation et on rend la collaboration difficile.

Innovation scolaire

Si tous les acteurs de l'innovation scolaire sont unanimes pour dire que l'école enfantine fait partie intégrante de l'école, ils ne sont guère nombreux à appliquer ce concept dans leur pratique de tous les jours. En effet, la séparation des deux instances – tant au niveau de leur implantation que de leur organisation – empêche fréquemment toute collaboration. Un travail en commun sur l'innovation scolaire est par conséquent difficile. Si néanmoins il arrive que les représentants des deux instances se mettent ensemble pour élaborer une esquisse ou un concept, les enseignantes et enseignants de l'école enfantine ont souvent des difficultés à faire ressortir les particularités de leur tâche et de leur mandat. La position marginale attribuée à l'école enfantine par l'organisation scolaire continue à être apparente aujourd'hui, même là où on aimerait précisément l'éliminer pour des raisons inhérentes au système. (Cf. Oeschger 1996, p. 98)

1.2.2 Questions liées à la psychologie du développement

En raison du fossé existant entre l'école enfantine et l'école primaire, la question de l'aptitude des enfants à la scolarité prend plus d'ampleur. Les découvertes les plus récentes dans le domaine de la psychologie du développement ont montré qu'il était problématique de déterminer l'aptitude à la scolarisation d'un enfant en prenant une décision à un moment donné de son existence, à savoir lors de son admission à l'école primaire, et ce, notamment dans la perspective de son parcours scolaire et de son développement psychologique.

De la «maturité» scolaire à l'aptitude à la scolarisation

Le concept de «maturité» scolaire remonte à l'époque où l'on attribuait un rôle dominant au processus de maturation interne de l'enfant. On devait laisser la possibilité à chaque enfant de «mûrir» individuellement de manière à faire concorder son entrée à l'école avec le stade de son développement biologique. Aujourd'hui cependant ce concept s'est élargi: on part du principe selon lequel le succès scolaire dépend également des conditions d'apprentissage et d'environnement ainsi que des expériences qu'un enfant accumule dans son milieu social. Le développement et l'apprentissage sont considérés comme des processus dynamiques et interactifs: ainsi les activités d'apprentissage influencent le développement de l'enfant et inversement. (Cf. Oeschger 1996, p. 8 ss).

Ce changement s'est aussi manifesté dans le langage. Depuis les années 60, on parle davantage d'aptitude à la scolarisation et moins de «maturité» scolaire.

On part aujourd'hui du principe selon lequel l'aptitude à la scolarisation est un concept relatif et qu'elle dépend des éléments suivants:

- l'élève (considéré sous ses différentes dimensions affectives, cognitives, sociales, psychiques et physiques),
- l'école (avec ses exigences, ses effectifs, son personnel enseignant, ses possibilités d'appui),
- l'environnement (cadre familial, espaces de prise en charge, études surveillées, offre d'activités de loisirs).

Age d'entrée à l'école

Si autrefois l'âge était considéré comme le seul critère d'aptitude à la scolarisation, il ne joue aujourd'hui plus qu'un rôle secondaire et constitue un facteur parmi d'autres. C'est pourquoi la détermination de l'âge d'entrée à l'école dans la loi doit rester purement indicative. Précisons encore que le nombre des enfants inaptes à la scolarisation dépend également des exigences des institutions d'éducation, voire de leurs offres d'appui et de soutien qui varient d'un canton à l'autre.

Evaluation de l'aptitude à la scolarisation

Aujourd'hui, les méthodes d'évaluation de l'aptitude à la scolarisation se sont modifiées. Elles prennent en compte les recherches les plus récentes de la psychologie du développement:

- Les différences de développement que l'on peut observer entre enfants du même âge sont importantes; les enfants n'ont donc pas tous les mêmes besoins en matière d'acquisition des savoirs et des savoir-faire lors de leur entrée à l'école.
- Les facteurs sociaux et interactifs influençant le développement intellectuel et l'apprentissage reprennent de l'importance à l'heure actuelle.

- L'accélération du développement physique de la jeune génération s'accroît.
- De nombreux enfants sont aujourd'hui plus indépendants, peuvent davantage exprimer leur avis et participer à une prise de décision par eux-mêmes.
- Le nombre des enfants qui vivent dans des conditions sociales difficiles et qui, par conséquent, ont besoin d'un soutien particulier augmente.
- De par leur condition de logement, de plus en plus d'enfants n'ont qu'un rapport indirect avec leur milieu naturel et doivent se constituer un stock d'expériences médiatisées.

Si l'on considère ces résultats de recherches, il apparaît clairement qu'un diagnostic déterminant l'aptitude à la scolarisation centré uniquement sur l'individu constitue un raccourci indéfendable. En effet, ce qui se présente à un stade donné du développement d'un enfant doit toujours être considéré dans le contexte de ce développement qui, en fait, dépend de l'interaction entre l'enfant et son environnement. Lors de l'établissement du diagnostic d'entrée à l'école, le champ d'observation ne se limitera plus à l'enfant considéré à un moment précis de son existence, mais devra également tenir compte de l'environnement social de l'enfant. Par conséquent, il convient donc:

- d'examiner non seulement le degré de maturation de l'enfant, mais de prendre également en considération le milieu dans lequel il vit;
- de tenir compte du fait que chaque enfant perçoit le monde différemment et que sa conception du monde qui l'entoure dépend de son environnement social;
- de prendre en considération les possibilités de développement de l'enfant pour les influencer positivement et de ne pas se fixer sur ses handicaps ou ses difficultés;
- de faire participer l'ensemble des personnes concernées au processus de scolarisation de l'enfant afin de pouvoir déterminer conjointement les mesures à prendre en vue de favoriser son développement.

Notre conception postule non seulement qu'il y a interdépendance entre le développement de l'enfant, sa manière de percevoir son environnement et le milieu dans lequel il vit, mais aussi que ces éléments subissent constamment des changements. Lors de la scolarisation de l'enfant, il importe donc de déterminer le niveau de son développement. Pour des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui sont très avancés, il faut prévoir des mesures de soutien ou d'encouragement appropriées. Par conséquent, les tests d'aptitude à la scolarisation porteront en premier lieu sur le développement de l'enfant en tenant compte de l'ensemble des variables contextuelles.

Le dossier 29 de la CDIP donne des informations sur les pratiques actuelles en matière de détermination de l'aptitude à la scolarisation qui, rappelons-le, varient fortement d'un canton à l'autre (cf. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1994, p. 26 ss).

1.3 Solutions envisagées

1.3.1 Développement des structures et de l'organisation

Depuis de nombreuses années, les structures de l'école enfantine font l'objet de discussions. On peut dégager trois axes de développement (cf. Heyer-Oeschger 1996, p. 179 ss):

- *Le passage de l'école enfantine à l'école primaire est facilité grâce au rapprochement des deux instances.*
Plusieurs cantons sont engagés sur cette voie et ont lancé des projets dans le cadre des innovations scolaires ou du perfectionnement des enseignantes et enseignants (Argovie, Berne, Uri, p.ex.). Ces démarches peuvent déboucher sur un rapprochement des deux instances. Le passage de l'une à l'autre s'en trouve ainsi facilité et peut être organisé de façon plus harmonieuse pour l'enfant. Quoique des améliorations sensibles soient possibles, des problèmes de fond liés au système subsistent.
- *L'âge d'entrée à l'école enfantine et à l'école primaire est abaissé parallèlement à la réorganisation des deux instances.*
C'est cet axe de développement qu'a choisi le canton de Genève; dans d'autres cantons, il fait l'objet de discussions. Quoique la scolarité obligatoire comporte toujours neuf ans et qu'elle soit destinée aux enfants de six à quinze ans, le système genevois facilite l'entrée à l'école primaire ou le passage au degré supérieur. Toutefois, les déficits liés au système y sont encore fondamentalement présents (cf. chap. 1.2.1).
- *Un nouveau cycle destiné à l'éducation et à la formation des enfants de quatre à huit ans est institué.*
Divers Etats scandinaves ont choisi cette voie. D'autres Etats et notamment les *Länder* allemands étudient cette solution. Ce sont les Pays-Bas qui semblent avoir avancé le plus dans cette direction (cf. Oeschger 1996, p. 101 ss).

Exemple des Pays-Bas: la «Basisschool»

C'est en 1985 que les institutions préscolaires des Pays-Bas, dirigées jusqu'alors par l'Etat, ont été remplacées par une école primaire intégrée (*Basisschool*). L'école primaire (*Basisschool*) est ouverte aux enfants dès l'âge de quatre ans et dure huit années scolaires. L'obligation scolaire débute à l'âge de cinq ans, mais 85% environ des enfants de quatre ans fréquentent déjà l'école. Comme la loi de la réforme scolaire de 1985 ne fixe que des conditions cadres, chaque école dispose d'une grande marge de manœuvre en matière d'organisation et de contenus des cours. Les parents et les personnes responsables de l'éducation ont le libre choix de l'école. Un tiers environ des écoles primaires néerlandaises sont organisées aujourd'hui dans le sens d'un cycle élémentaire.

Voici en quelques traits les caractéristiques positives de cette forme d'organisation qui répond dans une large mesure à celle que le groupe d'études préconise pour le cycle élémentaire:

- Le système prend en compte le développement de l'enfant, ce qui permet un passage aisé d'un cycle à l'autre. Les enseignantes et enseignants peuvent assister l'enfant dans le développement de ses compétences.
- Le système permet de prendre en considération les différences que l'on observe dans le développement de l'enfant.
- Les enseignantes et enseignants des divers degrés définissent ensemble les objectifs, les contenus et les méthodes.
- L'éducation des enfants âgés de moins de quatre ans acquiert une nouvelle valeur. Le travail des enseignantes et enseignants du 1^{er} cycle est valorisé, l'attitude de leurs collègues du 2^e cycle se modifie.

Les expériences faites aux Pays-Bas font apparaître les difficultés suivantes:

- La transition d'un apprentissage essentiellement ludique à un apprentissage plus formel est difficile à réaliser.
- Le travail accompli avec les enfants les plus jeunes est sous-estimé par les collègues du cycle supérieur.
- Les enseignantes et enseignants n'ont souvent pas le courage d'abandonner les méthodes traditionnelles et de se fier à leurs propres connaissances pour répondre aux besoins manifestés par les enfants au niveau de leur développement.
- Le personnel enseignant du cycle inférieur est soumis à la pression des enseignantes et enseignants du cycle suivant qui a des attentes par rapport à la performance des élèves.
- Certains enseignants ne sont pas disposés à accomplir les formations complémentaires requises.

Selon les expériences vécues par tous les participants, on peut toutefois dire que les aspects positifs dominent.

1.3.2 Perspectives fondées sur la psychologie du développement et sur les caractéristiques de la société

Données préalables

Dans un monde qui se trouve en pleine mutation, ce n'est pas seulement l'aptitude à la scolarisation de l'enfant qui est en jeu (cf. chap. 1.2.2), mais également l'aptitude de l'école à prendre en compte la société. Au cours de ces dernières années, l'école a entrepris diverses réformes allant dans ce sens. Elle emboîte ainsi le pas aux nombreuses réformes effectuées dans d'autres secteurs. Nous sommes aujourd'hui en présence d'un changement de paradigmes: l'homme cherche à obtenir plus de responsabilités, à donner un sens à ce qu'il fait et à avoir une part active dans les processus de travail. Les valeurs de la performance et du vécu ne se cantonnent plus au monde professionnel

mais s'imposent dans d'autres domaines, comme le milieu familial ou les loisirs. On observe ainsi un rapprochement entre le travail et les loisirs, entre la performance et le jeu, ce qui donne lieu à des effets de synergie. L'école doit tenir compte de cette évolution: elle doit permettre aux élèves de développer le sentiment de leur propre estime, leur créativité, leur droit de s'exprimer et les encourager dans la quête de l'authenticité et des valeurs. Si les élèves doivent jouer un rôle plus actif, l'école, quant à elle, doit répondre aux demandes de réforme ou de changement. Il faut donc qu'un dialogue s'institue qui, tout en favorisant le développement de solutions créatrices, permette de procéder aux adaptations nécessaires. L'école est de plus en plus tributaire de facteurs tels que les diverses cultures dont sont issus les élèves, les structures des communes, l'environnement économique, etc. (Cf. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, p. 34 ss)

Compte tenu de ces données, l'adoption, dans les écoles, d'objectifs de formation axés sur la psychologie du développement devient incontournable. De tels objectifs doivent encourager l'élève dans son désir d'apprendre. Pour ce, il faut créer une atmosphère propice à l'apprentissage.

- Il importe donc de prendre en considération le développement de la personnalité de l'élève, de son psychisme, de sa créativité, de ses besoins affectifs et de son sens de la logique. Aujourd'hui, les enfants ne posent plus uniquement des questions sur le «comment» et le «pourquoi», ils veulent également savoir «dans quel but» on fait telle ou telle chose. L'école, elle, doit encourager l'enfant dans sa capacité d'innovation et sa participation active en classe; elle doit lui permettre de s'exprimer librement et l'inciter à assumer ses responsabilités.
- Par ailleurs, il faut que l'école s'ouvre, qu'elle offre l'espace de liberté nécessaire à l'épanouissement de l'élève et qu'elle lui permette d'acquérir savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour ce, il convient de créer un climat de travail constructif, un climat qui suscite l'enthousiasme et la participation active des enfants. Il va de soi qu'un tel cadre doit également se doter de certaines règles qui circonscrivent la marge de manœuvre de l'ensemble des acteurs scolaires et leur donnent un sentiment de sécurité.

Dans la foulée de ce changement de valeurs, l'élève se voit confronté à de nouveaux défis dont font partie les éléments suivants: contrôle de soi, épanouissement personnel, sens de la responsabilité, sensibilité, motivation personnelle, sens du devoir et valeur du vécu. Les enfants veulent être acteurs et ne se contentent plus d'être spectateurs. Détenir un grand savoir ne suffit plus en soi, l'élève doit également apprendre à utiliser ses connaissances. Comme nous l'avons déjà indiqué à maintes reprises, l'enseignement doit permettre aux élèves de développer le sentiment de leur propre estime, leur créativité, leur droit de s'exprimer et leur capacité d'innovation. Dans un monde où la transformation est plus rapide et plus surprenante chaque jour, les enfants sont de plus en plus conscients de la fugacité de la vie humaine: ils sont bien plus sensibles à la fuite du temps que ne l'étaient les générations précédentes. L'incertitude de l'avenir fait qu'ils accordent beaucoup d'importance à l'instant présent. Le personnel enseignant doit tenir compte de cette relation avec le vécu; de même, il doit être conscient du fait

que les élèves souhaitent être davantage intégrés dans le processus d'enseignement et qu'ils ont des besoins accrus au niveau des relations humaines. La croissance du flot d'informations et des supports techniques de communication renforce le besoin d'échanges entre les individus. (Cf. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, p. 86 ss)

Conséquences

Les écoles ne devraient plus transmettre les savoirs selon le principe du «juste ou faux», mais s'orienter d'après le principe du «non seulement, mais aussi». La pensée et l'interprétation linéaires et causales, pratiquées pendant des siècles, ont fait leur temps et doivent être remplacées par une approche systémique des valeurs et des savoirs.

Cette perspective liée à la psychologie du développement réclame une école qui prenne en compte le changement de paradigmes décrit ci-dessus:

- L'école se situe entre le monde professionnel, la famille et les loisirs; elle est par conséquent en mesure d'offrir aux enfants une aide qui leur permette de s'orienter dans presque tous les domaines de la vie.

Le cycle élémentaire, en tant qu'instance de formation et d'éducation, cherche à institutionnaliser la liaison entre l'école et la famille, et ainsi à poser les bases d'une prise en compte de l'élève dans sa globalité.

- Le climat pédagogique favorise le bien-être des élèves et leur permet d'aborder ouvertement des questions personnelles.

Le soin accordé à l'entrée dans la scolarité et à l'intégration de tous les enfants crée de bonnes conditions à l'instauration d'un climat pédagogique ouvert.

- Dans notre monde en constante mutation, l'école se définit comme un lieu en prise avec une réalité concrète.

Le cycle élémentaire tient compte de ce besoin en mettant l'accent sur le jeu et le vécu.

- Dans une société multiculturelle, l'école se doit de sensibiliser les élèves aux différences et aux points communs et les inciter à la tolérance.

Le cycle élémentaire, en tant que forme intégrative de scolarisation, travaille dans ce sens.

- L'école se définit comme un lieu où les élèves apprennent à assumer la responsabilité (seuls ou en groupes) de leur apprentissage.

Les principes didactiques du cycle élémentaire reposent sur un apprentissage autodirigé et il s'agit de créer les bases nécessaires à leur mise en œuvre.

- L'école ne doit pas être considérée comme une institution sociale qui s'enferme dans sa tour d'ivoire.

Les principes didactiques et les méthodes d'évaluation des élèves reposent sur un concept qui tient compte de l'environnement social de l'enfant et qui considère l'ensemble des acteurs scolaires comme coresponsables du processus de développement des élèves.

2 Arguments en faveur d'un cycle élémentaire

2.1 Continuité pédagogique: accompagner les enfants tout au long d'années décisives

Chez l'enfant, le développement est, par nature, un processus permanent et différent d'un individu à l'autre. La psychologie du développement ne fournit d'ailleurs aucune explication plausible pour justifier que se situent à cinq ou six ans l'âge d'entrer à l'école enfantine et, entre six et sept ans, celui d'entrer à l'école primaire. Il y a certes plus d'éléments qui rapprochent les enfants de quatre à huit ans que d'éléments qui les différencient, et ce qu'ils ont en commun, notamment, c'est la rude tâche de maîtriser le passage du milieu familial à un milieu (scolaire) beaucoup plus vaste.

Le cycle élémentaire est la réponse que peut apporter la politique de l'éducation à cette argumentation qui relève de la psychologie du développement: en assurant une véritable continuité pédagogique, il amène les enfants à effectuer un passage sans heurt d'un apprentissage purement ludique à un apprentissage systématique. C'est précisément parce que le développement des enfants de quatre à huit ans n'est pas uniforme qu'il est judicieux de prendre pour point de départ de l'activité pédagogique non pas le stade de développement des enfants – variable d'un individu à l'autre – mais ce qui leur est commun à tous, à savoir: l'introduction à la vie en dehors du milieu familial.

Il est vrai qu'on s'efforce bien souvent de renforcer la collaboration entre les écoles enfantine et primaire, mais bien souvent aussi rien n'est fait dans ce sens. Les conflits et les problèmes qui en découlent sont alors reportés sur le dos des enfants.

Il est par conséquent judicieux que la formation et l'éducation des enfants de cette tranche d'âge soient envisagées de façon globale et sur plusieurs années. Dans cette étape de leur développement, les enfants ont plus de points communs que de différences (cf. Oeschger 1996, p. 120). C'est dans cette période qu'ils font leurs premiers pas en dehors du milieu familial et qu'ils sont confrontés à un environnement beaucoup plus vaste, celui de l'école, passant d'un apprentissage par le jeu à un apprentissage de plus en plus ciblé et systématique. Du point de vue de la politique de l'éducation, l'institution d'un cycle élémentaire pour cette tranche d'âge est plausible, ne serait-ce que pour cette raison – très pragmatique – qu'il signifie flexibilité en ce qui concerne l'âge des enfants au début et à la fin du cycle, et qu'il permet de surmonter les différences qui existent entre l'école enfantine et l'école primaire – et qui sont génératrices de problèmes. Du point de vue pédagogique, ce qui paraît particulièrement attractif c'est que l'on puisse s'occuper individuellement du développement des enfants – sachant qu'à cet âge il est irrégulier, tantôt rapide, tantôt lent, tantôt constant – et qu'il y ait une continuité plus appropriée au niveau des personnes qui les prennent en charge.

Passer d'un enseignant – ou personne de référence – à un autre, après une ou deux années d'école enfantine seulement, peut en effet poser des problèmes aux enfants de quatre à huit ans. Dans la plupart des cas, le maintien de relations pendant une plus longue période correspond mieux aux besoins des enfants de cet âge. Les difficultés qu'éprouvent certains d'entre eux à se sentir bien à l'école, les recalages et les redoublements peuvent être les conséquences d'un manque de continuité en matière d'encadrement pédagogique. A la différence du système (pré)scolaire actuel, le cycle élémentaire assure une véritable continuité sur ce plan: mêmes enseignantes et enseignants et mêmes locaux pendant une période allant de trois à cinq ans. (Cf. Oeschger 1996, p. 120)

2.2 Transitions en douceur: une entrée à l'école «sur mesures» et sans rupture

Du point de vue de la psychologie du développement, et sur la base des expériences tirées de la pratique scolaire, il semble indiqué que l'organisation des premières années de la scolarité – tout comme celle de l'entrée à l'école proprement dite, puis des passages dans les degrés supérieurs – réponde à ces deux impératifs: individualisation et souplesse. Considéré comme une transition arbitraire en psychologie du développement, et trop souvent vécu par les enfants comme une expérience brutale, le passage de l'école enfantine à l'école primaire et la sélection qu'il implique (sélection fondée sur les lacunes) doivent être évités.

Le cycle élémentaire est structuré de telle manière que la carrière scolaire commence en douceur – il permet de jeter des bases sans la moindre rupture. De la même façon, les enfants peuvent passer du cycle élémentaire au cycle subséquent sans à-coups, en l'occurrence, semestre après semestre, pendant un maximum de deux ans. (Cf. Hurrelmann 1997, p. 22)

Actuellement, le passage de l'école enfantine à l'école primaire implique une coupure pour l'enfant, à la fois au niveau de l'établissement qu'il fréquente et sur les plans méthodologique, personnel et social. Il est vrai – la chose est bien connue – que les coupures, ruptures ou autres séparations ne sont pas seulement négatives. Elles restent cependant problématiques pour beaucoup d'enfants et exercent sur eux un effet d'autant plus négatif qu'elles ne sont pas prises en compte et organisées avec soin. Le manque de collaboration entre les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire ne fait que renforcer le problème de la transition; pourtant, même une coopération accrue ne saurait supprimer les barrières qui existent entre les deux degrés et qui sont inhérentes au système. Seules une approche systémique et une solution comme celle du cycle élémentaire – qui en est la résultante – offrent la chance de désamorcer les problèmes de transition: le caractère individuel et flexible que revêtent à la fois l'entrée au cycle élémentaire et la sortie du cycle élémentaire garantit le degré d'attention et de soins indispensable du point de vue pédagogique.

Le cycle élémentaire dure en principe quatre ans, mais il peut aussi durer trois ou cinq ans. Les enfants y entrent généralement à l'âge de quatre ans. Enseignants et parents évaluent périodiquement les progrès de l'enfant en matière d'apprentissage, en se fondant sur ses capacités et sur son développement personnels. L'âge et la période de l'année où l'enfant peut quitter le cycle élémentaire dépendent du moment où il en a atteint les objectifs, préalablement fixés et impératifs. (Cf. p. 36 ss et p. 44 s.)

Le cycle élémentaire offre la garantie d'un passage sans heurt dans le cycle suivant. Il est bien entendu évident que les problèmes de transition qui se posent à l'issue de l'école enfantine ne peuvent être simplement reportés dans le temps. Les réflexions sur l'organisation détaillée du cycle élémentaire devront inclure par conséquent au moins les premières années du cycle subséquent (cycle intermédiaire).

2.3 Individualisation: les enfants ont leur propre parcours (d'apprentissage)

Tout enfant a le droit d'être considéré dans son unicité, c'est-à-dire d'être accepté et stimulé en fonction de ses potentialités. La formation et le développement de la personnalité commencent tôt.

Au cycle élémentaire, on prend cette question très au sérieux: les classes hétérogènes favorisent un apprentissage axé sur les intérêts des enfants, la part d'autonomie qui leur est accordée en matière d'apprentissage renforce l'activité et la responsabilité individuelles, on répond aux forces et aux faiblesses de chacun à travers des mesures individuelles préalablement convenues. Enfin, la formulation d'objectifs pédagogiques à atteindre à la fin du cycle élémentaire et non à la fin de chaque année facilite la prise en compte des différences de rythme que l'on peut observer dans le développement des enfants de quatre à huit ans. (Cf. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft 1995, p. 89 ss)

Les exigences de la société et du monde du travail auxquelles sont confrontés aujourd'hui enfants et adolescents également nécessitent des tempéraments bien forgés, c'est-à-dire des personnalités actives, créatives et autonomes. Quand on voit comment – seuls ou en groupe – les jeunes savent revendiquer des droits et des espaces de liberté, on se rend compte qu'ils possèdent dans ce domaine de meilleures dispositions que par le passé.

Sur le plan pédagogique, cela signifie qu'il faut sérieusement tenir compte de la diversité des intérêts, besoins, forces et faiblesses des enfants de quatre à huit ans. Il est incontestable que ceux qui, durant ces années décisives, peuvent bénéficier dans tous les domaines importants d'une stimulation appropriée sur les plans didactique et personnel, disposent de meilleures chances de parvenir à maîtriser les exigences qui leur seront imposées dans le cadre de l'école et de leur formation.

En termes d'organisation, cela signifie qu'en plus du libre choix du moment où commencer et terminer le cycle élémentaire, il y a adaptation du rythme de l'apprentissage aux besoins et aux possibilités de chacun des enfants. La chose est possible à partir du moment où l'on renonce à formuler des objectifs pédagogiques et à constituer des groupes d'apprentissage en fonction de leur âge (cf. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, p. 89 ss). Au cycle élémentaire, les enfants apprennent selon des cycles qui leur sont personnels et dans des groupes qu'ils ont choisis, ce qui leur permet d'avoir un parcours d'apprentissage personnel. La durée du processus d'apprentissage de chacun est en effet différente selon le domaine concerné.

2.4 Formation à la vie en communauté: vivre en groupe et contribuer à sa dynamique

La capacité de s'affirmer et de se sentir bien au sein d'un groupe plus important que celui de la cellule familiale revêt une importance capitale pour l'équilibre social et affectif des enfants comme des adultes. Celle de se familiariser avec les différents rôles sociaux, de les assumer et de savoir en changer est déjà un objectif d'apprentissage essentiel pour les enfants et constitue une condition préalable indispensable à la cohésion du groupe. L'école doit par conséquent accorder une grande importance à ce que les enfants soient familiarisés tôt avec la vie en groupe.

Le cycle élémentaire en donne la possibilité: les enfants apprennent les principales règles de la vie en société à un moment favorable, avec toute la continuité souhaitée, sans la pression de la sélection, et dans un large groupe d'enfants qui n'ont pas tous le même âge.

Le nombre d'enfants qui, dans les premières années de leur existence, n'ont dans leur famille ou leur environnement immédiat que peu de possibilités de contacts avec des enfants de leur âge ne cesse d'augmenter. Pourtant, ne serait-ce que dans le cadre de l'école et des loisirs, ils doivent vivre la plupart du temps dans des groupes d'une certaine importance. Pour pouvoir y trouver leur place et s'y sentir à l'aise, ils doivent apprendre à connaître et à utiliser les règles de comportement inhérentes à la vie en communauté. Ils pourront alors identifier des rôles comme celui de leader ou d'outsider, et les assumer tour à tour.

Le cycle élémentaire permet aux enfants d'effectuer une transition en douceur entre un groupe restreint et familier (la famille) et un groupe d'enfants beaucoup plus important, qu'ils n'ont pas choisi. Ils se familiarisent peu à peu avec tout ce que ce groupe implique comme situations, règles ou événements nouveaux. Ils y font, relativement tôt, des expériences sociales fondamentales. Ils y côtoient des enfants qui sont très différents quant à leur âge, leur origine, leur comportement, leur personnalité, leurs capacités ou leur stade de développement. Ils font ainsi l'expérience fondamentale qu'en dépit de leurs différences, tous appartiennent au groupe.

Les enfants doivent pouvoir aussi, au moment du développement de leur identité sexuelle, faire l'expérience qu'en dépit des différences de perception et de comportement, l'égalité des sexes est une chose qui va de soi: en l'occurrence, le cycle élémentaire s'efforce, par des moyens appropriés, d'accompagner les filles et les garçons dans la construction du sentiment de leur valeur personnelle et dans l'acquisition d'un registre de savoirs, savoir-faire et savoir-être indépendant du rôle des sexes et varié.

2.5 Intégration: une école pour tous

Il est encore plus évident aujourd'hui qu'il y a quelques années, que lorsqu'ils entrent à l'école enfantine ou à l'école primaire, les enfants en sont à des stades de développement très différents sur les plans intellectuel, affectif, social et physique. Cependant – en Suisse alémanique tout au moins – la seule réponse de l'école à cette diversité est encore et toujours un examen ponctuel de l'aptitude à la scolarisation: les enfants qui ont des besoins particuliers sont alors recalés d'une année à leur entrée en première primaire, ou dirigés vers des classes de développement ou vers des classes enfantines ou primaires spécialisées. Dans le premier cas, cela signifie une année supplémentaire à l'école enfantine, avec de nouveaux camarades, et dans le second, être séparé des anciens. Il n'est pas rare que dans les deux cas ce soient là les premiers pas vers une stigmatisation précoce, voire une marginalisation.

Le cycle élémentaire, au contraire, accueille tous les enfants. De plus, l'évaluation ponctuelle et controversée de l'aptitude à la scolarisation s'efface au profit d'un processus d'intégration étalé sur plusieurs années et axé à la fois sur l'enfant et sur le groupe. (Cf. Hurrelmann 1997, p. 22)

Le stade de développement des enfants qui se retrouvent à l'école enfantine ou à l'école primaire et le milieu socioculturel auquel ils appartiennent s'avèrent de plus en plus différents. On trouve en 1^{re} primaire un nombre croissant d'enfants que l'on pourrait qualifier de «lecteurs précoces» ou de «calculateurs précoces», alors qu'en même temps arrivent à l'école des enfants qui ont des handicaps ou des difficultés d'apprentissage, des enfants particulièrement ou unilatéralement doués, des enfants allophones, des enfants de familles nombreuses ou des enfants uniques, en un mot, des enfants qui ont des besoins extrêmement divers.

Ni l'école enfantine, ni les deux premières années primaires, ni même – ce qui se produit rarement – les deux réunies, n'ont les moyens de faire face à cette situation. C'est ainsi que des enfants qui n'ont pas été jugés aptes à la scolarisation passent leurs deux premières années de primaire dans des classes de développement ou une année supplémentaire à l'école enfantine.

Cette pratique de la sélection au moment de l'entrée à l'école entre en outre inutilement en contradiction avec une tendance croissante à l'intégration pendant le déroulement de la scolarité: est-il logique qu'au moment d'entrer à l'école des enfants en soient exclus

parce que déclarés inaptes à la scolarisation, et qu'ensuite l'école accueille et intègre des enfants qui ont des besoins particuliers? Est-il logique aussi qu'avant l'entrée à l'école les enfants soient jugés sur leur seule aptitude à la performance et que dans le cadre de l'école ils soient soumis à une évaluation de plus en plus globale?

Le cycle élémentaire entend supprimer toutes ces contradictions: il va dans le sens de l'intégration, voire de l'harmonisation: tous les enfants y sont accueillis et y trouvent leur place.

Le cycle élémentaire est implanté de telle manière que tous les enfants peuvent le fréquenter, à l'exception de ceux qui nécessitent une prise en charge et des mesures spécifiques extrêmement lourdes.

2.6 Stimulation précoce: reconnaître à temps les facilités et les difficultés

Du point de vue psychologique et sociopédagogique, il convient, grâce à des mesures appropriées, d'accompagner les enfants dans leur développement langagier, psychique, affectif, social, moteur et intellectuel – en particulier s'ils rencontrent des difficultés – dès la petite enfance plutôt que lorsqu'ils ont atteint l'âge de la scolarité. L'expérience montre qu'une prise en charge précoce, fruit d'un dépistage précoce, a des incidences positives sur la suite de la carrière scolaire et sur l'intégration sociale ultérieure des enfants et des adolescents.

Le cycle élémentaire offre un ensemble coordonné de possibilités de formation, d'éducation et de pédagogie spécialisée à l'intention des enfants, toujours plus nombreux, qui ont besoin d'un soutien qu'ils ne peuvent trouver dans leur milieu familial.

En règle générale, seul un dépistage précoce permet un appui adapté, ce qui paraît logique tant du point de vue sociopolitique que du point de vue pédagogique – et l'on peut ainsi améliorer sensiblement les conditions dans lesquelles certains enfants débent leur scolarité.

De la même façon, les enfants supérieurement doués ou très doués dans un domaine particulier ne devraient pas être repérés à l'âge de cinq ans seulement.

De récentes études de la Commission européenne sur l'éducation préscolaire dans l'Union européenne (1995) fournissent des arguments en faveur d'une entrée précoce dans une première institution du système éducatif. Les auteurs du rapport de la Commission européenne arrivent à la conclusion qu'une éducation préscolaire qui débute à l'âge de deux ou trois ans a une influence positive sur la carrière scolaire, les performances scolaires et le nombre des redoublements de classe, mais également sur l'intégration ultérieure des adolescents au sein de la société. Ces effets positifs s'exercent aussi bien sur les capacités intellectuelles des enfants que sur leur aptitude à vivre en

société, en particulier pour les enfants issus de classes sociales défavorisées. La condition est que l'institution d'éducation préscolaire représente véritablement un plus, tant sur le plan de l'organisation matérielle que sur celui des relations entre les adultes et les enfants et les enfants entre eux.

Expérience faite, l'acquisition du français, en tant que première langue étrangère, ne peut se faire en une année seulement. Les enfants de langue et de culture différentes sont surchargés et peuvent difficilement rattraper leur retard lorsqu'ils sont scolarisés à l'âge de six ou sept ans.

Même si le cycle élémentaire ne peut pas dépister dans tous les cas et suffisamment tôt tous les retards de développement, handicaps ou dons particuliers des enfants, il est en tout cas mieux armé pour ce faire que le système scolaire actuel. Il tient compte de la diversité des conditions d'apprentissage des enfants, formule des objectifs pédagogiques adaptés aux capacités de chacun, et s'efforce de les atteindre en collaboration avec les parents et, si nécessaire, en collaboration avec des spécialistes. (Cf. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995, p. 36 ss)

Evolution de la société: nécessité d'un «nouveau contrat de formation et d'éducation»

Le monde dans lequel vivent les enfants a changé. Ce changement massif qui touche pratiquement à tous les domaines de la société a aussi modifié depuis longtemps le cadre de référence qui servait autrefois de repère aux enfants et leur donnait un sentiment de sécurité: les parents, leurs pairs et les supports d'apprentissage (ludiques et didactiques).

La structure familiale et le rôle des parents se sont modifiés. Les familles monoparentales ne sont plus une exception. De plus en plus souvent, alors que les enfants sont encore en bas âge, le père et la mère exercent une activité lucrative à l'extérieur de leur foyer et sont obligés de solliciter une aide institutionnelle pour la garde de leurs enfants.

De plus en plus d'enfants sont des enfants uniques, ce qui limite les interactions sociales avec d'autres enfants. Quand il y a des frères et sœurs ou un certain nombre d'enfants du même âge, on constate de plus en plus que c'est le groupe ainsi formé qui exerce une fonction d'éducation et de socialisation – à la place des parents et de l'école. Avant même l'âge de la scolarité, les enfants ont aussi l'occasion de rencontrer des camarades de jeu issus de cultures étrangères, mais trop souvent ils n'y sont pas suffisamment préparés et ne peuvent donc pas tirer profit de ces rencontres. Quant aux enfants de langue étrangère, ils se heurtent à de grandes difficultés d'intégration.

Enfin, les technologies nouvelles conquièrent l'univers du jeu et de l'apprentissage, même chez les enfants qui ne sont pas encore en âge de scolarité – ce qui est un nouveau défi pour leur éducation et leur formation, à l'école et dans la famille. Le sentiment d'être physiquement submergé par une offre croissante et constamment renouvelée de médias fait que, même pour les enfants, un choix délibéré devient nécessaire pour éviter «la noyade».

La conjonction de ces phénomènes peut exercer un effet désécurisant sur certains enfants. Une prise en charge précoce se justifie donc aussi bien pour des raisons pédagogiques que sociopolitiques.

L'évolution du monde dans lequel vit l'enfant exige des adaptations de la part de l'école. Le «contrat de formation et d'éducation» entre l'école et les parents s'est considérablement élargi, mais il a également changé d'amplitude. L'école se voit confier davantage de tâches éducatives liées à la prévention (ex.: la drogue ou le sida) et au comportement social à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (ex.: la violence). L'importance plus grande accordée à l'école enfantine et à toutes les institutions d'éducation préscolaire en tant qu'instances de socialisation est à la fois l'expression de ce phénomène et, en même temps, une invitation à redéfinir la répartition des tâches d'éducation et de formation entre l'école et la société. Le cycle élémentaire pourrait constituer un chapitre important de ce nouveau «contrat». (Cf. chapitre 2.7)

2.7 Coresponsabilité des parents: partenariat école–famille

Les parents sont les principaux responsables du développement et de l'éducation de leurs enfants. Il est manifeste aujourd'hui qu'ils sont, à ce titre, davantage impliqués dans les affaires scolaires (décisions quant à la carrière scolaire de leurs enfants, entre autres), et que, par ailleurs, l'école assume davantage de tâches éducatives. Le dialogue entre l'école et la famille s'intensifiera sans doute à l'avenir: plus vite on l'instaure, plus il a de chances d'avoir une efficacité durable. (Cf. Hurrelmann 1997, p. 22)

Le cycle élémentaire encourage ce type de collaboration, il la réclame même, car il présuppose que l'école est un milieu ouvert et que l'apprentissage est un processus ouvert également. Et s'ils sont «ouverts», c'est parce qu'ils demandent la participation active de toutes les personnes concernées, celle des parents, responsables légaux de l'éducation des enfants, n'étant pas la moindre.

Dans la reformulation du «contrat» destiné à régler la responsabilité de la société dans la formation des enfants et celle de l'école dans leur éducation, les parents jouent un rôle essentiel. Par ailleurs, ils seront tenus de respecter ledit «contrat».

A aucun moment la position légale des parents, ou responsables légaux de l'éducation des enfants dans le domaine scolaire, n'est aussi forte qu'au moment où leur enfant débute sa scolarité. De fait, c'est là que l'intérêt à la fois matériel et émotionnel qu'ils portent à l'école est également le plus vif. Pour l'école, c'est une chance d'établir avec eux un partenariat de longue durée. Le cycle élémentaire est une période favorable pour renforcer les dispositions des parents à participer au processus scolaire et faire qu'elles soient durables. (Cf. Hurrelmann 1997, p. 22)

Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire cherchent à établir le dialogue avec les parents et à travailler avec eux en partenariat. Les parents sont régulièrement consultés sur toute question liée à l'évolution de leur enfant dans le cadre de l'école, décident du moment où l'enfant entre à l'école ou passe au degré suivant et, périodiquement, conviennent aux côtés de leurs enfants, avec les enseignantes et enseignants, de nouveaux objectifs d'apprentissage et, le cas échéant, de mesures d'appui appropriées.

Cette collaboration avec l'école, ce partenariat avec les enseignantes et enseignants, les parents sont invités à les rechercher. S'ils s'efforcent de rester proches de l'école et de cultiver le dialogue avec les enseignantes et enseignants, cela ne peut avoir que des effets positifs sur leurs enfants. Ces derniers sont alors en mesure d'appréhender et d'organiser de façon globale ces deux mondes que sont l'école et le milieu familial, et qui, sans cela, seraient ressentis comme étant extrêmement séparés.

Ce qui, dans le cadre du mouvement actuel de rénovation de l'école, est reconnu comme étant un phénomène important, à savoir la délimitation du profil spécifique de chaque école et de son environnement social, est de ce fait un précieux atout pour la coopération école–parents. Les responsables politiques et l'école doivent avoir un

avantage à promouvoir l'intérêt du public pour les questions touchant au développement de l'école.

2.8 L'école et le parascolaire: utiliser les synergies

Les profonds changements qui sont intervenus, au niveau de la famille et du monde du travail notamment, font que l'on assiste aujourd'hui à une augmentation des besoins en matière de prise en charge des enfants en dehors de l'école – avec pour corollaire, en politique sociale, davantage de pression pour demander la création d'offres correspondantes.

Le cycle élémentaire est prêt à assurer cette tâche. Il est facile de mettre en œuvre une collaboration prometteuse, utilisant les synergies, entre l'école (cycle élémentaire) et le parascolaire (offres de prise en charge en marge de l'école). Par ailleurs, les observations sociopédagogiques contribuent à la mise en œuvre d'une orientation favorable sur le plan pédagogique. (Cf. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft 1995, p. 39 ss)

L'organisation pratique du cycle élémentaire relève des autorités scolaires locales et prend en compte les besoins de la population concernée. Des temps d'enseignement coordonnés (cours blocs) et des structures d'accueil parascolaires (garde, repas de midi, etc.) sont organisés d'entente entre les institutions sociopédagogiques, les responsables du cycle élémentaire et la population.

Activités extra-muros (semaines hors-cadre) et prise en charge communes offrent de précieuses possibilités d'observation et d'apprentissage, qui peuvent être exploitées pour le bien de l'enfant. Le cycle élémentaire devient ainsi un lieu de vie et d'expérience pour tous.

2.9 Moment opportun pour un remaniement des structures scolaires

Les attentes sociopolitiques (offres dans le domaine sociopédagogique), les interrogations en matière de politique éducative (position de l'école enfantine, eurocompatibilité) et les difficultés relevées sur le plan pédagogique (passage abrupt de l'école enfantine à l'école primaire, classes de développement séparées) que suscite la scolarisation des enfants se manifestent à un moment où des réformes fondamentales de la scolarité obligatoire sont entreprises dans certains cantons.

Le moment semble donc favorable pour étudier le projet d'un «cycle élémentaire» répondant d'une façon constructive aux attentes, aux interrogations et aux doutes mentionnés, avec, en toile de fond, une conception globale de la politique de l'éducation et des tendances observables sur l'ensemble du pays.

Dans la plupart des cantons, des projets de réforme de l'école sont en cours dans plusieurs domaines afférents à la scolarité obligatoire et au secondaire II. Les plans d'études et les programmes-cadres sont remaniés, des formes d'enseignement et d'apprentissage élargies sont expérimentées ou appartiennent déjà au répertoire quotidien. La tendance à l'intégration dans les classes régulières du plus grand nombre d'enfants possible est perceptible au niveau des communes et des cantons, quand bien même elle est parfois freinée par la situation politique actuelle. (Cf. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1995, p. 18 ss)

Si le système scolaire suisse vise l'eurocompatibilité, il se doit de fournir un effort de coordination, au niveau de l'âge de l'entrée à l'école enfantine ou à l'école primaire, par exemple.

L'évolution des besoins de la société et des enfants exige une adaptation des structures scolaires et des mesures complémentaires en matière de prise en charge. La place à accorder à la formation, à l'éducation et à l'action sociopédagogique est au centre du débat.

C'est précisément parce que le paysage scolaire suisse est aujourd'hui en pleine mutation que le moment paraît opportun pour définir un concept global et des projets qui couvrent la Suisse entière.

La conception d'un cycle élémentaire offre, en tout cas, l'occasion d'examiner les questions d'ordre pédagogique et structurel afférentes au système scolaire en relation avec les objectifs à atteindre dans le domaine de la politique sociale, de la politique éducationnelle et de l'organisation de l'école, et de pousser plus loin la réflexion. Car il est évident qu'à la différence de l'école enfantine actuelle, le cycle élémentaire doit faire partie intégrante du système d'éducation.

Tendances dans le domaine de la rénovation de l'école

L'évolution de la société, au cours de ces dernières décennies, a suscité quantité de réformes et d'adaptations dans le cadre de l'école, d'abord au niveau des contenus de l'enseignement, puis, de plus en plus, au niveau des structures et de l'organisation scolaires. On trouvera dans ce qui suit un bref rappel des innovations les plus récentes et de leurs incidences sur le cycle élémentaire (cf. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1995, p. 18 ss):

L'école, une organisation «apprenante»

L'objectif est d'organiser chacune des écoles de manière à ce qu'elle puisse disposer de la plus grande marge de manœuvre possible pour tenir compte des spécificités locales de façon optimale. Cela signifie qu'à l'avenir il n'y aura plus autant de centralisation des décisions dans le système scolaire. Les écoles disposeront de davantage de liberté pour pouvoir définir leur propre profil sur les plans pédagogique et organisationnel; il sera même possible pour certains degrés d'instituer des modèles adaptés à la situation locale. Ces nouvelles écoles se caractérisent comme suit:

- Elles possèdent leur propre culture scolaire définie sous forme de ligne directrice (projet d'établissement).
- Elles ont une direction, responsable aussi bien des questions d'ordre pédagogique que de l'organisation de l'école.
- Elles associent constamment et de manière cohérente leur environnement à leur travail.
- Elles procèdent périodiquement à une auto-évaluation des objectifs qu'elles se sont fixés en matière de pédagogie, de didactique et de communication.

Là où sont mis sur pied des projets d'établissement scolaire (correspondant à une unité pédagogique et organisationnelle), les classes enfantines sont intégrées à l'établissement. Leur intégration connaît toutefois des difficultés dans la mesure où, fréquemment, les classes enfantines ne sont pas situées à proximité de l'école primaire. En tant que partie intégrante de l'école, le cycle élémentaire répond de façon optimale au défi que constitue la mise en place d'une école à autonomie partielle, dotée sur le plan pédagogique et organisationnel d'un profil qui lui est propre.

Ecole intégrative, enseignement différencié

Les problèmes posés par la scolarisation de certaines catégories d'élèves ont été fréquemment résolus, pendant la première phase des réformes, par la création de types d'écoles et de scolarisation particuliers. C'est ainsi que dans la plupart des cantons a été mis sur pied un système d'enseignement très différencié pour les enfants souffrant de difficultés ou de déficits particuliers. Malgré cela, l'homogénéité visée dans les classes régulières n'a pu être atteinte que sous certaines conditions. De plus, les résultats de recherches ont clairement montré que, dans ce système scolaire, on ne parvenait pas vraiment à obtenir de meilleurs résultats que dans un système de type intégratif. C'est la raison pour laquelle on émet aujourd'hui des réserves fondamentales quant à une

classification et une différenciation trop précoces à l'école obligatoire. Divers cantons envisagent par conséquent de promouvoir davantage les structures intégratives, si ce n'est déjà chose faite.

Le cycle élémentaire s'insère parfaitement dans la tendance actuelle qui privilégie l'intégration. Réunir des enfants très différents les uns des autres quant à leur âge, leur origine et leurs spécificités individuelles est un élément de base du cycle élémentaire, de même que la perception différenciée de leur développement (par ex., récemment, les élèves très doués).

Les structures actuelles et les défauts du système

Dans la plupart des cantons, les structures scolaires actuelles sont le résultat d'une évolution qui a rarement été globalement planifiée. On a plutôt procédé à une adaptation partielle des structures existantes, sans jamais procéder à un examen d'ensemble. Par conséquent, telle qu'elle se présente aujourd'hui, l'école obligatoire n'est pas une institution construite de manière systématique, mais une institution héritée du passé, qui s'est constituée peu à peu – avec toutes les lacunes que cela implique, comme, par exemple, celles que l'on trouve à la charnière entre les différents degrés. Certains cantons ont entrepris d'atténuer ces lacunes, voire de les supprimer, grâce à des concepts nouveaux et cohérents.

Le cycle élémentaire répond d'une façon globale aux faiblesses du système scolaire actuel au niveau du passage de l'école enfantine à l'école primaire. En l'occurrence, il va plus loin que le rapprochement qui a été tenté ici et là entre ces deux degrés.

3 Éléments constitutifs du cycle élémentaire

3.1 Idées directrices

Les idées directrices énoncent les objectifs généraux de formation et d'éducation du cycle élémentaire. Ces objectifs indiquent les principales ambitions de ce cycle et servent à orienter et étayer les décisions concernant les contenus et les moyens didactiques.

En toile de fond des idées directrices figure une conception du développement et de la socialisation qui met l'accent sur l'importance des stimulations et des défis proposés aux enfants. Les situations ouvertes leur réservent un rôle actif et central dans le choix et la construction des éléments qui influenceront leur développement. Les idées directrices traitent des facteurs dont l'influence est déterminante au cycle élémentaire, ainsi que des processus d'apprentissage qui peuvent être suscités par le matériel de jeu et d'enseignement, déclenchés et guidés par les enseignants et renforcés par le groupe d'enfants. En l'occurrence, les différences individuelles de conditions d'apprentissage et d'environnement personnel sont prises en compte, et chaque enfant est stimulé de la meilleure façon possible.

Au cycle élémentaire, on s'efforce de promouvoir les compétences nécessaires à l'acquisition d'une large autonomie et à une participation active au sein de la communauté. Le cycle élémentaire contribue ainsi à la promotion des objectifs généraux de l'école obligatoire.

Dans ce qui suit, ces compétences clés sont réparties en trois catégories: les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, catégories que l'on trouve dans les plans d'études récemment édictés en Suisse alémanique et qui sont également présentes, à des degrés divers, dans ceux de Suisse romande et du Tessin. Ce recours à des notions familières devrait faciliter le débat sur un cycle élémentaire encore peu connu.

Savoir-être

Au cours des dernières décennies, la responsabilisation de l'individu et sa capacité à agir en conséquence ont pris de l'importance dans notre société. L'autonomie est devenue un objectif prioritaire. La relativisation des valeurs et des normes traditionnelles, la disparition de certaines fonctions de l'institution familiale, l'abolition des hiérarchies exigent de chaque individu, dans la société qui est la nôtre, le sens des responsabilités, la capacité de communiquer et de prendre des décisions, et celle de surmonter des expériences douloureuses, des frustrations et des contradictions.

L'un des objectifs du cycle élémentaire est de créer des conditions qui permettent aux enfants de développer leur confiance en eux-mêmes, d'acquérir une certaine assurance,

de manifester de la curiosité et de l'intérêt pour leur environnement, de poser des questions, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'agir de façon responsable et d'évaluer les conséquences de leurs actes. Le cycle élémentaire s'attache à promouvoir de façon continue et sur une longue période des capacités fondamentales en matière de savoir-être.

Les enfants qui entrent à l'école sont issus de milieux sociaux différents et ont des capacités très inégalement développées. Leurs sentiments, leurs intérêts, leurs manières d'agir et leurs réflexions sont pris au sérieux; ils peuvent ainsi développer un sentiment de confiance en soi dans un climat bienveillant et sécurisant. Ils font l'apprentissage d'un savoir-être qui leur permet d'acquérir de l'autonomie sur le plan personnel, dans leurs relations avec autrui, et dans l'utilisation des objets de leur environnement immédiat, capacité qui favorise aussi chez eux le besoin de se détacher du soutien des adultes.

Au cycle élémentaire, les enfants bénéficient plusieurs années durant d'une stimulation permanente. Le soutien qu'ils reçoivent est adapté au stade de développement de chacun et différencié en fonction de sa personnalité.

L'accent est mis en particulier sur les processus d'apprentissage et de développement suivants:

- Les enfants apprennent à communiquer et à s'ouvrir à la communication avec autrui. On les incite à utiliser différentes possibilités d'expression et à faire appel à leur imagination créatrice.
- Les enfants apprennent à utiliser le langage de façon plus nuancée et plus précise, en tant que moyen de compréhension, de pensée et d'expression créative.
- Les enfants sont encouragés à suivre leurs propres intérêts, à poser des questions et à résoudre des problèmes.
- Les enfants apprennent à connaître leurs propres capacités et à les évaluer. Ils apprennent à gérer les succès et les échecs. Le fait qu'ils entreprennent des tâches qui correspondent à leurs aptitudes et qu'ils peuvent partager avec d'autres la joie d'avoir réussi ce qu'ils ont entrepris augmente leur motivation à l'étude.
- Les enfants se voient accorder du temps pour faire preuve d'initiative personnelle, approfondir ce qu'ils font, apprendre à se concentrer et se montrer tenaces, et ils sont aidés dans ce sens.
- Enfin, les enfants sont encouragés à se comporter de façon spontanée et à se laisser guider par leurs propres désirs. C'est à partir du sentiment de confiance en soi ainsi acquis qu'ils développent peu à peu une faculté de perception, de pensée, de jugement et d'action objective et réaliste.

Savoir-faire

Dans notre société, le nombre des enfants qui grandissent dans des familles peu nombreuses ne cesse d'augmenter et ils ont de moins en moins la possibilité de trouver

des camarades de jeu sans l'aide des adultes. D'un autre côté, cette même société attend beaucoup des enfants et des adolescents en ce qui concerne leur capacité de communiquer, de gérer des conflits, d'entrer en relation et de s'engager socialement. Les savoir-faire revêtent une grande importance dans presque tous les domaines.

Pendant plusieurs années, le cycle élémentaire offre à l'enfant un lieu de vie et d'expériences. C'est là qu'il apprend à participer à la vie en société. En tant que champ d'expériences sociales, le cycle élémentaire donne l'occasion de promouvoir et de développer différents savoir-faire:

- Les enfants apprennent à verbaliser leurs besoins et leurs opinions, à écouter, ainsi qu'à planifier et à exécuter leurs actions avec d'autres. Leur capacité de communication est élargie et différenciée.
- Les enfants développent leur capacité d'intuition, apprennent à avoir des égards et à s'exercer à la tolérance. On les aide à passer de l'égoïsme à la prise en compte de l'autre dans leur mode de pensée et d'action.
- Les enfants apprennent à assumer la coresponsabilité de ce qui se passe dans le groupe. Vivre des événements en commun leur permet de développer un sentiment d'appartenance à la communauté.
- Les enfants apprennent à exposer leurs propres idées de manière convaincante, à écouter d'autres opinions, à reconnaître d'autres valeurs, à trouver des compromis, à s'imposer ou à s'adapter à la situation. Ils deviennent capables de trouver des solutions appropriées en cas de conflit, ou d'arrêter les conflits.
- Dans la communauté que constitue le cycle élémentaire, les enfants apprennent à développer de l'intérêt et de la compréhension pour les êtres humains dans leur diversité.
- Les enfants apprennent à atteindre des objectifs en commun et à développer ensemble des projets de toutes sortes.
- Les enfants (filles et garçons) acquièrent un vaste répertoire de connaissances, de capacités et de rôles différents, indépendants de leur propre sexe, et se trouvent ainsi renforcés dans le sentiment de leur valeur personnelle et dans leur identité sexuelle.

Savoirs

Dans notre société, les jeunes enfants ne bénéficient pas tous des mêmes occasions pour aller à la recherche et à la découverte de leur environnement, construire de nouvelles connaissances et développer leurs aptitudes et leurs capacités. L'exiguïté d'un habitat, une consommation abusive des médias, un matériel de jeu inadapté, etc., peuvent empêcher une confrontation positive avec l'environnement.

Au cycle élémentaire, les enfants sont incités à élargir leur domaine d'expérience, à découvrir avec curiosité ce qui se passe dans leur environnement naturel et culturel.

On prend pour point de départ les expériences primaires: se familiariser avec des matériaux, objets et êtres vivants extrêmement divers, exécuter des opérations simples, observer des phénomènes naturels.

A travers l'action et l'observation directe, les enfants apprennent à s'orienter dans leur environnement, à comprendre les relations et à concrétiser leurs idées. Ce faisant, ils développent leurs capacités d'apprentissage et de résolution des problèmes comme ils se familiarisent avec les instruments culturels de base:

- Les enfants exercent et affinent leur capacité de perception (au moyen des cinq sens), condition préalable à la capacité de penser et d'agir de façon autonome.
- A travers de multiples activités corporelles, les enfants apprennent à bien connaître leur corps et à l'utiliser de façon ciblée. La motricité fine se diversifie, la motricité graphique se développe.
- Les enfants acquièrent des notions claires et des connaissances qui s'insèrent dans un réseau de connaissances.
- Les enfants apprennent à connaître des formes et du matériel de jeu très divers.
- Les enfants apprennent à formuler des questions de manière différenciée.
- Les enfants apprennent à connaître différentes méthodes et outils qui leur permettront de trouver eux-mêmes des réponses et des solutions. Ils sont aidés dans la découverte et l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de résolution des problèmes appropriées.
- Les enfants apprennent à parler de leur façon de procéder et à l'évaluer. Ils acquièrent des capacités métacognitives.
- Les enfants acquièrent le goût et la capacité de représenter des faits par des symboles. Les apprentissages élémentaires que sont la lecture, l'écriture et le calcul, sont introduits et les enfants y sont initiés.
- Les enfants ont accès aux manifestations les plus diverses de notre culture présente et passée, telles que les vers, les chansons, les histoires, les images, la musique, etc.
- Les enfants apprennent à connaître des langues étrangères et d'autres formes de culture.
- Les enfants apprennent à connaître les outils et les techniques des nouveaux moyens d'information et de communication et se forment une première impression de l'utilité et des limites de ces nouvelles technologies.

3.2 Principes didactiques

Les principes didactiques sont fondés sur une conception centrée sur les processus d'apprentissage. Selon cette conception, l'apprentissage est influencé par les variables que sont l'individu (potentiel individuel, facteurs liés à la personnalité, etc.), l'environnement socioculturel (famille, école, etc.) et l'enseignement (toutes les activités d'enseignement), ainsi que par les tâches d'apprentissage qui sont un autre facteur environnemental. A côté de cela, l'individu prend néanmoins une part active dans le processus d'apprentissage et donc dans son développement.

Sur le plan méthodologique, cela signifie qu'au cycle élémentaire une marge d'autonomie relativement importante est accordée aux enfants: ils peuvent avoir un parcours d'apprentissage personnel et du temps leur est accordé pour aller au fond des choses; un environnement riche leur offre des possibilités de choix, et des formes diversifiées d'enseignement et d'apprentissage leur permettent d'accéder, chacun à sa manière, aux différents objectifs d'apprentissage. Ce type de démarche attribue davantage d'importance à la compréhension qu'à la simple accumulation de connaissances.

La plupart des principes énumérés ci-après ne sont pas spécifiques à un degré d'enseignement particulier; ils sont valables bien au delà du cycle élémentaire, et en particulier au degré subséquent. La didactique doit en effet contribuer à ce que le passage dans le degré suivant ne constitue pas une rupture pour les enfants mais soit vécu au contraire comme un processus continu.

Prendre en compte les conditions d'apprentissage

Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire tiennent compte des conditions d'apprentissage de chacun des enfants, de leur contexte socioculturel et de leurs aptitudes personnelles.

La didactique, la méthodologie et le déroulement de l'enseignement sont orientés en fonction des besoins de chacun des enfants comme sur ceux du groupe dans son ensemble. L'enseignant ou l'enseignante cherchent à trouver un équilibre entre les objectifs et les exigences de chacun et les objectifs et les exigences du groupe.

Le début de l'apprentissage de la lecture, par exemple, intervient en fonction du développement de l'enfant et non à une période déterminée. Une individualisation de l'enseignement permet de tenir compte de façon appropriée de la diversité de la classe.

Prendre en compte la diversité de l'éventail des aptitudes individuelles signifie aussi détecter rapidement les lacunes et les retards de développement, comme les dons particuliers. Les enfants qui ont des conditions d'apprentissage défavorables peuvent ainsi compenser leurs déficits et améliorer leurs chances de succès. Le comportement en matière d'apprentissage et la démarche suivie par chacun des enfants doivent par conséquent être observés et évalués en permanence – évaluation généralement axée sur le processus d'apprentissage (évaluation formative), mais aussi, occasionnellement, sur les résultats, dans le sens d'un bilan de la situation (évaluation sommative ou pronostique).

La diversité des origines culturelles des enfants est considérée comme un atout et utilisée comme point de départ d'une éducation interculturelle. Cela veut dire que les enfants sont amenés à s'intéresser à leur propre culture et à d'autres cultures, à des systèmes de valeurs et manières de penser qui leur sont étrangers, tout en s'interrogeant sur les leurs. Une éducation de ce type donne accès à des savoirs fort utiles dans la vie quotidienne et développe un esprit d'ouverture vis-à-vis de tout ce qui est étranger.

Différencier les parcours d'apprentissage

Enseignement centré sur l'individu et enseignement dispensé à des groupes d'élèves ou à l'ensemble de la classe se complètent mutuellement.

Le cycle élémentaire doit promouvoir le développement de l'individu comme celui de la communauté. Le corps enseignant s'attache au développement personnel de chaque enfant en différenciant l'offre d'enseignement en fonction du stade de développement de chacun, mais aussi, en déterminant individuellement les objectifs d'apprentissage et les contenus de l'enseignement. Il s'appuie pour ce faire sur le plan d'études, en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage. Cela signifie certes que les objectifs d'apprentissage doivent être atteints par tous les enfants – à l'exception de ceux qui ont des besoins particuliers – mais que le parcours suivi et le rythme de l'apprentissage dépendent des conditions individuelles. Durant les phases d'individualisation de l'enseignement, chaque enfant peut progresser à son rythme, suivre ses propres désirs en matière de travail, de jeu et d'apprentissage, déterminer lui-même ses activités, comme choisir ses partenaires de jeu et d'apprentissage – ce qui favorise l'autonomie et l'indépendance des enfants. Durant les activités communes, ces derniers s'intègrent progressivement dans le groupe, apprennent à se tourner vers les autres, à abandonner leur point de vue et à respecter les règles et les usages convenus.

Offrir un environnement riche et stimulant

Un environnement stimulant ouvre aux enfants des possibilités multiples pour un apprentissage autonome et basé sur la découverte.

Afin de multiplier et de diversifier les possibilités d'expérience, les enseignantes et enseignants accordent une grande attention à l'aménagement des locaux et au matériel disponible. Un environnement riche a un effet stimulant sur les enfants lorsqu'ils créent, se déplacent, imaginent, découvrent et explorent, lorsqu'ils s'informent, expérimentent ou communiquent entre eux. Grâce à un matériel adapté à leur âge, les enfants peuvent acquérir à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Créer une atmosphère propice à l'apprentissage

Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire sont conscients de l'influence que leur comportement, l'environnement et la dynamique du groupe exercent sur l'atmosphère de travail, la motivation à l'étude, le processus d'apprentissage et le bien-être général des enfants.

Une atmosphère détendue et un environnement esthétiquement plaisant permettent aux enfants d'apprendre sans la moindre pression, peur ni aversion. Les expériences positives faites au sein du premier établissement d'enseignement fréquenté influencent la motivation à l'étude et les dispositions face au travail pour la suite de la carrière scolaire. Les enseignantes et enseignants accueillent les enfants avec attention, chaleur

et bienveillance. Ils connaissent les incidences que peuvent avoir attentes et préjugés et s'efforcent de contrôler en conséquence leur propre comportement et leur manière d'agir. Ils sont conscients du fait que les enfants apprennent à partir des modèles qui leur sont donnés et, par conséquent, ils sont prêts et aptes à réfléchir sur leur propre rôle de modèles en tant qu'enseignants. Ils accordent toute l'attention nécessaire à la dynamique du groupe, interviennent lorsque c'est nécessaire pour orienter et guider et encouragent le respect mutuel et la solidarité.

Prévoir du temps pour aller jusqu'au fond des choses

L'organisation horaire du cycle élémentaire est adaptée aux enfants.

L'enseignement est articulé dans le temps de manière à ce que l'apprentissage puisse se dérouler sereinement, corresponde aux besoins des enfants de quatre à huit ans et autorise une diversification des formes d'enseignement. Les enseignantes et enseignants veillent à ce que les thèmes abordés puissent être traités à fond et à ce que les activités commencées puissent être achevées. Grâce à l'individualisation des parcours d'apprentissage, chaque enfant peut se plonger dans une activité ou approfondir un sujet durant le laps de temps qui correspond à ses besoins et à ses possibilités. Cela étant, les enseignantes et enseignants organisent leur enseignement sous forme de cours blocs. Ces derniers peuvent être de deux heures, d'une demi-journée, d'une journée, voire plus. Des moments de détente y sont intégrés de façon harmonieuse, en fonction de la situation.

Offrir des formes d'enseignement et d'apprentissage élargies et adaptées au développement de l'enfant

En choisissant leurs offres d'apprentissage, les enseignantes et enseignants tiennent compte du stade de développement des enfants.

Les enseignantes et enseignants sont conscients du fait que les enfants apprennent autant à travers leur activité personnelle qu'à travers des situations d'apprentissage provoquées. Ils offrent des formes d'enseignement et d'apprentissage adaptées au développement de chacun: jeu, travail de groupe, activités par projet, atelier, programme hebdomadaire, apprentissage guidé, enseignement frontal, etc. Ce faisant, ils s'orientent en fonction des différents niveaux d'apprentissage, lesquels conduisent de l'action concrète à l'utilisation des symboles. L'enseignement s'appuie sur les réalités de la vie des enfants et permet différentes approches, activités et expériences. C'est ainsi qu'il est le mieux adapté à la diversité des intérêts, aptitudes, rythme et vitesse d'apprentissage des enfants.

Privilégier le jeu, libre ou accompagné

Les enseignantes et enseignants sont conscients du fait que le jeu est particulièrement important au cycle élémentaire. Il occupe une place centrale dans ce que fait et ce que vit l'enfant.

Le cycle élémentaire offre donc aux enfants des matériaux divers et suffisamment d'espace et de temps pour des activités ludiques enrichissantes. Cela vaut en particulier pour le jeu de rôles, qui donne la possibilité aux enfants de s'essayer à quelque chose de plaisant, d'être confrontés à eux-mêmes et à leur environnement, et d'exploiter leurs souvenirs et leurs expériences.

A côté de cela, le cycle élémentaire amène les enfants vers des jeux fonctionnels, comme les jeux de perception et les jeux mimés. Il encourage les enfants dans leurs jeux de construction (plots, caisse à sable) et les initie aux jeux traditionnels de leur âge: rondes, chansons, jeux de cartes et jeux de dés, etc.

Les enseignantes et enseignants observent l'évolution des enfants dans leurs activités ludiques. Ils aident, si nécessaire, ceux qui ne sont pas familiarisés avec certaines formes de jeu. Ils soutiennent également les idées ou les projets qui se développent à partir du jeu des enfants ou les relations que ces derniers établissent avec d'autres domaines de l'enseignement.

Enseignement frontal/apprentissage par imitation

L'enseignement frontal et l'apprentissage par imitation sont particulièrement importants dans l'éducation et la formation des enfants de quatre à huit ans.

Les contes et les histoires ainsi que les jeux de rôles et d'interprétation tiennent compte du besoin des enfants de se plonger dans des mondes fantastiques et de vivre concrètement certaines valeurs. Ces formes d'enseignement – alternatives à un enseignement individualisé – sont introduites lorsqu'il s'agit de transmettre des savoirs fondamentaux.

Dans le domaine du comportement humain, les enfants apprennent avant tout par référence à des modèles. Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire réfléchissent par conséquent à leur propre comportement et observent avec précision ce qui se passe entre eux et les enfants, les différents groupes et la classe, comme ce qui se passe entre les enfants eux-mêmes, en groupes et dans la classe entière. Ils savent que leur comportement a valeur d'exemple.

Assurer un apprentissage interdisciplinaire

Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire abordent les contenus d'apprentissage de manière interdisciplinaire.

Au cycle élémentaire, les enfants acquièrent leurs connaissances à partir de situations concrètes et significatives pour eux et font ainsi l'expérience de l'apprentissage interdisciplinaire. Lorsqu'ils se rendent compte que, grâce à la lecture, ils peuvent par exemple tenir des conversations et comprendre des histoires, ils apprennent plus volontiers à lire. En reliant les différents contenus d'apprentissage entre eux, les enseignantes et enseignants s'efforceront de tenir compte du vécu et des expériences de leurs élèves.

Considérer l'hétérogénéité des âges comme un atout

L'hétérogénéité des âges offre de nouvelles possibilités aux enseignantes et enseignants du cycle élémentaire.

Au cycle élémentaire, les enfants âgés de quatre à huit ans fréquentent la même classe. Réunis dans des groupes d'apprentissage hétérogènes par rapport à l'âge, ils apprennent les uns des autres, les plus âgés et les plus avancés offrant leur soutien aux plus jeunes ou aux plus lents. Au cours du cycle élémentaire, les enfants se familiarisent avec les différents rôles sociaux et apprennent à les assumer. Dans des classes réunissant des élèves d'âges différents, la concurrence et la compétition font place à la coopération. Grâce aux changements semestriels ou annuels, les enfants marginalisés ont la possibilité de s'intégrer dans de nouveaux groupes.

Réfléchir sur les processus d'apprentissage

Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire aident les enfants à réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage, à les comprendre et à organiser leur apprentissage en conséquence.

Quand les enfants essaient de résoudre un problème, d'organiser et de structurer leurs connaissances ou de comprendre pourquoi ils ne peuvent se concentrer, leurs enseignantes ou enseignants leur accordent leur soutien. Peu à peu l'enfant est conduit vers l'indépendance. Très tôt il doit apprendre à apprendre. C'est la raison pour laquelle les enfants du cycle élémentaire se voient proposer, en fonction de leur niveau de développement, diverses formes de jeu ainsi que différentes techniques de travail et d'apprentissage. Celles-ci sont fréquemment utilisées et exercées de manière très variée.

Evaluer les enfants dans leur globalité et en fonction de leur développement

Lors de l'évaluation de leurs élèves, les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire procèdent de telle sorte que ceux-ci la ressentent comme un soutien dans leur apprentissage et leurs activités.

D'une part, les enfants sont évalués en fonction des objectifs d'apprentissage du cycle élémentaire: on peut ainsi repérer assez tôt leurs besoins individuels et leurs aptitudes particulières et déterminer les mesures à prendre pour chacun d'eux ainsi que les nouveaux objectifs d'apprentissage. D'autre part, ils sont appréciés en fonction de leurs progrès individuels et de leur développement personnel: on ne procédera donc pas uniquement à une évaluation normative. Une évaluation globale permet aux élèves de renforcer le sentiment de leur propre estime. Ils apprennent également à s'évaluer eux-mêmes. S'ils le souhaitent, ils sont associés – dans la mesure de leurs possibilités – au processus d'évaluation. Les parents y sont également associés: l'enseignant ou l'enseignante du cycle élémentaire les invitent à des entretiens réguliers dont les résultats sont consignés par écrit. Une bonne collaboration entre tous les participants est la meilleure condition de réussite dans les processus d'apprentissage.

Dans le cadre du présent rapport, il ne peut être question d'élaborer dans le détail un plan d'études cadre pour le cycle élémentaire. Cette tâche reviendra à d'autres spécialistes. Dans ce chapitre, nous avons simplement tenté de définir des principes, des centres de gravité et des caractéristiques particulières qui pourraient s'inscrire dans l'élaboration d'un futur plan d'études.

3.3 Structures et organisation

Le cycle élémentaire fait partie intégrante de l'école et les enseignantes et enseignants font partie intégrante d'une équipe flexible qui se doit de réagir promptement à des changements au niveau des besoins des élèves ou des conditions d'enseignement (p.ex. effectifs et composition des classes, tâches auxiliaires, etc.). Pour réaliser des structures qui prennent en compte les éléments précités, la constitution d'écoles partiellement autonomes serait un avantage.

Les enfants figurent au centre des préoccupations du cycle élémentaire. Le développement individuel de chaque enfant, la diversité de ses besoins et de ses possibilités déterminent l'offre en matière d'apprentissage, les activités ludiques, le matériel didactique ainsi que les méthodes d'enseignement.

Suivant son lieu d'implantation, le cycle élémentaire présente un profil différent. Lors de l'élaboration de ce profil, il faudra tenir compte des contraintes des autorités scolaires locales ainsi que des besoins des enfants et des parents.

Obligation

Le cycle élémentaire fait partie intégrante de la scolarité obligatoire.

Entrée

L'enfant entre au cycle élémentaire à l'âge de quatre ans. Pour permettre de tenir compte des besoins individuels des enfants et des différences dans leur développement,

l'entrée au cycle élémentaire peut être avancée ou retardée de six mois; elle a lieu deux fois par an (août/février). Ce sont les parents qui décident du moment de l'entrée de leur enfant au cycle élémentaire.

Durée

En principe, le cycle élémentaire dure quatre ans, mais il est également possible de l'accomplir durant une période qui s'étend sur trois à cinq ans.

Composition des classes

Les classes regroupent des enfants d'âges différents qui ont en principe entre quatre et huit ans. L'éventail des âges peut toutefois être plus large lorsque, par exemple, des enfants de neuf ans ayant des besoins particuliers fréquentent encore le cycle élémentaire. Une répartition proportionnelle des âges est secondaire, il faut toutefois veiller à ce qu'une année d'âge ne soit pas massivement surreprésentée.

Les enfants nécessitant une prise en charge particulière sont intégrés dans les classes.

Le principe fondamental du cycle élémentaire est la différenciation interne, non selon les âges, mais selon le niveau de développement ainsi que les intérêts et les aptitudes de l'enfant en matière de savoirs, savoir-faire et savoir-être. A cet égard, on pose en principe que ces trois domaines sont d'égale valeur.

L'école doit offrir à l'enfant des relations et des structures stables ainsi qu'un milieu où il se sente à l'aise et en sécurité. Pour ce faire, on s'efforcera notamment d'assurer la plus grande continuité au niveau des personnes de référence.

Partant de l'idée que les enfants de quatre ans ne manifestent pas systématiquement les mêmes besoins que les enfants de huit ans, il faut également donner aux élèves la possibilité de faire une partie de leurs expériences et de leur processus d'apprentissage dans des groupes homogènes quant à l'âge.

Effectifs des classes

Une classe du cycle élémentaire est constituée de 18 à 24 élèves. En cas d'intégration d'enfants ayant des besoins particuliers, il convient de réduire de manière appropriée les effectifs et/ou d'augmenter le taux d'activité des enseignants à disposition de la classe.

Enseignantes et enseignants

Deux enseignantes se partagent un poste de 150 à 200 pour cent. Suivant la composition de la classe, ses effectifs et les possibilités des organes responsables de l'école, il convient d'augmenter ce pourcentage. L'un des deux enseignants devrait avoir accompli une formation en pédagogie spécialisée, soit dans le cadre de sa formation de base, soit au moyen d'une formation complémentaire. Les tâches et les charges horaires des enseignantes ou enseignants sont en principe fixées une fois par an.

La collaboration entre enseignants est une des conditions du mandat; l'enseignement en duo est la règle. Les cours sont non seulement dispensés par des enseignantes ou enseignants spécialement formés pour le cycle élémentaire, mais également, si besoin est, par des logopédistes, des enseignantes ou enseignants chargés des cours de langue et de culture pour les enfants migrants et d'autres spécialistes. Mais ce sont en premier lieu les ressources des maîtres ou maîtresses de classe qu'il convient d'utiliser. Les spécialistes travaillent, chaque fois que cela est possible, avec la classe entière. Quant au nombre de personnes s'occupant d'une classe, il conviendrait dans la mesure du possible de le limiter à trois.

Locaux

Les classes du cycle élémentaire sont intégrées dans les bâtiments de l'école obligatoire. L'organisation des salles est adaptée aux besoins des enfants et permet de mettre en œuvre les principes didactiques spécifiques à ce cycle. Par ailleurs, il convient de disposer de locaux supplémentaires pour les groupes.

Horaires/prise en charge parascolaire

En principe, les enfants fréquentent le cycle élémentaire pendant 18 à 22 heures par semaine. L'enseignement est dispensé sous forme de cours blocs (l'horaire n'est pas subdivisé en leçons). L'activité scolaire hebdomadaire s'étend sur cinq à sept demi-journées, une demi-journée correspondant au moins à trois heures d'enseignement. Les enfants les plus jeunes peuvent fréquenter le cycle élémentaire avec un horaire réduit.

Le cycle élémentaire offre une prise en charge parascolaire avant et après les phases d'enseignement, pendant la pause de midi et, en cas de besoin, pendant les après-midi libres d'enseignement. Les activités parascolaires sont organisées en fonction des besoins locaux et dépendent de l'infrastructure (institutions sociopédagogiques) à disposition. Si la commune est en principe responsable de la prise en charge parascolaire, ce sont des institutions sociopédagogiques ou l'école elle-même qui se chargent des activités y relatives. Sur le plan pédagogique, la prise en charge parascolaire offre de nombreuses possibilités, notamment en ce qui concerne la socialisation des enfants; il serait donc essentiel que les enseignants aient la possibilité de participer à cette prise en charge dans le cadre de leur emploi ou par le biais d'engagements supplémentaires.

Passage au cycle moyen

Harmonie et flexibilité caractérisent le passage du cycle élémentaire au cycle moyen. Dépendant des progrès individuels réalisés par l'enfant dans son apprentissage, l'entrée à l'école primaire est possible deux fois par an (automne ou printemps) et a lieu lorsque les objectifs d'apprentissage sont atteints. Elle peut être avancée ou retardée de deux semestres au maximum. Les enfants particulièrement doués peuvent bénéficier d'un avancement scolaire au plus tôt à l'âge de six ans. Tous les enfants, également ceux qui ont des besoins particuliers, passent à l'école primaire à l'âge de neuf ans au plus tard.

La décision de passage est prise par les enseignantes et enseignants en collaboration avec les parents. En cas de désaccord une instance spécialisée est associée à la discussion; si le désaccord persiste, ce sont les parents qui décident en dernier ressort.

Comparaison des coûts

La réalisation du cycle élémentaire est également une question de coûts. C'est la raison pour laquelle il fut procédé au sein de deux cantons à une comparaison des frais entre le système actuel et le cycle élémentaire. Pour ce qui concerne le cycle élémentaire, quantité de données importantes nécessaires à l'établissement d'une telle comparaison (p.ex. nombre de leçons dispensées par enseignant, horaire des élèves) ne sont évidemment pas encore disponibles. D'autres varient d'un canton à l'autre (p.ex. traitement des enseignants). C'est pourquoi la présente comparaison est uniquement centrée sur le nombre de leçons déterminantes pour le taux d'activité des enseignantes et enseignants.

Ecole enfantine et école primaire

Etant donné que l'écart entre le nombre de leçons dispensées au préscolaire et au primaire est assez grand, nous avons pris dans chaque cas une valeur moyenne. Nous avons en outre tenu compte des leçons d'appui données dans les classes d'introduction (suivies par 10 pour cent des élèves d'une année scolaire), dans les classes pour enfants ayant des difficultés d'apprentissage (suivies par 5 pour cent des élèves d'une année scolaire) et dans les classes spécialisées (suivies par 1 pour cent des élèves d'une année scolaire). Figurent également dans le calcul ci-dessous les séances de thérapies dispensées à des enfants dyslexiques ou souffrant de dyscalculie. Les chiffres ainsi obtenus sont les suivants:

– Ecole enfantine: 19 élèves ont besoin de	24 leçons
– Ecole primaire (1/2 classe): 20 élèves ont besoin de	33,5 leçons
– Classe d'introduction: 2 élèves ont besoin de	6,3 leçons
– Petite classe pour enfants ayant des difficultés d'apprentissage: 1 élève a besoin de	3,3 leçons
– Classe spécialisée: 0,2 élève a besoin de	1,7 leçon
– Dyslexie/dyscalculie	0,8 leçon

D'après ces données, ce sont en moyenne 69,6 leçons qui sont dispensées à un total de 42 élèves du préscolaire et du primaire. Pour une section réunissant 21 élèves cela représente une moyenne de 34,8 leçons. Quoique fort importantes pour ce cycle, les diverses mesures thérapeutiques (logopédie, psychomotricité) n'ont pas été prises en compte, et ce, parce qu'elles ne sont pas prises en charge par l'école.

Cycle élémentaire

Les élèves du cycle élémentaire passent 20 heures par semaine à l'école, ce qui correspond à 24 leçons. Bien que l'horaire du cycle élémentaire ne soit pas subdivisé en leçons, nous avons retenu ce dernier chiffre pour nos calculs, et ce, pour avoir une meilleure base de comparaison. Comme le cycle élémentaire prend en charge l'ensemble des enfants, il faut également tenir compte des leçons d'appui. Leur nombre est variable et, pour une section moyenne de 21 élèves, cela peut représenter selon les cas:

– 12 leçons supplémentaires (au minimum)	36	leçons
– 18 leçons supplémentaires (au maximum)	42	leçons

Si nous comparons ces deux résultats au nombre de leçons dispensées en moyenne à l'école infantile et à l'école primaire (cf. moyenne calculée ci-dessus), nous constatons, dans le premier cas, une différence minime de 1,2 leçon supplémentaire. Dans le second, la différence est de 7,2 leçons; en augmentant les effectifs à 24 élèves par classe ou en procédant à l'intégration d'un enfant handicapé, on pourrait supprimer cette différence. Cette comparaison montre que la mise en place du cycle élémentaire n'entraînera pas beaucoup de frais supplémentaires. Quant à l'infrastructure, elle ne sera pas non plus touchée par l'introduction du cycle élémentaire. Il faudra certes effectuer quelques adaptations en ce qui concerne les locaux, mais au niveau de leur superficie, il ne sera sans doute pas nécessaire de procéder à des changements. Précisons qu'il est impossible de fournir des indications plus détaillées, la situation étant totalement différente d'un canton, voire d'une commune à l'autre.

3.4 Qualifications et formation du personnel enseignant

La concrétisation du cycle élémentaire est dans une large mesure tributaire des compétences des enseignantes et enseignants et, par conséquent, de leur formation. L'enseignant ou l'enseignante doit accorder un soin tout particulier à la continuité de l'éducation préscolaire: celle-ci étant d'abord centrée sur le jeu et la découverte du monde extérieur, l'enfant est progressivement amené à résoudre des problèmes et à faire ses premiers apprentissages. Il importe également que l'enseignant soit capable de tenir compte des différences entre les élèves, notamment en ce qui concerne leurs aptitudes et le rythme de leur progression. Enfin, il doit être à même de diriger une classe regroupant des enfants d'âges différents.

Les enfants de quatre à huit ans ont des besoins spécifiques à cette tranche d'âge. L'acquisition de qualifications adaptées à une tranche d'âge – qui est déjà chose courante pour les enseignantes ou enseignants du premier et du deuxième cycles secondaires – devient donc essentielle pour les enseignantes ou enseignants du cycle élémentaire.

Les exigences professionnelles envers les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire sont considérables. Les qualifications d'ordre général en matière d'enseignement sont supposées acquises et ne figurent pas dans le catalogue qui suit.

3.4.1 Qualifications

Les qualifications requises pour l'enseignement au cycle élémentaire sont les suivantes:

- Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire ont besoin de *compétences pédagogiques et psychologiques particulières*, qui tiennent compte des spécificités des enfants âgés de quatre à huit ans: identification à l'éducateur, sens critique relativement peu développé, réactions émotives plus promptes qu'un adulte, etc.
- Le travail avec des groupes hétérogènes requiert des *compétences en matière de repérage des besoins individuels de chaque enfant*. Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire travaillent avec des élèves qui, au niveau de leur développement, se trouvent dans une situation particulière. Celle-ci se caractérise entre autres par le fait que les enfants sont dans une phase décisive de leur vie où ils font l'acquisition de diverses fonctions élémentaires et au cours de laquelle s'opère le passage de la découverte ludique de l'environnement vers des activités d'apprentissage ciblées. Savoir reconnaître à temps leurs dispositions et leurs besoins individuels s'avère indispensable pour que l'on puisse prendre les mesures d'encouragement appropriées.
- Le concept du cycle élémentaire prévoit l'intégration de tous les enfants. Cela implique, chez les enseignantes et enseignants, *des compétences en matière de pédagogie spécialisée*, compétences qui permettront de faire progresser vers un but déterminé des enfants ayant des difficultés ou des besoins particuliers et qui faciliteront la collaboration avec d'autres spécialistes.
- La formation et l'éducation, dans des groupes hétérogènes, requièrent des *compétences particulières en matière d'individualisation des offres d'apprentissage*. Il faut que les enseignantes et enseignants prennent en compte la diversité des stades de développement des élèves et agencent leurs cours de sorte qu'ils répondent aux besoins non seulement des enfants ayant des difficultés, mais aussi de ceux ayant des dispositions particulières (pour ce faire, ils utiliseront par exemple des approches diverses ou proposeront différentes formes d'exercices).
- C'est au cycle élémentaire que se construit la socialisation de l'enfant. C'est pourquoi, l'enseignant doit être capable d'analyser de manière différenciée les comportements sociaux des enfants lorsqu'ils évoluent dans des groupes et posséder des *compétences en matière de socialisation*.
- Le principe de l'apprentissage global requiert des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire des *compétences particulières dans les domaines de la musique, de la création artistique et de la motricité*. Ces compétences se manifestent dans l'aménagement des locaux et dans la conception du matériel de jeu et d'apprentissage qui doivent répondre aux besoins affectifs, esthétiques et moteurs des enfants. Les activités musicales, artistiques et motrices – qui ont un impact sur l'ensemble des

démarches pédagogiques proposées par l'enseignant ou l'enseignante – doivent stimuler l'imagination créatrice de l'enfant.

- L'enseignement au cycle élémentaire requiert un *répertoire didactique qui corresponde aux particularités du groupe d'âge concerné*. Font partie de ce répertoire:
 - la didactique du jeu;
 - les compétences didactiques en matière de développement des fonctions élémentaires chez l'enfant (telles que la perception, le mouvement, la langue, la pensée, le comportement social);
 - la capacité d'introduire les enfants à la lecture et à l'écriture;
 - la capacité de créer des espaces d'expériences et d'apprentissage;
 - la capacité de repérer et d'encourager les processus d'apprentissage choisis par les enfants eux-mêmes tout en tenant compte des objectifs fixés à long terme;
 - la capacité de choisir des sujets intéressants tirés de la vie quotidienne des enfants et de les remanier de manière à garantir la réalisation d'objectifs fixés à long terme et la transmission de contenus;
 - la capacité de concevoir et d'utiliser des matériels et des méthodes d'apprentissage qui correspondent aux besoins des enfants;
 - des compétences permettant à l'enseignant d'assister les enfants allophones dans l'acquisition de la langue française.
- Suivant le mandat dont il est investi, la commune où il est implanté et le groupe d'enfants qui le compose, le cycle élémentaire adopte un profil différent. Le corps enseignant de ce cycle doit être disposé à *exercer son activité dans des conditions cadres très diverses les unes des autres*. A en juger par le large éventail qui peut aller du soutien accordé aux enfants apprenant une deuxième langue jusqu'à la mise en œuvre de mesures de pédagogie spécialisée en passant par la collaboration avec une haute école pédagogique, on demande des enseignantes et des enseignants une grande souplesse et une mobilité d'esprit supérieure à la moyenne.
- Lui-même innovateur, le cycle élémentaire s'insère dans un système scolaire en pleine mutation. Les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire disposent des *compétences nécessaires pour poursuivre, avec leurs collègues, le développement de l'école en général et la nouvelle forme du cycle élémentaire en particulier*. Ils s'intéressent aux questions de politique sociale, de politique de l'éducation, d'organisation scolaire et de pédagogie et continuent à se perfectionner pendant toute la durée de leurs activités professionnelles. Pour ce, diverses formes d'autoévaluation et d'évaluation externe sont nécessaires.
- Au quotidien, les enseignantes et enseignants du cycle élémentaire travaillent en duo. Ils planifient, exécutent et évaluent leur enseignement en collaboration avec leur collègue. Selon les besoins particuliers de certains enfants, ils travaillent avec d'autres spécialistes. En tant que membres d'une équipe, ils peuvent élaborer – en collaboration avec l'ensemble du corps enseignant – des structures et des contenus adaptés à leurs besoins. Le corps enseignant du cycle élémentaire doit par conséquent être *prêt à travailler en équipe*.
- La collaboration du personnel enseignant du cycle élémentaire avec les parents doit être particulièrement étroite. C'est au cours de ce cycle que sont jetées les bases

pour l'ensemble des contacts futurs entre l'école et les parents. Il importe donc que les enseignantes et enseignants possèdent un *large répertoire de compétences dans la conduite d'entretiens et la résolution de conflits*.

3.4.2 Formation

Les considérations qui précèdent conduisent à la formation des thèses suivantes:

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

4 Réalisation du cycle élémentaire

4.1 Mesures à prendre

Le cycle élémentaire peut être mis en place dans toutes les écoles ou dans une partie des écoles seulement. Il est également possible de procéder à une réalisation par étapes. Quel que soit le type de mise en place choisi, un certain nombre de mesures préparatoires s'avéreront nécessaires.

4.1.1 Réalisation dans toutes les écoles

Il est possible de mettre en place le cycle élémentaire dans l'ensemble des écoles d'un canton ou dans les écoles de quelques communes seulement.

Réalisation au niveau cantonal ①

Le canton procède à la réalisation du cycle élémentaire en une seule fois, dans le cadre d'une révision et d'une réorganisation de la totalité de ses structures scolaires. Cette démarche implique des travaux préparatoires importants qui sont répertoriés dans la liste figurant ci-dessous.

Réalisation au niveau communal ②

L'introduction d'innovations importantes se fait de plus en plus dans le cadre de projets de développement scolaire réalisés par les écoles elles-mêmes. Ainsi, le canton peut autoriser différentes écoles à introduire le cycle élémentaire sous certaines conditions. Assistées par un centre de recherches, les écoles procèdent alors à sa mise en œuvre à un moment qu'elles auront elles-mêmes fixé. Etant donné que les structures scolaires doivent tenir compte de la situation locale, on peut s'imaginer que, pendant une période transitoire, deux modèles différents coexistent au sein d'un canton.

4.1.2 Réalisation partielle

Dans les limites des dispositions légales et des prescriptions qui règlent les structures scolaires, de premières mesures en direction de l'introduction du cycle élémentaire font l'objet d'une promotion, et ce, dans le but de faciliter sa réalisation ultérieure dans l'ensemble des écoles.

Réalisation partielle du cycle élémentaire en gardant les structures actuelles ③

Il est possible de garder les structures actuelles et de ne mettre en place que certains éléments du cycle élémentaire. Ainsi, par exemple, on pourrait procéder à une très large intégration des élèves dans l'école infantine et dans les premiers degrés de l'école primaire en accordant à chaque classe le soutien pédagogique approprié. En outre, il

serait sensé de procéder à un décloisonnement des classes et d'encourager la collaboration entre les élèves. Il est également possible d'individualiser les voies d'apprentissage des enfants de cette tranche d'âge en introduisant des formules plus souples lorsqu'ils entrent à l'école enfantine ou à l'école primaire ou qu'ils passent dans le degré suivant. Les enseignantes et enseignants qui détiennent un brevet d'enseignement pour l'école enfantine et les premières classes primaires peuvent être chargés de la même classe pendant quatre ans.

Rapprochement de l'école enfantine et des premières classes primaires (4)

On peut favoriser ce rapprochement par diverses mesures: ainsi, le personnel enseignant des deux cycles peut être encouragé à collaborer par des offres ciblées émanant des centres de perfectionnement ou de recherches pédagogiques. Le but serait de mettre sur pied des séances de présentation s'adressant aux enseignants des deux cycles dans les communes ou les écoles. En outre, les écoles enfantines devraient dorénavant être logées dans les établissements scolaires, de façon à améliorer les possibilités de collaboration sur place et de permettre au personnel enseignant du préscolaire d'être automatiquement associé aux travaux de rénovation scolaire.

4.1.3 Répertoire des travaux à effectuer

La réalisation du cycle élémentaire nécessite les travaux préparatoires suivants:

Tâches	a. Réalisation dans toutes les écoles		b. Réalisation partielle	
	au niveau cantonal	au niveau communal	réalisation de cert. éléments	rappro- chement
	①	②	③	④
Révision totale ou partielle de la loi scolaire	x	(x)	o	o
Formation des enseignants pour le cycle élémentaire	x	x	x	x
Qualification complémentaire d'enseignants expérimentés	x	x	o	o
Formation continue et perfectionnement dans des domaines spéciaux (intégr., éval., p.ex.)	x	x	x	x
Elaboration d'un plan d'études cadre	x	x	o	o
Elaboration de moyens d'enseignement	x	(x)	o	o
Elaboration d'un concept d'intégration	x	x	(x)	(x)
Elaboration d'instruments d'évaluation des savoirs, savoir-faire et savoir-être	x	x	(x)	(x)
Elaboration d'aides pour le travail avec les parents	x	x	o	o
Réunion de l'école enfantine et des premières classes primaires sous un même toit	x	x	x	x

Légende: x nécessaire (x) souhaitable o pas nécessaire

Les travaux mentionnés ci-dessus ne doivent pas tous être effectués au niveau cantonal. Ainsi, on peut par exemple procéder au développement d'un plan d'études qui soit valable pour la Suisse entière. En plus de son efficacité, cette manière de procéder présente un autre avantage: la possibilité d'harmoniser le développement du nouveau cycle scolaire à l'échelon national. Les moyens d'enseignement pourraient être élaborés par les régions, ce qui permettrait de garantir professionnalisme et efficacité au niveau des travaux de développement, en règle générale fort coûteux. Il existe encore d'autres possibilités de collaboration entre les régions ou les cantons, par exemple dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants, plus particulièrement, dans celui des qualifications supplémentaires proposées aux enseignants en exercice.

4.2 Effets sur le degré scolaire suivant

Afin de garantir la continuité entre le préscolaire et le primaire et pour éviter que les problèmes liés au passage d'un cycle à l'autre ne soient pas simplement différés dans le temps, il importe que l'école primaire respecte certains principes. En voici les éléments les plus importants:

- regroupement d'élèves d'âges différents dans les classes primaires, ce qui implique une nouvelle didactique pour l'école primaire,
- utilisation de nouvelles formes d'apprentissage,
- individualisation des objectifs et des contenus d'apprentissage,
- intégration des enfants ayant des besoins particuliers,
- introduction de nouvelles formes et méthodes d'évaluation.

En outre, l'école primaire poursuit le travail du cycle élémentaire dans certains domaines d'enseignement. Cela requiert une harmonisation des plans d'études des deux instances et la reprise éventuelle de nouveaux contenus et objectifs par l'école primaire (notamment dans le domaine des langues étrangères). Il convient de rendre le passage d'un cycle à l'autre le plus aisé possible en institutionnalisant la collaboration entre les enseignantes et enseignants du préscolaire et du primaire. Afin que les buts proposés puissent être atteints, il faut préparer les enseignantes ou enseignants primaires à ces nouvelles exigences dans le cadre de leur perfectionnement.

5 Propositions du groupe d'études

Les considérations exposées ci-dessus ont amené le groupe d'études à formuler des propositions qui se rapportent à plusieurs domaines. Précisons à cet égard que le modèle proposé ne se concentre pas uniquement sur le cycle élémentaire, mais qu'il aura également des incidences sur les autres degrés de la scolarité obligatoire. La concrétisation du cycle élémentaire suppose par conséquent une démarche bien planifiée.

5.1 Propositions concernant le rapport

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

5.2 Propositions concernant la concrétisation

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

5.3 Propositions concernant le développement de l'école obligatoire

- Il convient de réexaminer fondamentalement les contenus et l'organisation de l'école obligatoire; à cet égard, il s'agira notamment de constituer des classes regroupant des élèves d'âges différents et de formuler des objectifs d'apprentissage pour la fin de chaque cycle (cycle élémentaire, cycle moyen, cycle secondaire).
- Dans le futur, la formation des enseignantes et enseignants doit correspondre à cette nouvelle organisation de l'école obligatoire; il s'agit de créer des catégories pour chaque cycle.
- La durée de la scolarité obligatoire doit être examinée et modifiée si nécessaire.

5.4 Propositions concernant des travaux touchant à tous les degrés

- Il convient d'élaborer un concept des langues à l'échelon national, concept qui tienne pleinement compte des possibilités du cycle élémentaire.

- Il faut développer des modèles d'écoles qui tiennent compte des besoins actuels en matière de prise en charge parascolaire.
- Il faut procéder à un examen de l'ensemble des structures scolaires.
- On procédera en particulier à un examen approfondi des structures scolaires allant de l'école enfantine au deuxième cycle de l'enseignement secondaire afin que le cycle élémentaire puisse être intégré de manière judicieuse dans la conception globale de notre système d'éducation.

Annexes

Extrait du mandat

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

Etude prospective

Quantité de recherches effectuées ces dernières années ont révélé l'importance des premières années de la vie dans le développement d'un enfant. Il en va de même pour l'école enfantine et pour les premières années d'école primaire. L'éducation et la formation que reçoivent les enfants de quatre à huit ans revêtent en effet une grande importance pour la suite de leur scolarité. Par conséquent, tout ce que l'on pourra investir à ce niveau de l'enseignement n'en sera que plus valable.

Partant de ces quelques constatations, mais partant aussi du fait que

- au cours de ces dernières années, à l'échelon régional et cantonal, ont été élaborés des concepts qui laissent augurer un consensus national quant à la mission et à la position de l'école enfantine,
- les éventuels changements et adaptations dont il est question aujourd'hui à propos de l'âge d'entrée à l'école nécessitent une réflexion de fond à l'égard de l'école enfantine et des premières années du primaire,
- l'hétérogénéité croissante des classes enfantines et primaires (conditions familiales, origine, langue et culture, différences d'aptitudes) rendent de plus en plus complexes et de plus en plus difficiles les tâches de l'école enfantine et des deux premières années d'école primaire,
- les changements intervenus au sein de la société, et, plus particulièrement, la modification du rôle de la famille, exigent une adaptation adéquate des écoles enfantines et primaires, surtout en ce qui concerne leur organisation,
- les responsables de l'enseignement sont aujourd'hui convaincus que le mandat des institutions qui s'occupent des enfants de quatre à huit ans doit être considéré de façon globale – et souhaitent qu'il le soit – parce que c'est là la meilleure façon d'assurer un passage sans heurt entre l'école enfantine et l'école primaire,

s'appuyant sur l'article 9, 4^e et 5^e alinéas, et sur l'article 15, 1^{er} alinéa des statuts de la CDIP du 18.6.68, et sur proposition de la Commission pédagogique, le Comité de la CDIP crée un groupe d'études intitulé «Education et formation des enfants de quatre à huit ans» et lui confie le mandat suivant:

1. Mandat

Le groupe d'études (GE) esquisse les perspectives d'avenir de la mission de l'enseignement public relativement à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit

ans, avec, comme préoccupation première, le développement harmonieux des enfants et l'épanouissement de leurs capacités.

Le GE formule des propositions quant à l'évolution future de ce premier degré dans l'ensemble du système éducatif, notamment en ce qui concerne

- sa mission et sa fonction
- ses concepts pédagogiques
- ses structures

Le GE tient compte des tendances actuelles du système éducatif suisse: globalité de la démarche éducative, différenciation et individualisation de l'enseignement. En l'occurrence, il conviendra de recourir à des éléments et des méthodes caractéristiques des deux degrés concernés (école enfantine et deux premières années d'école primaire) dans la perspective de constituer un premier degré commun dans le domaine de la scolarité obligatoire.

Dans ses travaux, le GE tient compte de la situation particulière et des expériences de toutes les régions linguistiques de la Suisse.

Les incidences en matière de formation qui pourront découler des propositions du groupe d'études devront être élaborées dans une étape ultérieure.

Berne/Altdorf, le 27 octobre 1994

Le Comité de la CDIP

Le président

Le secrétaire général

Bibliographie

- Achermann, E.: Mit Kindern Schule machen. Zürich 1992
- Autorengruppe: Eine Beurteilung, die weiter hilft. Zentralschweiz. Beratungsdienst für Schulfragen. Ebikon 1995
- Basellandschaftliche Schulnachrichten: Lehrerausbildung für die Vorschule, Primarstufe und Sekundarstufe 1. Heft 6/1995
- Bellenberg, G.: Früheinschulung. Ein Beitrag zur Senkung des Schulaustrittsalters? In: Pädagogik 10/1996, S. 56/57
- Bless, G.; Kronig, W.: Wie wirksam ist die Unterstützung schwacher Kinder in der Regelschule? – Das Ergebnis einer Nationalfonds-Untersuchung. In: Die neue Schulpraxis. Heft 12/1995
- Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform. Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern 1995
- CDIP/SR+TI: Objectifs et activités préscolaires/Une école enfantine: pourquoi? Neuchâtel 1993
- CDIP/SR+TI: Suisse romande – Objectifs et activités préscolaires. IRDP, Neuchâtel 1992
- Commission des communautés européennes: L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne. Etudes No 6. Luxembourg 1995
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, voir: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
- Cornali Engel, I.: Une école enfantine: pourquoi? IRDP, Neuchâtel 1993
- Dabène, L.: Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In: Py, B.; Jeannerêt, R.: Minorisation linguistique et interaction. Neuchâtel 1989
- Dany, E.; Durand, C.; Eelsen, P.; Renaudeau, S.: L'école maternelle, première école. Paris 1990
- Du Saussois, N.: Les activités en atelier: cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux. Paris 1991
- Dutilleul, MB.; Gilabert, H.; Du Saussois, N.: Les enfants de 4 à 6 ans à l'école maternelle. Paris 1988
- Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Pädagogische Arbeitsstelle: Projekt Einschulung, Kindergarten und Schule spannen zusammen. Aarau 1995
- Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen: Übertritt Kindergarten – Primarschule Ideenmappe. Rorschach 1996
- Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen: Erziehungsplan Kindergarten – Lehrplan Volksschule. Rorschach 1997
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Zeitstrukturen. In: Kindergarten Bulletin 1/1993
- Godenir, A.; Descy, P.: Agir en Atelier. Le Mont-Lausanne 1995
- Grimont, A.: L'école maternelle aujourd'hui: réflexions et témoignages, des idées pour innover. Paris 1996
- Groupe de recherche et d'innovation, Genève: Dossier cycles. Genève 1996

- Haeberli, U. et al.: Zusammenarbeit: wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern 1992
- Heyer-Oeschger, M.: Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Tagungsbericht, Erziehungsdirektion Zürich. Zürich 1996
- Hurrelmann, K.: Die Struktur des deutschen Schulwesens im Jahre 2020. In: Pädagogik 6/1997: S. 18–22
- Hutmacher, W.: Enfants d’ouvriers ou enfants d’immigrés? In: Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Berne 1995
- Klein, G.: Kontinuität und Herausforderung – Über den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule. In: Deutsche Schule. Heft 2/1995
- Kronig, W.; Bless, G.: Integration in die Regelschule – Wie wirksam ist die Heilpädagogische Betreuung. In: Schweizer Schule. Heft 3/1996
- Leclerc, S.: Scolarisation précoce: un enjeu. Paris 1995
- Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz: Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen für die Vernehmlassung bei den Kantonen. Luzern 1995
- Maison des Trois Espaces. Apprendre ensemble, apprendre en cycles: avec la Maison des Trois Espaces, classes maternelles et primaires. Paris 1993
- Moore, D.: L’école et les représentations du bilinguisme et de l’apprentissage des langues chez les enfants. In: Multiculture et éducation en Europe. Berne 1994
- Müller Gächter, B.: Die Senkung des Einschulungsalters als bildungspolitische Problemstellung. Bern 1992
- Oeschger, E.: Die Vier- bis Achtjährigen im Bildungssystem. Lizentiatsarbeit Universität Zürich. Zürich 1996
- Office fédéral de la statistique: Statistique de la formation 1996. Berne 1996
- Perraudau, M.: Les cycles et la différenciation pédagogique. Paris 1994
- Perregaux, C.: Les enfants à deux voix. Suisse 1994
- Perregaux, C.: Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs. In: Tranel 19/1993
- Py, G.: L’enfant et l’école maternelle: les enjeux. Paris 1993
- Rey-von Allmen, M.: Identités et pluriculturalité: introduction à la problématique. In: Multiculture et éducation en Europe. Berne 1994
- Schäfer, G.: Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. In: Neue Sammlung. Heft 4/1995
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt SIPRI: Die öffentliche Erziehung der Vier- bis Achtjährigen. Bern 1985 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt SIPRI: Massnahmen der Öffentlichkeit beim Schuleintritt. Bern 1987 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt SIPRI: Werkstattbericht 6: Schuleintritt. Bern 1987 (Sekretariat EDK)

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt SIPRI: Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule in der deutschen Schweiz. Bern 1987 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Schuleintrittsalter/ Age d'entrée à l'école (version résumée); Dossier 25. Bern 1993 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Kindergarten, Ecole enfantine, Scuola dell'infanzia; Dossier 29. Bern 1994 (Sekretariat EDK)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire – Tendances et illustrations; Dossier 34B. Berne 1995 (Secrétariat CDIP)
- Seminar des Kantons Basel-Landschaft: Ausbildung von Lehrkräften für den Kindergarten, die Primar- und die Realschule: Leitbild, Leitideen, Richtziele, Liestal 1996
- Simons, E.: Activités de soutien personnalisé (maternelle). Paris 1995
- Stamm, M.: Hochbegabungsförderung in der Deutschschweizer Volksschule. Dissertation Universität Zürich. Zürich 1992
- Stamm, M.: Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können..., Ergebnisse einer Fragebogenerhebung (Manuskript). Aarau 1993
- Stamm, M.: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache? Projektplan einer Längsschnittstudie 1995–1998 (Manuskript). Aarau 1995
- Strittmatter, A.: Eingangsstufe: Tatsache oder neue Sackgasse? In: LCH-Bulletin 3/1996
- Tamagni Bernasconi, K.: «Décloisonnement» – Erfahrungen mit Reformen. In: Schweizer Schule. Heft 10/1995
- Thiel, Th.: Dimensionen des Situationsansatzes: Dossier zum reformierten Kindergarten. In: Neue Sammlung. Heft 4/1995
- Verband KgCH: Blockzeiten und Organisationsformen, Sammelmappe Archiv 1993. Bern 1993
- Verband KgCH: Einschulung. Sammelmappe Archiv 1993. Bern 1993
- Verband KgCH: Europa 1993: Blickpunkt Kindergarten Schweiz. Nachlese zur Fachtagung. Bern 1993
- Verband KgCH: Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten. Bern 1993
- Verband KgCH: Übertritt Kindergarten – Schule. Sammelmappe Archiv 1993. Bern 1993
- Verband KgCH: Ausbildungsreformen II – Modelle und Konzepte. Bern 1995
- Verband KgCH: Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder – Arbeitspapier der pädagogischen Kommission. Bern 1996
- Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995
- Züllig, F.: Lernbeurteilung in Schule und Unterricht. Zürich 1995
- Zwicker, R.: Ein Pflichtplatz für Dreijährige im Kindergarten oder: Die Verwahrlosung einer pädagogischen Institution. In: Kindergarten heute. Heft 6/1995

*Formation et éducation
des enfants de quatre à huit
en Suède*