

Un corps enseignant semi-généraliste

L'intégration des disciplines travaux manuels/activités créatrices et économie familiale dans l'enseignement de l'école obligatoire et dans la formation des maîtresses et des maîtres

Fächergruppenlehrkräfte

Die Integration der Fächer Handarbeiten/Werken und Hauswirtschaft in den Unterricht der Volksschule und in die Lehrerbildung

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 1995

Un corps enseignant semi-généraliste

L'intégration des disciplines travaux manuels/activités créatrices et économie familiale dans l'enseignement de l'école obligatoire et dans la formation des maîtresses et des maîtres

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 1995

Editeur:
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP),
Groupe d'étude Formation du corps enseignant du domaine des travaux manuels/
activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale

Commandes:
Secrétariat de la CDIP, Zähringerstrasse 25, 3001 Berne

Impression:
Marcel Kürzi AG, Einsiedeln

Table des matières

Avant-propos	8
1 Remarques préliminaires	9
1.1 Situation de départ	9
1.2 Mandat	10
1.3 Délimitation du problème	10
2 Importance des disciplines du domaine des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale	11
2.1 Bref rappel de leur développement historique	11
2.1.1 Economie familiale	11
2.1.2 Travaux manuels/activités créatrices sur textile	12
2.1.3 Travaux manuels/activités créatrices sur non-textile	13
2.1.4 Relations entre les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile dans leur développement historique	14
2.2 Situation actuelle des disciplines	15
2.2.1 Dispositions générales	15
2.2.2 Problèmes et questions	16
2.3 Tendances pour l'avenir	19
2.3.1 Valeur des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale dans le canon des disciplines enseignées à l'école obligatoire	19
2.3.2 Conséquences dans les domaines de la pédagogie et de l'organisation scolaire	20
2.3.3 Travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile: une discipline ou deux?	21
3 Formation et conditions de travail	22
3.1 Institutions de formation et conditions d'accès	22
3.1.1 Activités créatrices sur textile et économie familiale	22
3.1.2 Travaux manuels/activités créatrices sur non-textile	23
3.2 Durée de la formation	23

3.3 Habilitations à enseigner	23
3.4 Contenus de la formation	24
3.5 Conditions de travail	24
4 Situation de l'enseignement	26
4.1 Maîtresses et maîtres spécialistes	26
4.2 Maîtresses et maîtres généralistes („à-tout-faire“)	26
4.3 Conclusion	27
5 Nouvelle conception de la formation	28
5.1 Thèses et justifications	28
5.1.1 Corps enseignant semi-généraliste	28
5.1.2 Formation des maîtresses et des maîtres dans le degré tertiaire	30
5.1.3 Formation préalable	30
5.1.4 Formation initiale	32
5.1.5 Perfectionnement et formations complémentaires	33
5.1.6 Formation complémentaire des maîtresses et maîtres spécialistes en exercice	34
6 Conséquences de la mise en place de la formation d'enseignant(e)s semi-généralistes	35
6.1 Effets sur l'enseignement	35
6.1.1 Valeur des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale	35
6.1.2 Conséquences pour les élèves	35
6.1.3 Conséquences pour les enseignant(e)s	36
6.2 Effets sur l'organisation de l'école	37
6.3 Effets sur les institutions de formation	38
7 Concrétisation	39
7.1 Principes	39
7.2 Mesures envisageables pour une concrétisation à court terme	39
7.2.1 Bases légales et réglementaires	40
7.2.2 Formation initiale et formations complémentaires	40
7.2.3 Organisation de l'école	41

7.3	Pistes pour une concrétisation à moyen terme, ou du moins à long terme	41
7.3.1	Principes	41
7.3.2	Composition d'un groupe de disciplines	42
7.3.3	Formation des formatrices et des formateurs	43
8	Résumé et perspectives	45
Annexes		47
A.1	Mandat (Mandat délivré par la Commission pédagogique de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique du 17 mars 1992)	47
A.2	Composition du groupe d'étude	48
A.3	Explications sur certains termes utilisés	49
A.4	Bibliographie	52
A.5	Position de la Commission pédagogique sur le rapport „Un Corps enseignant semi-généraliste“	54

Avant-propos

L'instruction publique, en Suisse, et particulièrement celle qui est dispensée dans l'école obligatoire, a connu un développement qui l'a conduite depuis ses débuts élémentaires de la première moitié du 19e siècle à un système fort complexe. L'offre qui est proposée aujourd'hui à tous les enfants et adolescents comme allant de soi s'est concrétisée petit à petit au cours des décennies. De même, et de manière toute pragmatique, on a vu se créer une multitude de filières de formation. Les adaptations successives apportées au système éducatif, en fait d'innovations portant sur les structures et les contenus, ont entraîné entre autres l'apparition de deux conceptions fondamentalement différentes de la formation du corps enseignant:

- Une conception horizontale, selon laquelle un(e) enseignant(e) est habilité(e) à enseigner, dans un degré scolaire déterminé, un grand nombre, voire toutes les disciplines (maîtresses et maîtres primaires p.ex.).
- Une conception verticale, selon laquelle l'habilitation à enseigner est délivrée pour une seule discipline, mais est valable dans tous les degrés de l'école, parfois aussi pour la formation d'adultes (maîtresses et maîtres d'éducation physique p.ex.).

L'école, dans la vie de tous les jours, dans l'organisation de l'enseignement, lors de révisions de plans d'études et de grilles horaires, connaît les affrontements que provoquent les souhaits et les besoins de ces deux catégories de maître(sse)s lorsqu'il s'agit notamment d'attribution d'enseignements, de salaires ou d'habilitations à enseigner.

Les efforts qui visent aujourd'hui, dans le système suisse d'enseignement et de formation, à adapter le degré tertiaire aux conditions qui prévalent en Europe, sont au premier plan. De même, les problèmes posés par la formation des maîtres sont repris dans de nombreux cantons en relation avec la création des Hautes Ecoles Spécialisées. Le présent dossier se veut une contribution à cet ensemble.

Le groupe d'étude, fondé sur les objectifs de l'école obligatoire, et en particulier sur le postulat de la globalité, fondé également sur le constat indiquant que les conditions d'enseignement des maîtresses et maîtres de travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale sont peu satisfaisantes à bien des égards, présente un modèle de formation pour cette catégorie d'enseignant(e)s, dont l'ambition est de rapprocher, voire de faire fusionner les deux conceptions de formation rappelées ci-dessus. Il conviendrait, ensuite, d'engager une réflexion sur les voies de formation d'autres catégories de maîtres de l'école obligatoire. Les thèses formulées dans le présent dossier devraient entraîner, dans le même mouvement, une étude complémentaire sur la formation initiale de toutes les catégories du corps enseignant de l'école obligatoire.

1 Remarques préliminaires

1.1 Situation de départ

Le dernier tiers de notre siècle a été et est encore caractérisé par de forts mouvements à l'intérieur de la société, qui ont, en tant que tels, produit des effets contraignants sur l'école. Des impulsions importantes ont pour origine le fait que les femmes ont mis leur rôle en question, l'ont reformulé à neuf et ont réclamé les changements qui s'imposaient à leurs yeux dans le tissu social. Parmi ces revendications figuraient celle d'une égalité de l'offre de formation pour les filles et les garçons et, pour commencer, celle d'une coéducation systématique. Lors de la fusion d'écoles où les sexes étaient séparés, et des modifications que cela a entraîné dans les plans d'études et les grilles horaires, les adaptations ont été cependant trop orientées, partiellement du moins, sur les caractéristiques des écoles de garçons dont l'orientation était d'abord de préparer à la vie active. Ainsi, par exemple, l'ampleur de l'enseignement des mathématiques n'a pas, ou très peu, été mis en question. On a procédé de manière moins subtile avec les valeurs du „monde de la femme“ qui étaient entrées dans l'école: la part des activités créatrices sur textile, sans qu'on se pose trop de problèmes, a été mise à égalité avec celle des travaux manuels/activités créatrices sur non-textile et, ainsi, fortement réduite. Lorsque il s'est agi, lorsqu'il s'agit, de réviser les grilles horaires, on a toujours parlé et on parle encore de réduire le nombre des leçons consacrées aux travaux manuels/activités créatrices et à l'économie familiale.

Les maîtresses d'activités créatrices sur textile et celles d'économie familiale ont vécu les changements, pour ce qui touchait à leurs conditions de travail et aux contenus de leur enseignement, comme une désécurisation. La Commission Formation des enseignant(e)s de la CDIP a réagi en invitant diverses représentantes des institutions de formation et des associations de maîtresses d'activités créatrices sur textile et d'économie familiale à lui présenter une analyse de cette déstabilisation (notamment pour ce qui concernait le recrutement de la relève, la diminution des dotations horaires, la situation de l'enseignement).

Sur proposition de la Commission Formation des enseignant(e)s, la Commission pédagogique a institué en 1992 un groupe d'étude.

1.2 Mandat

Le groupe d'étude „Formation du corps enseignant du domaine des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale“ devait pour l'essentiel satisfaire à trois tâches principales:

- Analyser l'importance actuelle des disciplines des activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale par rapport aux objectifs de l'école obligatoire dans les domaines de l'éducation et de la formation;
- Analyser la formation et les conditions de travail du corps enseignant chargé de ces disciplines;
- Elaborer des propositions pour l'organisation future de la formation du corps enseignant concerné.

1.3 Délimitation du problème

Le premier point du mandat fait état de l'importance des disciplines concernées par rapport aux objectifs de l'école obligatoire dans les domaines de l'éducation et de la formation. Le groupe d'étude s'est par conséquent limité à l'école obligatoire, aussi bien dans son analyse de la situation actuelle que dans ses propositions pour la formation future des enseignant(e)s.

Le groupe d'étude fonde ses considérations sur les voies de formation officielles, mises en place ou prévues par les plans d'études cantonaux. Elle est consciente du fait que, à côté de ces voies, spécialement dans le domaine des activités créatrices sur non-textile, d'autres filières de formation ont été créées, en raison notamment de divergences sur les contenus, ou encore de carences de formation dans les écoles normales, ou enfin de besoins exprimés hors de l'école, tels les centres de loisirs. Le groupe d'étude prend position comme suit sur ces filières spéciales de formation pour maîtresses et maîtres de travaux manuels: il considère qu'il n'est ni raisonnable, ni conforme aux buts de l'école obligatoire de confier à des maîtres spécialistes un enseignement dans cette dernière. Aussi, à son avis, ces filières de formation ne préparent pas à enseigner dans le cadre de l'école obligatoire.

2 Importance des disciplines du domaine des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale

2.1 Bref rappel de leur développement historique

2.1.1 Economie familiale

L'introduction de l'enseignement de l'économie familiale, dans la seconde moitié du 19e siècle, peut être rapportée à trois causes différentes:

- L'industrialisation a entraîné des conséquences, parmi lesquelles des modifications dans le domaine de la production (le travail en fabrique, ce qui signifie l'abandon de la famille en tant que lieu de production), une urbanisation croissante, de nouveaux problèmes sociaux (conditions d'hygiène précaires, pauvreté, alcoolisme). Les femmes devaient être appelées à contribuer, en tant que telles, à la lutte contre la „question sociale“. Ainsi, et on peut le constater dans les milieux qui ont fondé la Société suisse d'utilité publique en 1810, l'enseignement de l'économie familiale est considéré comme un moyen de réduire la misère sociale, particulièrement chez les ouvriers.
- Le rôle de la famille en tant que fondement de la société connaît une faveur croissante. Afin de consolider les structures de la société, il convient de mieux préparer les femmes de toutes les couches sociales à leur rôle de maîtresse de maison et de mère. Remarquons, à cet égard, que l'enseignement „ménager“ est préconisé sous cette acception non seulement par la conservatrice Association féminine suisse d'utilité publique, fondée en 1888, mais aussi par certaines organisations qui militent à la fin du 19e siècle pour les droits de la femme (droits de vote et d'éligibilité notamment) et par quelques syndicats de travailleuses.
- Enfin, on souhaite pouvoir disposer d'un personnel de maison mieux qualifié. L'enseignement „ménager“ est par conséquent appelé à jouer aussi, pour cette catégorie de femmes, le rôle d'une formation professionnelle.

L'enseignement de l'économie familiale est ainsi destiné, dès la fin du 19e siècle, aux femmes et aux jeunes filles de toutes les couches de la société. Il est dispensé par conséquent dans des institutions diverses: écoles ménagères pour les filles de bourgeois et de paysans, écoles de perfectionnement, écoles pour personnel de maison, cours du soir pour ouvrières, etc.

L'introduction de l'enseignement ménager pour les filles dans l'école obligatoire s'étend, d'un canton à l'autre, sur une période qui va de la fin du siècle dernier jusqu'aux années cinquante. Selon le type des classes du degré supérieur, cet enseignement est obligatoire ou facultatif; il peut même ne pas être offert du tout.

Pendant longtemps, cette discipline paraît comme complètement isolée: discipline „féminine“, discipline „pratique“, discipline qui prépare au travail ménager peu valorisé dans notre société actuelle, etc. Des développements récents, sur lesquels nous reviendrons, ont montré l'apport de l'enseignement de l'économie familiale à la formation globale de l'individu. De plus, cet enseignement s'adresse aujourd'hui, en règle générale, aux filles et aux garçons de tous les types d'écoles du degré secondaire I (cf. plus bas, sous 2.2.2 : *La situation en matière de coéducation*).

2.1.2 Travaux manuels/activités créatrices sur textile

L'introduction dans l'école obligatoire, au cours du 19e siècle, de l'enseignement des travaux à l'aiguille pour les filles¹, la création d'écoles pour le travail manuel des filles ou encore celle de cours de travaux à l'aiguille pour les femmes, devaient contribuer - comme l'enseignement de l'économie familiale - à supprimer les dysfonctionnements dans la tenue des ménages. Les femmes et les filles devaient apprendre, avec cette activité, à fabriquer et à entretenir vêtements et linge de maison.

Alors qu'au début le but de cet enseignement n'est orienté que vers la vie pratique, on voit s'y ajouter dans la seconde moitié du 19e siècle des considérations pédagogiques: une didactique de la discipline voit le jour et les premières filières de formation pour les maîtresses de travaux à l'aiguille sont créées.

Des attaques importantes sont lancées, au cours des trente premières années de notre siècle, contre l'orientation utilitaire de la branche. Le mouvement pour l'éducation artistique postule pour sa part que les aptitudes artistiques et les facultés créatrices doivent être développées par l'enseignement des travaux manuels pour les filles. Par ailleurs, la pédagogie dite de réforme scolaire considère que l'activité manuelle constitue un facteur important du développement de la personnalité et contribue à l'acquisition de l'autonomie.

Pendant la Deuxième guerre mondiale, l'accent est à nouveau porté, pour des raisons économiques, sur l'aspect utilitaire de l'enseignement des travaux à l'aiguille.

1 Dans cet historique, nous parlons de travaux manuels pour filles lorsqu'il s'agit de travaux manuels/activités créatrices sur textile, et de travaux manuels pour garçons s'il est question (cf. 2.1.3) de travaux manuels/activités créatrices sur non-textile.

Dès les années cinquante, le bien-être matériel, le changement du rôle de la femme ainsi que les découvertes faites dans les sciences de l'éducation relancent le débat. Les thèses du mouvement pour l'éducation artistique sont reprises. On y joint également, de plus en plus, les questions liées à notre société de travail et de consommation. Depuis 1970, les objectifs d'une éducation aux loisirs et à la consommation et, depuis 1980, ceux de l'éducation à l'environnement et à la culture deviennent plus importants. Comme pour ce qui touche à l'enseignement de l'économie familiale, la contribution de la discipline au développement global de l'individu est mise en avant.

2.1.3 Travaux manuels/activités créatrices sur non-textile

L'éducation des garçons aux travaux manuels commence vers la fin du 18e siècle déjà avec la fondation des premières écoles industrielles. Plusieurs pédagogues, Pestalozzi et Fellenberg notamment, recommandent au début du 19e d'introduire l'enseignement des travaux manuels pour les garçons dans l'école obligatoire. Ils y voient une réponse à une instruction trop exclusivement orientée sur le savoir.

Le sujet est repris en 1880 environ. Introduire les travaux manuels pour les garçons dans l'école obligatoire (plus particulièrement dans les types d'école à exigences élémentaires) a pour enjeu le développement de l'habileté manuelle. L'école doit contribuer à élever le niveau de prospérité économique de larges couches de la population (fabriquer des objets utiles pour le ménage), mais aussi à préparer les garçons à la vie professionnelle. Certains cantons (Genève 1886, Vaud 1889 notamment) inscrivent l'enseignement des travaux manuels pour les garçons dans leur loi scolaire. L'introduction de cet enseignement suscite des disputes, dans le corps enseignant précisément, au sujet de son contenu. La plupart des pédagogues aimeraient donner un autre sens à une discipline qui devrait contribuer selon eux à former de manière équilibrée et à atteindre des objectifs éducatifs (précision, diligence, persévérance). Au début du 20e siècle, ces idées sont reprises, sous une forme analogue, par le mouvement pour une école du travail, par Georg Kerschensteiner en particulier. L'école doit passer d'une „culture du livre“ à une „culture du travail“. Celle-ci doit cependant s'inspirer plus du développement de la personnalité et de l'autonomie opératoire de l'enfant que des contraintes de la société ou des métiers.

Plus tard, dans les années vingt et trente, c'est l'influence du mouvement pour l'éducation artistique qui se fait sentir sur l'enseignement des travaux manuels pour les garçons. Ce n'est plus l'entraînement à l'habileté manuelle qu'il s'agit de privilégier, mais plutôt le développement de la créativité des écoliers en les familiarisant avec des formes artistiques d'expression.

Vers 1960, dans le climat créé par une société toujours plus fortement technique, l'enseignement des travaux manuels pour les garçons se tourne vers une confrontation avec toutes les formes d'un environnement aux structures techniques (p.ex. techniques, techniques combinées, apprentissages, savoirs spécialisés).

Aujourd'hui, on constate à la lecture des plans d'études que les travaux manuels sur non-textile sont déterminés par des objectifs et des contenus très divers (activités centrées sur le processus, activités centrées sur le produit, écologie, comportement du consommateur par exemple).

2.1.4 Relations entre les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile dans leur développement historique

L'esquisse, à laquelle nous venons de procéder, du développement de ces deux disciplines dans l'histoire fait apparaître des tendances fondamentales communes et pose des interrogations pour la plupart semblables: faut-il que ces deux disciplines prennent un caractère utilitaire et répondent ainsi à des questions de nature économique et sociale? Doivent-elles au contraire être plus marquées par l'expression artistique et les arts appliqués? Ou doivent-elles encore s'inspirer plus de considérations pédagogiques générales et se tenir au service du développement de la créativité, de l'autonomie et de la personnalité des enfants et des adolescents? On trouve fréquemment aujourd'hui, dans les programmes des deux disciplines, un assemblage de tous ces éléments, mais il convient de remarquer que la tendance qui privilégie les buts pédagogiques généraux s'est renforcée ces dernières années.

Il faut cependant aussi constater des différences. Ainsi, les travaux à l'aiguille pour les filles disposaient d'une dotation horaire plus élevée et étaient obligatoires pour toutes, alors que les travaux manuels des garçons n'ont été introduits en général que dans les types d'écoles à exigences élémentaires ou n'ont été offerts qu'à titre facultatif.

L'article de la Constitution fédérale sur l'égalité (art. 4 al. 2) a été adopté en 1981. La même année ont paru les Recommandations de la CDIP „Egalité des chances de formation pour les filles et les garçons“. Il s'est ensuivi que, dans la plupart des cantons, les travaux manuels sur non-textile ont été offerts aux filles et les activités créatrices sur textile aux garçons, complètement ou partiellement (cf. plus bas, sous 2.2.2: *La situation en matière de coéducation*).

2.2 Situation actuelle des disciplines

2.2.1 Dispositions générales

Lois scolaires: articles sur les buts

Les articles sur les buts qui figurent dans les lois scolaires² entrées en vigueur entre 1951 et 1992 font état, dans leur majorité, de la nécessité d'une formation globale de l'individu. L'école doit s'attacher à développer les facultés morales, spirituelles, intellectuelles, corporelles, artistiques, manuelles des enfants, pour leur propre personnalité et leur vie en société. On mentionne en outre, le plus souvent, le développement harmonieux et équilibré de ces facultés.

Plans d'études cantonaux: idées directrices et objectifs

Les idées directrices contenues dans les plans d'études cantonaux donnent des instructions pour l'enseignement des disciplines de l'économie familiale et des travaux manuels/activités créatrices (ces derniers étant compris dans certains cantons, avec le dessin et le modelage, dans le groupe des branches de création artistique). Voici l'énumération, fortement résumée, des idées directrices applicables à l'économie familiale et aux travaux manuels/activités créatrices, que nous avons établies en les classant selon la fréquence de leur mention dans les plans d'études³. Pour chacune des disciplines, le premier but cité apparaît dans la majorité des plans d'études, le dernier n'étant mentionné qu'une fois.

L'enseignement de l'économie familiale:

- développe des compétences personnelles et sociales tout en favorisant la prise de conscience des responsabilités envers soi-même, la famille, la communauté et l'environnement.
- a une visée globale et comprend des contenus techniques, pratiques, économiques, sociaux, écologiques et culturels.
- favorise le développement de l'autonomie et de l'initiative personnelle.
- est une partie de la formation générale.
- est destiné à tous, indépendamment du sexe, de la situation sociale ou des capacités intellectuelles.
- transmet des connaissances pratiques applicables à la conduite du ménage.
- favorise le développement de la créativité et du sens esthétique.

2 Cf. Lois et règlements scolaires cantonaux. CESDOC, état en juillet 1992.

3 Pour la Suisse romande et le Tessin, nous nous référons au document de synthèse publié par l'IRDP en 1989, pour la Suisse alémanique sur les plans d'études cantonaux que nous avons consultés au CESDOC en automne 1992. Les plans d'études ont été établis entre 1969 et 1992.

- entend développer le plaisir d'agir.
- permet d'apprendre le soin, la sûreté et la persévérance.

L'enseignement des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile:

- favorise le développement de la créativité, de la fantaisie et de la force d'expression.
- favorise le développement de compétences sociales ainsi que du sens des responsabilités envers les gens, l'environnement et les choses.
- développe le soin et la persévérance, ainsi que la capacité de planifier et exécuter un ouvrage d'une certaine durée.
- permet, grâce au travail pratique, de s'initier aux combinaisons de facteurs artisanaux, culturels et économiques.
- donne des idées pour l'organisation des loisirs ou la recherche d'un métier.
- engage les écolières et écoliers dans leur personnalité entière et a pour but le développement harmonieux de cette dernière.
- transmet des compétences techniques.
- développe la motricité fine, l'habileté manuelle et la précision.
- développe la sensibilité au matériel, à la forme et à la couleur ainsi que la compréhension et l'appréciation de matériaux divers.
- favorise le développement de l'autonomie.
- développe le plaisir de se livrer à un travail artisanal.
- est une partie de la formation générale.
- développe le sens esthétique.
- favorise le développement de l'intuition et du monde des sens.

2.2.2 Problèmes et questions

Situation effective des travaux manuels/activités créatrices et de l'économie familiale dans le canon des disciplines scolaires

Les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale répondent, par leurs idées directrices, leurs objectifs et contenus, au but fixé pour l'école d'éduquer et de former la personne dans sa globalité, but qui est exprimé dans les articles correspondants de la plupart des lois scolaires cantonales. Cependant, on ne peut pas balayer d'un revers de la main le fait que ces disciplines souffrent d'un statut quelque peu marginal dans la réalité quotidienne de l'école. Trois exemples:

- Les travaux manuels/activités créatrices ont subi ces dernières années, dans divers cantons, une réduction de leur dotation horaire; aujourd'hui encore, ils font l'objet de discussions qui visent à une possible réduction horaire lorsqu'il s'agit de réaliser des économies.

- Les performances des élèves dans les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale n'ont pas d'influence sur les décisions qui concernent leur carrière scolaire; de même, leur comportement dans ces disciplines n'est invoqué lors de leur évaluation, en général, que lorsque il s'agit d'un facteur „aggravant“.
- Les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale occupent, au degré secondaire I, une place plus importante à l'horaire dans les types d'écoles à exigences élémentaires que dans ceux dont les exigences sont élevées. Dans les gymnases, ces disciplines ne figurent souvent pas du tout dans la grille.

Il y a toujours une distance considérable entre les intentions pédagogiques et leur réalisation. Les discours qui préconisent une „formation de la personne dans sa globalité“ et l'acquisition de „qualifications clés“ sont certes, aujourd'hui, des slogans qui plaisent, mais leur concrétisation ne s'élève guère encore, et de loin, au dessus du champ des chimères.

Les conditions cadres dictées par la société jouent ici un rôle essentiel. En dépit d'efforts nombreux, l'égalité, en termes de valeur, du travail „gagne-pain“ et de celui de „prise en charge de la personne“⁴ (où les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale jouent un rôle important) reste largement du domaine de l'utopie. A l'intérieur même du domaine du travail „gagne-pain“, on constate que les valeurs attachées au travail manuel et au travail intellectuel sont inégales. Il en résulte que la répartition inégale et la hiérarchisation des disciplines en disciplines littéraires et scientifiques d'une part, et autres disciplines (où le dessin, l'éducation physique et la musique figurent à côté des travaux manuels/activités créatrices et de l'économie familiale) d'autre part, restent encore une réalité pour le moment.

Le statut aujourd'hui marginal des travaux manuels/activités créatrices et de l'économie familiale n'a pas pour origine les seules conditions dictées par la société. Des facteurs liés à la politique de l'éducation et à l'organisation de l'école y jouent également leur rôle. Les réductions horaires qu'ont subies ces disciplines ont été décidées pour des raisons diverses: introduction de nouvelles disciplines (l'informatique, par exemple), introduction de la coéducation pour les travaux manuels/activités créatrices et pour l'économie familiale, coupes budgétaires, adaptation des dotations aux grilles horaires des types d'écoles aux exigences plus élevées, ou à celles des garçons.

La situation en matière de coéducation

Au sens strict, le terme de coéducation signifie que les filles et les garçons suivent ensemble l'enseignement d'une discipline. Il faut en distinguer l'offre égale de formation

4 Travaux et activités qui sont nécessaires à la vie de tous les jours, mais qui ne sont en général pas rémunérés (organisation personnelle, éducation des enfants, aide aux voisins, soins aux personnes âgées et aux malades, tenue du ménage, etc.).

pour les filles et les garçons (sous forme de disciplines obligatoires, d'options obligatoires ou facultatives); lorsqu'il y a offre égale de formation, certaines disciplines peuvent aussi être proposées à des groupes de sexe différent. Par souci de simplification, nous renonçons à faire cette distinction ici et parlons globalement de coéducation; ce faisant, nous adoptons aussi la terminologie utilisée dans le Dossier *Filles - Femmes - Formation. Vers l'égalité des droits* (1992) de la CDIP.

Comme nous l'avons mentionné plus haut dans l'historique des disciplines, la coéducation y a été introduite partiellement dès les années 80. On peut tirer du Dossier mentionné ci-dessus qu'en 1991 la coéducation dans le domaine des travaux manuels/activités créatrices était complètement réalisée dans 12 cantons et partiellement dans 9 autres. L'économie familiale faisait l'objet d'un enseignement en coéducation complète dans 18 cantons.⁵ D'autres cantons ont introduit la coéducation depuis lors.

Même si l'on constate un progrès de la coéducation dans ces disciplines, il faut remarquer que la Recommandation 6 de la CDIP en 1981⁶ n'est pas encore satisfaite en totalité.

Au delà de la réalisation formelle, il faut mentionner brièvement les questions qui surgissent lors de l'introduction de la coéducation. Dans le Dossier de la CDIP que nous avons cité, p. 97, on attire l'attention sur le danger de voir les filles devoir s'adapter aux contenus existants des „disciplines pour garçons“, telles les activités créatrices sur non-textile par exemple, alors qu'à l'inverse l'admission des garçons dans les anciennes „disciplines pour filles“ entraîne fréquemment une adaptation des contenus pour les garçons.

L'intégration des garçons dans les „disciplines pour filles“ d'autrefois place les maîtresses devant des situations nouvelles qu'elles vivent de manière diverse: les garçons témoignent, souvent en raison de leur origine culturelle, d'une certaine résistance face à ces nouvelles disciplines et au nouveau rôle que leur contenu indique; ils posent des problèmes de discipline, surtout dans les classes du degré supérieur. D'autres expériences, au contraire, mettent en évidence de l'intérêt et une bonne adhésion de la part des garçons. La coéducation, dans des disciplines qui étaient traditionnellement enseignées séparément, met de nombreux enseignantes et enseignants dans une situation relativement inhabituelle. Cela indique cependant qu'avec le temps la coéducation sera assimilée à une situation normale d'enseignement et d'apprentissage.

5 Cf. Dossier 22B de la CDIP, *Filles - Femmes - Formation. Vers l'égalité des droits*. 1992, p. 18-19.

6 „L'introduction et l'extension de la coéducation doivent être poussées à tous les degrés de la scolarité obligatoire“, cité dans le Dossier 22B de la CDIP, 1992, p. 107.

2.3 Tendances pour l'avenir

La présente partie de notre rapport est consacrée aux développements souhaitables pour les travaux manuels/activités créatrices et pour l'économie familiale, dans l'école obligatoire, et à leurs tendances. Certaines des idées qui concernent la formation du corps enseignant y sont mentionnées par anticipation.

2.3.1 Valeur des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale dans le canon des disciplines enseignées à l'école obligatoire

La nécessité d'une formation globale de l'individu, qui embrasse le faire, le vivre et le comprendre, est largement reconnue aujourd'hui; elle est ancrée, comme nous l'avons vu, en qualité de principe fondamental, dans maintes lois scolaires. Les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale peuvent contribuer de manière importante à la mission de formation et d'éducation de l'école par le simple fait que toute entreprise d'enseignement implique une interpénétration forte de la perception, de la réflexion et de l'action:

- Ces disciplines permettent de mobiliser et de développer ce qu'on appelle les fonctions de base, à savoir la sociabilité, l'accès à la connaissance, la perception, la motricité et l'affectivité.
- Elles sont des parties constitutives de la formation générale, comprise en tant que „formation dans toutes les dimensions fondamentales des intérêts et capacités de l'homme“⁷, c'est-à-dire la formation des compétences cognitives et technico-manuelles, celle des possibilités d'entrer en relation avec les autres êtres humains, celle des aptitudes à percevoir, construire et juger dans le domaine esthétique, celle enfin des capacités morales et politiques à décider et à agir.
- Elles favorisent ainsi l'acquisition de qualifications bénéfiques aux élèves, filles et garçons, dans leur vie du moment comme dans leur vie d'adultes à venir, pour leur famille, leur métier, leurs loisirs et leurs relations sociales.
- Elles développent aussi, en particulier, des qualifications dans le domaine des activités de prise en charge dont l'importance croîtra dans notre société.

7 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 1991, p. 54.

2.3.2 Conséquences dans les domaines de la pédagogie et de l'organisation scolaire

- Les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale doivent être axés, à égalité, sur le processus et sur le produit. L'accent mis sur la valeur du processus vise à augmenter les possibilités de transfert des qualifications acquises à d'autres domaines différents, et ainsi à répondre au postulat de la globalité.
- Il faut en outre accorder l'importance qui lui revient au facteur de la coéducation dans ces disciplines. L'enseignement en commun favorise l'apparition de nouveaux types de coopération entre les sexes; l'offre semblable de formation pour les filles et les garçons permet aux uns et aux autres d'accéder à des possibilités plus larges d'expression et d'apprentissage. On doit cependant prêter attention, dans cet ordre d'idées, à un risque que nous avons déjà mentionné: la coéducation ne doit pas conduire à une adaptation unilatérale des filles aux „disciplines pour garçons“ (travaux manuels sur non-textile), pas plus qu'à celle des „disciplines pour filles“ (activités créatrices sur textile et économie familiale) aux garçons.
- Compte tenu de leur apport essentiel à la mission de formation et d'éducation de l'école, les trois disciplines doivent être offertes, de la manière égale, dans toutes les classes, tous les degrés et types d'écoles. Il convient de développer des formes qui permettent l'intégration de l'enseignement de l'économie familiale dans le degré primaire déjà.
- Pour garantir la réalisation de leurs objectifs d'enseignement et le maintien des contenus qui leur sont spécifiques, ces disciplines doivent disposer d'une dotation horaire adéquate.
- Il convient de préserver le statut d'indépendance particulier à chacune de ces disciplines dans l'école. Ce n'est qu'ainsi, en effet, qu'elles parviennent à véhiculer les valeurs formatrices et éducatrices qui leur sont propres. On obtiendra aussi de meilleures garanties que le personnel enseignant continue à s'engager véritablement sur les aspects spécifiques de ces disciplines, à en approfondir et en développer les objectifs et les contenus.
- En même temps, il faut donner à ces disciplines la possibilité de sortir de leur isolement, pour leur donner les moyens de mieux répondre à leur mission, contribuer à la formation des élèves dans la globalité. Cela signifie qu'il faut envisager des projets interdisciplinaires pour traiter certains sujets et combiner les habilitations à l'enseignement des travaux manuels/activités créatrices ou de l'économie familiale avec d'autres disciplines (enseignant(e)s semi-généralistes).

2.3.3 Travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile: une discipline ou deux?

On observe depuis quelque temps une tendance à réunir, pour diverses raisons, les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile en une seule discipline. Les objectifs généraux des activités créatrices sur textile et non-textile sont communs pour l'essentiel. Aucun argument de fond ne tient contre leur fusion dans les premières années de l'école primaire. Dans les degrés supérieurs, cependant, la réunion des activités sur textile et des activités sur non-textile ne nous paraît pas indiquée pour le moment, cela pour les raisons suivantes:

- La réunion des deux disciplines entraîne le risque de ne pas tenir suffisamment compte de la riche diversité des deux et, ainsi, de faire perdre les contenus de l'une et de l'autre en substance.
- La discussion qui s'est déroulée jusqu'à présent au sujet de la fusion fait apparaître un danger: la tradition didactique du domaine des travaux sur textile, avec son importance dans l'histoire de la culture et des femmes, est trop peu connue et trop insuffisamment prise en compte dans les argumentaires de politique scolaire. Aussi, pendant une phase de transition tout au moins, il faut protéger la signification sociale et pédagogique du domaine textile contre une fusion trop rapide dans des „activités créatrices générales“.
- Le maintien de deux disciplines permet aux élèves, filles et garçons, de choisir leur domaine d'activité selon leurs goûts et leurs intérêts.
- Les deux disciplines requièrent des locaux spécialisés et un enseignement par petits groupes (en général par demi-classes). Ce sont des avantages pour l'organisation de l'école, qui doivent être connus pour permettre de planifier en temps utile.
- Chacune des disciplines requiert de ses enseignant(e)s des connaissances techniques spéciales qui sont difficiles à rassembler sans autre dans la formation. De même, une affinité pour un matériau et son domaine ne conduit pas nécessairement à une affinité pour un autre.

3 Formation et conditions de travail

Le „Manuel de la formation de base des enseignantes et enseignants en Suisse“⁸ montre à quel point les filières de formation du corps enseignant, en Suisse, sont hétérogènes. Cette constatation s’applique aussi au corps enseignant des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l’économie familiale. Nous allons tenter ici de donner une image de la situation, à l’aide de notions clés et de façon très résumée.

3.1 Institutions de formation et conditions d'accès

3.1.1 Activités créatrices sur textile et économie familiale

L’enseignement des travaux et activités créatrices sur textile et celui de l’économie familiale ont été assurés, jusqu’à une époque très récente, par des femmes exclusivement. On distingue principalement deux types de formation qui conduisent au brevet d’enseignement pour les travaux et activités créatrices sur textile et/ou pour l’économie familiale:

- La formation en une phase au degré secondaire II. Les conditions d'accès sont en général d'avoir achevé sa scolarité dans une école du secondaire I à exigences fortes, ainsi que de satisfaire au besoin à des clauses spéciales supplémentaires (une année de stage ménager, un stage dans l'économie ou dans une institution sociale, des cours spécifiques à la profession, par exemple).
- La formation en deux phases, caractérisée par l'acquisition du brevet dans une institution non universitaire du degré tertiaire. Sont admissibles les titulaires du diplôme délivré par les Ecoles du degré diplôme ainsi que les porteuses et porteurs du Certificat de maturité. Contrairement à ce qui se passe pour la formation des maîtresses et maîtres primaires, les personnes qui ont achevé une formation professionnelle reconnue par l’OFIAMT peuvent se présenter à l’admission dans la plupart des institutions.

En règle générale, l’entrée dans la formation intervient à la suite d’épreuves d’admission subies avec succès.

8 Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne, automne 1993.

3.1.2 Travaux manuels/activités créatrices sur non-textile

Le brevet d'enseignement pour les travaux manuels/activités créatrices sur non-textile est intégré, dans beaucoup de cantons, à la formation du corps enseignant primaire ou à celle des enseignant(e)s du degré supérieur. Il peut aussi faire l'objet d'une formation spéciale qui se déroule au niveau tertiaire.

Depuis l'introduction de la coéducation des filles et des garçons, le brevet d'enseignement pour les travaux manuels sur non-textile peut être préparé dans la plupart des anciennes filières de formation pour l'enseignement des travaux sur textile.

3.2 Durée de la formation

Nous indiquons ici la durée de formation des filières existantes, sans tenir compte des conditions spéciales qui peuvent avoir une influence sur le moment où le brevet d'enseignement est délivré (âge minimum à l'admission par exemple).

En général, la formation dure

- 4 - 5 ans pour la formation en une phase au degré secondaire II,
- 2 - 3 ans pour la seconde phase, au degré tertiaire, d'une formation en deux phases,
4 ans même dans un cas.

3.3 Habilitations à enseigner

Selon les cantons et les institutions de formation, les diplômes délivrés ont une étendue et un contenu différents. Les exemples qui suivent donnent une image de la largeur de la palette qu'ils recouvrent, sans prétendre à l'exhaustivité:

- diplôme d'enseignement spécial pour une seule des disciplines concernées
 - valable dans un seul degré et/ou
 - valable dans tous les degrés (formation d'adultes comprise)
- divers brevets d'enseignement pour deux disciplines (p.ex. travaux sur textile et économie familiale, activités créatrices sur textile et dessin, travaux manuels/activités créatrices sur non-textile et éducation artistique)
 - valables dans un seul degré
 - valables dans plusieurs degrés

- brevet spécial ou brevet double comprenant l'habilitation à enseigner des disciplines supplémentaires, le plus souvent des disciplines à faible dotation horaire (p.ex. éducation physique, religion)
- habilitation à enseigner un groupe de disciplines dans le domaine artistique
- habilitation à enseigner ces disciplines intégrée au brevet de généraliste délivré pour un degré scolaire déterminé
- diplôme d'enseignement valable dans l'enseignement postobligatoire et/ou la formation d'adultes

3.4 Contenus de la formation

Les contenus de la formation peuvent être classés en quatre domaines:

- disciplines de culture générale
- formation technique et scientifique spéciale dans la discipline considérée
- formation en sciences de l'éducation
- formation professionnelle pratique

Il tombe sous le sens, puisqu'il s'agit d'acquérir les qualifications nécessaires à l'enseignement des travaux manuels/activités créatrices et de l'économie familiale, que la formation technique et scientifique spéciale requiert presque partout une part de temps prépondérante; en effet, les fondements particuliers et spécifiques à la discipline doivent être posés dans l'institution de formation, alors que la formation à d'autres disciplines peut s'appuyer sur une formation préalable qui corresponde aux besoins.

3.5 Conditions de travail

Ce sont des maîtres et maîtresses spécialistes qui, traditionnellement, enseignent les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile ainsi que l'économie familiale. Lorsqu'ils/elles le font à plein temps, ils/elles doivent prendre en charge plusieurs classes et un grand nombre d'élèves. Leur activité est marquée non seulement par des changements fréquents de classes ou de groupes d'élèves, mais aussi par les changements de bâtiments scolaires voire même de commune. Leur intégration au collège des enseignant(e)s en est rendue difficile.

Depuis quelques années, on s'efforce d'améliorer les conditions d'emploi et d'enseignement des spécialistes en leur faisant acquérir des qualifications supplémentaires dans d'autres disciplines, à savoir l'éducation physique, le dessin, la religion par

exemple. L'expérience a montré, cependant, qu'une activité d'enseignement dans ces disciplines est impossible dans la plupart des cas, parce que, lorsqu'il s'agit de répartir les enseignements, les maîtresses et maîtres de classe sont rarement disposés à abandonner des disciplines ou ne le peuvent tout simplement pas en raison de leur statut légal.

Les enseignant(e)s spécialistes de travaux manuels/activités créatrices et d'économie familiale travaillent souvent à temps partiel. Il n'est pas rare que leur statut soit précaire et que l'ampleur de leur cahier des charges varie d'une année à l'autre.

Les maîtresses et maîtres d'économie familiale et de travaux manuels/activités créatrices sont en général moins bien rémunérés que leurs collègues du même degré scolaire. Cela est même également vrai dans certains cantons lorsque ils/elles assurent l'enseignement d'une discipline, les travaux manuels sur non-textile ou le dessin, par exemple, dans laquelle, en leur qualité de spécialistes, ils/elles ont bénéficié d'une formation au moins égale, si ce n'est supérieure, à celle des autres enseignant(e)s. Selon que l'enseignement est dispensé dans le cadre d'un cahier des charges de généraliste ou qu'il est donné par un(e) spécialiste, quelques cantons appliquent des taux de rémunération différents pour des tâches identiques.

4 Situation de l'enseignement

Enseignent aujourd'hui dans la majorité des classes de l'école obligatoire

- ou bien des maîtresses et maîtres spécialistes
- ou bien des maîtresses et maîtres généralistes („à-tout-faire“).

Les écoles du degré secondaire I connaissent en nombre l'enseignement de maîtresses et maîtres semi-généralistes et/ou de spécialistes.

4.1 Maîtresses et maîtres spécialistes

Les maîtresses et maîtres spécialistes disposent de compétences élevées dans leur domaine. Leurs qualifications spéciales sont supérieures à ce qui est nécessaire en moyenne pour l'enseignement dans l'école obligatoire, du moment qu'elles les habilitent à enseigner aussi dans des degrés scolaires plus élevés, voire même dans la formation des adultes. Leur situation peut les desservir dans l'enseignement, du moment qu'ils ne prennent une classe en charge que peu de temps - en général pas plus de deux à quatre leçons par semaine - et qu'ils ne peuvent ainsi exercer qu'une faible influence éducative. Ils/elles enseignent à une multitude d'élèves, ce qui leur rend quasiment impossible l'établissement avec chacun d'une relation pleinement responsable. En outre, le fait que, en leur qualité de spécialistes chargés d'enseigner des disciplines „marginales“, ils/elles ne soient pas associés aux décisions de promotion ou d'orientation, joue en leur défaveur. Il convient de relever cependant que beaucoup de spécialistes jugent enrichissant de pouvoir enseigner des disciplines sans effets de sélection et sans pression sur les notes.

4.2 Maîtresses et maîtres généralistes („à-tout-faire“)

Les généralistes qui ont été formés à enseigner pratiquement toutes les disciplines dans une même classe, bénéficient d'une présence considérable, en termes de temps, devant le même groupe d'élèves. Leur situation pédagogique est par conséquent favorable. Du moment qu'ils/elles enseignent les disciplines principales, souvent aussi sélectives, et mettent les notes, ils/elles sont autrement respecté(e)s par les autorités scolaires, les élèves et leurs parents que les spécialistes. Ces enseignants disent considérer la multiplicité des matières à enseigner comme un poids, c'est-à-dire qu'ils se sentent

chargés par le fait qu'ils sont inégalement compétents, en termes de connaissances spéciales, dans toutes les disciplines. La préparation de l'enseignement, pour ce grand nombre de disciplines, couvre un large champ et requiert beaucoup de temps. De plus, les généralistes souffrent souvent de devoir prendre seuls les décisions touchant le curriculum scolaire de leurs élèves et la sélection. Ils/elles expriment souvent le besoin de pouvoir investir plus de temps et d'énergie dans la planification et l'élaboration de l'enseignement.

Leur disposition à abandonner certaines disciplines à d'autres enseignants existe, mais à des degrés divers seulement. Souvent leurs conditions statutaires d'engagement leur interdisent l'abandon de disciplines et le travail à temps partiel.

4.3 Conclusion

La situation, en termes de formation et de travail, des enseignant(e)s de travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et d'économie familiale, qui appartiennent pour la plupart à la catégorie des spécialistes, ne pourra être améliorée que si l'on repense les données en vigueur aujourd'hui - conditions d'emploi et formation - pour les maîtresses et maîtres généralistes.

Comme nous l'avons déjà indiqué sous 3.5 et 4.2, des efforts sont en cours, dans la formation des enseignant(e)s de travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale, pour leur faire acquérir des qualifications pour l'enseignement de disciplines supplémentaires. Il est difficile de déterminer si ce type d'enseignant(e)s doit être appelé spécialiste ou semi-généraliste. Une activité d'enseignement dans toutes les disciplines pour lesquelles on a obtenu l'habilitation se heurte en effet à des difficultés ou à des impossibilités du moment que les lois et règlements n'ont pas été adaptés à ces nouvelles conditions: dans la plupart des cantons, l'engagement d'une maîtresse ou d'un maître généraliste est lié à un cahier des charges rigide d'ailleurs réclamé par eux, au contraire de ce que demandent les spécialistes. Là où la possibilité d'abandonner l'une ou l'autre des disciplines existe dans les lois et règlements, il en est fait relativement peu usage, parce que la responsabilité d'une classe est souvent liée, dans l'esprit des gens, à un plein temps et qu'une réduction du cahier des charges est considérée non seulement comme une perte financière, mais aussi vraisemblablement comme une perte de prestige. Les enseignant(e)s se sentent encore peu attiré(e)s par le travail en équipe; des résistances considérables se manifestent, pour diverses raisons, contre le partage des tâches d'éducation et de formation.

Aussi longtemps qu'on n'entreprendra pas et qu'on n'obtiendra pas des changements dans ce domaine, les conditions d'engagement et d'enseignement des maîtresses et maîtres spécialistes, malgré l'élargissement de leur formation, ne pourront être améliorées.

5 Nouvelle conception de la formation

5.1 Thèses et justifications

En raison de la conclusion que nous venons d'exposer sous 4.3, les thèses qui suivent ne concernent pas seulement la formation à l'enseignement des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale, mais la formation du corps enseignant de l'école obligatoire en général. Ces thèses reprennent certains des éléments postulés dans le Dossier 24 de la CDIP „Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques“. Les répétitions sont délibérées et visent à rendre le présent dossier plus lisible.

5.1.1 Corps enseignant semi-généraliste⁹

Thèse 1

Pour le degré primaire comme pour le degré secondaire I sont formés des maîtresses et des maîtres semi-généralistes.

Les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile ainsi que l'économie familiale sont intégrés institutionnellement dans la formation des enseignant(e)s des degrés primaire et secondaire I, au même titre que toutes les autres disciplines.

Comme la pratique le montre, les disciplines qui suivent sont fréquemment enseignées par des spécialistes: travaux manuels/activités créatrices sur textile, travaux manuels/activités créatrices sur non-textile, dessin, éducation physique, musique, religion, économie familiale. L'isolement des enseignant(e)s comme le statut des disciplines considérées entraînent un danger: les objectifs dont elles assurent la promotion dans la mission formatrice de l'école obligatoire risquent de tomber court.

La formation initiale du corps enseignant affecté à l'école obligatoire doit être combinée, dans tous les cas, de telle façon que chacun des enseignants d'une classe puisse avoir des charges d'enseignement qui rendent son travail de formation efficace sur le plan relationnel comme sur celui des contenus. Ce sont des raisons pédagogiques, essentiellement, sur lesquelles nous reviendrons en détail dans le chapitre 6, qui

⁹ Cf. les Explications sur certains termes utilisés, aux rubriques concernant le semi-généraliste, le groupe de disciplines, le groupe de discipline.

militent pour une formation de tou(te)s les enseignant(e)s de l'école obligatoire selon le principe du semi-généraliste.

Le nombre des disciplines étudiées par un(e) enseignant(e) en vue de l'habilitation peut être différent selon le degré d'enseignement. Le corps enseignant du degré primaire doit obtenir des qualifications pour un nombre de disciplines plus important que le corps enseignant du degré secondaire I.

La combinaison des disciplines devrait être régie par la diversité. Les enseignant(e)s semi-généralistes rencontrent leurs élèves dans des situations d'apprentissages différentes et s'ouvrent ainsi diverses voies d'accès aux enfants. La mission de formation et d'éducation peut être remplie de façon globale.

Le concept du semi-généraliste garantit comme auparavant le principe du maître de classe, dans le sens où l'on confie la responsabilité particulière d'une classe à une maîtresse ou à un maître (cf. Glossaire).

L'engagement, dans l'école obligatoire, d'enseignant(e)s pour une discipline exclusivement doit être évité dans toute la mesure du possible à l'avenir. On ne pourra pas éviter, cependant, que des engagements de types divers ne continuent à se produire (généralistes et spécialistes à côté des semi-généralistes) pendant une phase transitoire.

Thèse 2

La combinaison des disciplines étudiées en vue de l'habilitation à enseigner est en partie imposée et en partie à choix.

La constitution du groupe de disciplines à étudier en vue de l'habilitation peut répondre à des critères divers (cf. sous 7.3.2: *Groupes de disciplines* et *Catégories de disciplines*). Un groupe qui comprendrait les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile ainsi que l'économie familiale est inacceptable sous une forme institutionnelle, mais devrait pourtant pouvoir faire l'objet d'un choix individuel au besoin.

Pour des raisons diverses, liées à l'organisation de la formation et à celle de l'école, les combinaisons possibles de disciplines doivent comprendre un noyau de disciplines communes.

Il est souhaitable que la possibilité soit offerte aux étudiants de marquer le centre de gravité de leur formation selon leurs goûts. Cela permet un approfondissement et rehausse la qualité de la formation initiale en termes d'esprit scientifique¹⁰. Cet approfondissement suscite en outre une meilleure identification avec le groupe de disciplines choisi.

10 Cf. Dossier 24 de la CDIP, *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*. 1993.

5.1.2 Formation des maîtresses et des maîtres dans le degré tertiaire

Thèse 3

La formation initiale du personnel enseignant de tous les degrés de l'école obligatoire est proposée dans des institutions qui relèvent de l'enseignement tertiaire (Hautes Ecoles Pédagogiques¹¹).

Les instituts de formation dans lesquels la formation de culture générale et la formation professionnelle sont institutionnellement liées ont, en raison de la deuxième phase de la formation, le statut de Hautes Ecoles Pédagogiques.

Les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile ainsi que l'économie familiale sont des disciplines reconnues comme telles, étudiées en vue d'obtenir l'habilitation à enseigner correspondante. Ils sont dispensés dans des instituts qui font partie d'une Haute Ecole Pédagogique (mandat de recherche compris).

Les Hautes Ecoles Pédagogiques doivent être établies sous la forme de réseaux qui, autour d'un concept commun, tirent le meilleur parti des forces qui existent dans les institutions actuelles, et garantissent aux étudiants la qualité requise dans tous les aspects de leur formation.

Cela est particulièrement important pour chacun des domaines d'enseignement qui ne sont traditionnellement pas représentés, ou de façon insuffisante, dans les Hautes Ecoles universitaires, à savoir, ici, les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et l'économie familiale. Il faut que chacune des institutions de formation qui aujourd'hui forment des maîtres(ses) spécialistes ou semi-généralistes soit incluse dans le concept présidant à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques, dans l'idée qu'il s'agira de former des semi-généralistes. Ce n'est qu'ainsi que les précieux savoirs spécialisés et les connaissances didactiques propres à ces trois disciplines pourront être transférés dans les nouvelles structures et que leur spécificité et leur valeur pédagogique pourront être préservées.

5.1.3 Formation préalable

Thèse 4

Les candidat(e)s à l'enseignement acquièrent leur formation de culture générale au niveau secondaire II.

Il est important que les maîtresses et les maîtres reçoivent, à ce niveau, une formation générale équilibrée et large qui touche à tous les domaines principaux des intérêts et des aptitudes de l'homme.

11 Nous choisissons d'utiliser ici le terme de Haute Ecole Pédagogique quoique cette dénomination ne soit pas encore assurée sur le plan national (cf. Dossier 24 de la CDIP). Nous le faisons pour souligner l'importance que nous attachons à ce qu'aucune catégorie de maître(sse)s, parmi celles qui enseignent au même degré, ne soit formée dans des institutions spéciales séparées.

La formation de culture générale peut être dispensée dans une institution indépendante ou dans une institution liée à la formation des maîtres; dans cette dernière situation, cependant, les phases doivent être clairement articulées

- par la possibilité d'obtenir un diplôme de fin d'études au degré secondaire II après l'accomplissement de la première phase, et
- par l'ouverture de la deuxième phase aux postulant(e)s qui proviennent d'autres écoles de culture générale (cf. Dossier 24 de la CDIP, thèses 14 et 18).

Les formations préalables de caractère scolaire pur ou de caractère scolaire et professionnel, qui donnent accès à la formation initiale d'enseignant(e), doivent aussi ouvrir les portes d'autres formations de même valeur. Si la formation préalable était dirigée en vue d'accéder aux Hautes Ecoles Pédagogiques exclusivement, on contraindrait les étudiant(e)s à faire un choix de carrière professionnelle à la fin de leur scolarité obligatoire déjà.

La formation de culture générale des maîtresses et des maîtres doit également pouvoir comprendre

- une formation dans les domaines des arts plastiques, des activités manuelles et de l'économie familiale, et
- une préparation aux divers domaines de la vie (structuration de la vie personnelle, aptitude à la vie communautaire, notamment avec des enfants, travail rémunérateur, exercice de tâches non rémunérées dans le secteur social ou au service de la communauté¹²).

Thèse 5

L'accès aux Hautes Ecoles Pédagogiques doit être assuré par des voies de formation préalables diverses et équivalentes.

Les expériences scolaires et professionnelles de personnes qui ont accompli des formations préalables différentes ont une valeur certaine pour la formation proprement dite et pour l'activité future dans l'enseignement.

A côté de la maturité délivrée par les Gymnases, d'autres formations qualifiées accomplies dans le degré secondaire II figurent dans les conditions d'admission. Des conditions d'admission individualisées sont formulées pour les personnes qui, venant d'autres professions, justifient d'une expérience de plusieurs années¹³.

Les Hautes Ecoles Pédagogiques déterminent l'ampleur et les contenus des qualifications nécessaires.

12 Cf. Dossier 22B de la CDIP, *Filles - Femmes - Formation. Vers l'égalité des droits*. 1992.

13 Cf. Dossier 28 de la CDIP, *La formation d'enseignant(e) pour une seconde profession*. 1994.

Les possibilités d'accéder à l'Université, pour les enseignant(e)s breveté(e)s qui ont été admis(es) dans les Hautes Ecoles Pédagogiques sans être titulaires d'une maturité délivrée par les Gymnases, doivent être clarifiées.

5.1.4 Formation initiale

Thèse 6

La formation en sciences de l'éducation et en didactique sera d'une durée et d'un niveau d'exigences égaux pour toutes les catégories d'enseignant(e)s de l'école obligatoire.

La responsabilité pédagogique et les exigences méthodologiques sont indépendantes des disciplines, des groupes de disciplines et des degrés; elles sont d'une importance égale pour les enseignant(e)s.

L'équivalence de la formation en sciences de l'éducation et en didactique crée de bonnes conditions de collaboration entre les disciplines et entre les degrés.

Thèse 7

La formation initiale des enseignant(e)s s'organise en fonction des degrés d'âge des élèves. Les candidat(e)s acquièrent, à la fin de leur formation initiale, l'habilitation à enseigner dans un degré scolaire déterminé.

Une formation articulée principalement en fonction des degrés scolaires, dans les domaines des sciences de l'éducation et de la méthodologie, garantit de meilleures compétences dans l'exercice du métier et assure un meilleur accompagnement scolaire des élèves.

L'égalité de traitement du corps enseignant d'un même degré (responsabilité par rapport au mandat d'enseignement, emploi, rémunération) doit être garantie, quelle que soit la combinaison de disciplines choisie.

Thèse 8

Les lacunes éventuelles doivent pouvoir être l'objet de mesures de rattrapage aussi bien avant que pendant la formation initiale proprement dite.

Chaque formation préalable a ses avantages et ses carences, en regard des exigences de la formation d'enseignant(e)s. Les compétences spéciales qui font défaut pourront être acquises grâce à une offre institutionnalisée de rattrapage au cours de la formation initiale proprement dite. Selon le type de formation préalable accompli, la formation générale sera complétée avant ou pendant la formation initiale

- par des stages destinés à procurer un aperçu des domaines de la vie extérieurs à l'école,
- par des blocs de formation intensive aux activités manuelles, créatrices, à l'esthétique et à la musique,
- par des blocs de formation intensive à l'économie familiale,
- par des blocs de formation intensive à l'éducation physique,
- par des compléments intensifs dans le domaine des sciences morales et naturelles,
- entre autres.

Thèse 9

Toutes les disciplines étudiées en vue de l'habilitation à l'enseignement sont d'égale valeur.

Quel que soit le statut actuel des disciplines dans la scolarité obligatoire, en termes de plans d'études et de grille horaire, toutes sont étudiées sur pied d'égalité (formation initiale et perfectionnement des formateurs, organisation de l'enseignement, brevet d'enseignement) dans la formation initiale, en vue de l'habilitation, - y compris les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et l'économie familiale. Le statut des branches étudiées a pour conséquence qu'on renonce délibérément à opérer une distinction entre disciplines principales et disciplines secondaires.

5.1.5 Perfectionnement et formations complémentaires

Thèse 10

La formation professionnelle initiale, l'introduction à la profession, le perfectionnement et les formations complémentaires sont les éléments de la formation des maîtresses et des maîtres, qui doivent être reliés et coordonnés les uns aux autres.

Des habilitations additionnelles à enseigner d'autres disciplines et dans d'autres degrés doivent pouvoir être acquises en les ajoutant aux habilitations obtenues auparavant (unités capitalisables).

La formation et la carrière des enseignant(e)s doivent être conçues et articulées de façon à permettre le changement, gage d'attractivité.

Des offres doivent exister qui permettent l'acquisition de nouvelles compétences:

- habilitations à enseigner d'autres disciplines
- habilitations à enseigner dans d'autres degrés
- qualifications dans le domaine de la pédagogie curative et spécialisée
- qualifications à des tâches dans la formation initiale, le perfectionnement et la formation complémentaire des enseignant(e)s

- qualifications de maître(sse) de stage ou de classe d'exercice
- qualifications à des fonctions de conseil (inspecteurat ou soutien dans l'introduction à la profession, par exemple)
- qualifications à des fonctions de direction (activité dans la direction d'une école, par exemple)
- etc.

5.1.6 Formation complémentaire des maîtresses et maîtres spécialistes en exercice

Thèse 11

Parallèlement à l'institutionnalisation, dans la formation, des maître(sse)s semi-généralistes, il convient de développer un concept de formation complémentaire à l'intention des enseignant(e)s spécialistes en activité, qui permette à ces derniers(ères) d'acquérir des habilitations à enseigner additionnelles.

Les formations complémentaires doivent être conçues et organisées dans des dimensions qui correspondent aux besoins. Il faut qu'on puisse les accomplir soit en emploi, soit à plein temps, en tenant compte évidemment, dans ce second cas, des diminutions de ressources qu'auraient à subir les enseignant(e)s. Des dispositions réglementaires transitoires devraient assurer des conditions supportables pour les personnes concernées.

Il faut éviter que les maîtresses et maîtres spécialistes subissent des préjudices en matière d'emploi, de rémunération et de prévoyance professionnelle.

6 Conséquences de la mise en place de la formation d'enseignant(e)s semi-généralistes

6.1 Effets sur l'enseignement

6.1.1 Valeur des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale

Comme nous l'avons déjà indiqué dans les chapitres précédents, les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile, ainsi que l'économie familiale, ont subi et subissent encore, lorsqu'il s'agit de grilles horaires, des pressions visant à réduire leur dotation. Pour une part, cela est imputable au fait que, dans notre société, les activités à but cognitif ont une valeur supérieure à celle qui est attribuée au travail manuel et à la création artistique. Il faut aussi reconnaître, d'autre part, que les tendances récemment apparues dans les disciplines des travaux manuels et de l'économie familiale, ainsi que le changement des demandes de la société à l'égard de ces dernières, n'ont été reconnus et concrétisés que tardivement.

Le groupe d'étude défend cependant sans ambiguïté l'opinion selon laquelle le postulat d'une éducation globale de l'individu ne peut atteindre sa pleine cohérence que si l'école obligatoire fait une place convenable aux disciplines que sont les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et l'économie familiale. En outre, il convient de promouvoir l'intégration de tou(te)s les maîtresses et maîtres au corps enseignant d'une école, parce que cela augmente le crédit de toutes les disciplines auprès des parents, des autorités et des élèves.

Si, dans la formation des enseignant(e)s, ces disciplines sont considérées comme équivalentes aux autres en importance et si, par conséquent, on ne forme plus une catégorie, celle de spécialistes, plus faible en termes de statut légal, il faut admettre que les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale conserveront l'importance qui leur est attribuée par la loi et les plans d'études. De nouvelles réductions de leur dotation dans la grille horaire seraient évitées et le principe de globalité de la formation dispensée par l'école obligatoire serait renforcé.

6.1.2 Conséquences pour les élèves

Une organisation fondée sur l'utilisation de maître(sse)s semi-généralistes place les élèves de l'école obligatoire devant deux ou trois personnes avec lesquelles ils sont en contact. Cela correspond bien, pour ce qui est du nombre, à la situation actuelle, puisqu'interviennent dans presque toutes les classes, à côté du maître ou de la maîtresse

de classe, des spécialistes pour les travaux manuels, la natation ou la religion par exemple.

Mais ce que le nouveau modèle apporte, c'est que tou(te)s les enseignant(e)s d'une classe deviennent des personnes de référence de même valeur, avec une présence répartie de façon égale. Le Groupe d'études considère que cela constitue une amélioration pédagogique considérable: la responsabilité est assumée en commun par plusieurs enseignant(e)s et les élèves peuvent tirer parti des modèles que représentent plusieurs personnes de référence.

Cela entraîne aussi de meilleures chances pour les élèves: celle d'établir une bonne relation avec un(e) enseignant(e); celle d'une socialisation plus favorable grâce au contact avec plusieurs personnes de référence, du moment que la relation avec diverses personnes, avec diverses personnalités est aussi une donnée de la vie de tous les jours; celle enfin d'une ouverture plus grande à la compréhension réciproque, chez les enfants, stimulée par l'exemple de la collaboration entre enseignant(e)s telle qu'elle est vécue dans l'école.

L'évaluation des performances accomplies par les élèves sera plus différenciée et nuancée si elle est le fait de plusieurs enseignant(e)s.

Des maîtresses et des maîtres formés pour un groupe de disciplines dont certaines sont artistiques et d'autres cognitives sont en mesure d'enseigner de manière équilibrée et globalisante.

L'expérience nous montre que les maîtresses et maîtres généralistes ont tendance à négliger certaines disciplines. Ce phénomène sera beaucoup plus rare avec des enseignant(e)s semi-généralistes, ce qui veut dire que les enfants bénéficieront d'un enseignement de qualité dans toutes les disciplines.

6.1.3 Conséquences pour les enseignant(e)s

Les effets à attendre sur le corps enseignant sont différents selon la catégorie à laquelle appartiennent aujourd'hui les maîtresses et les maîtres, ou, plus particulièrement, leur situation en termes d'enseignement et d'emploi. La liste des effets probables que nous dressons ci-dessous fait apparaître d'abord ceux qui toucheront en majorité toutes les catégories d'enseignant(e)s. Elle mentionne ensuite les modifications qui se produiront surtout pour les maîtresses et maîtres spécialistes, ceux de travaux manuels, d'activités créatrices et d'économie familiale notamment.

Dans une organisation de l'enseignement qui s'articule entièrement sur l'engagement d'enseignant(e)s semi-généralistes,

- la responsabilité, les décisions et les charges qui concernent la carrière scolaire, la sélection, les contacts avec les parents, entre autres, sont répartis à égalité sur plusieurs enseignant(e)s.
- le travail en équipe est une nécessité absolue. Cela signifie, pour l'enseignant(e), une exigence supplémentaire mais aussi, en même temps, une chance.
- les maîtresses et les maîtres de toutes catégories peuvent travailler à plein temps ou à temps partiel. Ils peuvent au besoin être contraints à faire l'un ou l'autre.
- les enseignant(e)s sont compétents et sûrs de la matière dans leurs disciplines.
- les enseignant(e)s peuvent approfondir leurs connaissances spéciales.
- une meilleure utilisation des modalités nouvelles d'apprentissage devient possible grâce à la concentration des matières dans la préparation de l'enseignement.
- l'intégration de tou(te)s les maître(sse)s au corps enseignant de l'école est assuré, ce qui n'est pas toujours le cas pour les maître(sse)s spécialistes actuel(le)s.
- le groupe de disciplines peut être modifié grâce à une formation complémentaire. Cela peut empêcher le phénomène du „burn out“ d'apparaître en cours de carrière.
- l'accès à la personnalité de l'élève se fait à travers les regards de disciplines diverses, et, par conséquent, est plus équilibré.
- les ancien(ne)s spécialistes disposent de plus de temps de présence dans leur classe. Les conditions de leur action éducative en sont améliorées. Cela est plus équilibré et plus favorable pour tou(te)s les enseignant(e)s.
- la charge, pour les ancien(ne)s spécialistes engagé(e)s à plein temps, que représentaient les nombreux changements de classe et la prise en charge d'un nombre élevé d'élèves, est sensiblement amoindrie.
- les maître(sse)s spécialistes doivent abandonner un peu de leurs compétences supérieures dans leur discipline.

6.2 Effets sur l'organisation de l'école

Des enseignant(e)s semi-généralistes peuvent être engagés de manière plus souple que des spécialistes.

Selon les dimensions de l'école, de l'établissement ou du groupement scolaire, selon aussi la composition du groupe de disciplines de chacun(e) des enseignant(e)s, le problème de la satisfaction intégrale des voeux des enseignant(e)s quant à l'attribution de leurs enseignements et de leur cahier des charges doit rester ouvert. Les types d'engagement ne restent pas constants, selon les besoins, sur une longue période. Certes, il faut rappeler que c'est aussi déjà le cas aujourd'hui pour les spécialistes, et l'on considère que cela va de soi.

Les remplacements sont plus difficiles à organiser.

Dans les groupements scolaires de très petites dimensions, dotées d'écoles regroupant tous les enfants, l'organisation peut être plus compliquée dans certaines circonstances. Il serait toutefois très avantageux de répartir l'ensemble de l'enseignement sur deux maître(sse)s semi-généralistes qui tiendraient ensemble l'école (plus d'enseignement séparé dans certaines disciplines).

Il faut prévoir du temps pour le travail en équipe.

Du moment que les maître(sse)s spécialistes, en particulier celles et ceux de travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et d'économie familiale, sont moins rémunéré(e)s que les autres enseignant(e)s de l'école obligatoire du même degré, les charges salariales de certains cantons pourraient augmenter. Il faut cependant observer que les revendications salariales des formatrices à des métiers traditionnellement féminins pourraient avoir les mêmes conséquences.

6.3 Effets sur les institutions de formation

Le temps à disposition pour la formation initiale peut être mieux utilisé, du moment que la formation scientifique et didactique aux diverses disciplines dispose de plus d'espace que lorsque les étudiant(e)s doivent être préparés à enseigner toutes les disciplines.

L'idée de la formation à enseigner en semi-généraliste provient de celle que l'habilitation à enseigner les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale doit être acquise dans une Haute Ecole Pédagogique. Cela entraîne la transformation des institutions de formation actuelles en instituts de formation et de recherche regroupés en réseau. Certes, ces effets sont ressentis de manière parfois douloureuse dans les institutions actuelles; ils semblent porter atteinte aux traditions et à l'ancrage local de ces dernières. Une transformation menée avec soin, toutefois, peut leur ouvrir de nouvelles chances: la coordination avec les autres instituts du réseau sera facilitée, il deviendra possible de mener des recherches autonomes, la qualification des formatrices et formateurs d'enseignant(e)s entraînera des possibilités de formation complémentaires correspondantes pour les maîtresses et maîtres de didactique des disciplines.

7 Concrétisation

7.1 Principes

Les enseignant(e)s de travaux manuels/activités créatrices et/ou d'économie familiale peuvent déjà acquérir, dans plusieurs institutions de formation, des habilitations à enseigner supplémentaires, ce qui pourrait leur conférer la qualité de maîtresses et maîtres semi-généralistes. Les possibilités de choix de disciplines à étudier, dans ces institutions, ne correspondent toutefois pas à l'idée que s'en fait le groupe d'étude. Des améliorations devraient être réalisables cependant, en plusieurs endroits, en ce qui concerne l'activité dans l'enseignement.

En fait, ces semi-généralistes sont rarement engagés pour enseigner leurs disciplines supplémentaires, telles par exemple l'éducation physique, le dessin, les travaux manuels/activités créatrices sur non-textile. La raison de la contradiction entre les offres de formation et les offres d'emploi est à rechercher dans les prescriptions légales différentes qui régissent les engagements, ce dont nous avons déjà fait état. Alors que les maîtresses et maîtres généralistes sont engagés pour un poste d'enseignement accouplé à une tâche déterminée, cela n'est que rarement assuré, selon des modalités analogues, pour les enseignant(e)s spécialistes. Ces derniers voient varier leur cahier des charges d'une année à l'autre, selon les modifications du nombre des élèves, de celui des classes ou des possibilités de choix. Il est impossible pour des raisons légales, ou bien la volonté fait défaut, d'enlever des disciplines au cahier des charges des maître(sse)s généralistes pour les confier à d'autres.

On doit en tirer la conclusion qu'une amélioration du statut, dans l'enseignement, des maîtresses et des maîtres qui sont actifs aujourd'hui en qualité de spécialistes ou de semi-généralistes ne pourra passer dans les faits que si la formation et les conditions légales d'engagement des enseignant(e)s généralistes font l'objet d'une révision et de modifications.

7.2 Mesures envisageables pour une concrétisation à court terme

Les mesures que nous proposons ici sont fondées sur l'examen de la situation actuelle, et en particulier sur le fait que des enseignant(e)s de travaux manuels/activités créatrices et d'économie familiale peuvent acquérir des habilitations supplémentaires à enseigner ou les ont déjà acquises.

7.2.1 Bases légales et réglementaires

- Dans les classes terminales de la scolarité obligatoire comme dans les classes primaires du degré supérieur, souvent, le nombre de leçons auxquelles est astreint un maître engagé à plein temps ne couvre pas la totalité des leçons de la classe. De même, de nombreuses maîtresses et de nombreux maîtres qui, selon leurs conditions d’engagement, sont tenus d’enseigner à plein temps seraient heureux de bénéficier d’une décharge, temporaire au besoin ou non. Les leçons ainsi libérées pourraient être attribuées aux maître(sse)s spécialistes ou semi-généralistes qui enseigneraient déjà dans la classe (cf. 7.2.3).
- Les lois et règlements devraient assurer aux maître(sse)s généralistes la possibilité d’être engagé(e)s à temps partiel.
- Les possibilités de procéder à des échanges de disciplines, ou des abandons, devraient être autorisées dans les textes légaux, ou bien, lorsque c’est déjà le cas, être élargies. Le système des échanges de disciplines permet de décharger les enseignant(e)s généralistes, mais aussi d’engager des semi-généralistes dans une même classe avec des tâches plus étendues d’enseignement.
- Les textes légaux devraient autoriser plusieurs enseignant(e)s à tenir ensemble plusieurs classes (postes doublés, trois enseignant(e)s pour deux classes, p.ex.), tout en confiant aux autorités scolaires locales la compétence de répartir l’ensemble des leçons prévues au programme.
- Les lois scolaires et les plans d’études récents prescrivent aux enseignant(e)s d’une même classe de collaborer entre eux. Les chances de voir un(e) maître(sse) spécialiste ou semi-généraliste remplir ses devoirs à cet égard, s’accroissent avec le nombre des leçons dispensées dans la même classe, comme du reste avec la diminution du nombre de classes dans lesquelles il/elle intervient.

7.2.2 Formation initiale et formations complémentaires

- Les maîtresses et les maîtres qui souhaitent acquérir des habilitations supplémentaires (autre degré scolaire, discipline additionnelle) devraient être partiellement mis au bénéfice d’unités capitalisées.
- Les conceptions nouvelles de la formation des enseignant(e)s devraient contribuer à abolir la hiérarchisation des diverses catégories de maître(sse)s engagées dans le même degré.
- L’accès des maître(sse)s spécialistes aux formations complémentaires devrait être facilité. Cela vaut en particulier pour les formations en emploi.

7.2.3 Organisation de l'école

- Les recommandations émises par les autorités scolaires cantonales à l'intention des responsables de la mise en oeuvre devraient présenter des modèles d'organisation et des simulations conformes au principe des groupes de disciplines.
- Il faudrait toujours renoncer à engager de nouveaux(elles) enseignant(e)s lorsque des maître(sse)s semi-généralistes enseignent déjà dans la commune et détiennent les habilitations qui leur permettraient de reprendre d'autres disciplines.
- Des expériences ciblées et accompagnées, à l'intérieur d'une école (travaux de longue durée sur un sujet commun), peuvent rendre vivants les avantages de la collaboration et devenir autant de modèles.
- Une direction d'école peut donner une signification à la répartition de l'enseignement qui soit compréhensible par les enseignant(e)s et les élèves.
- Les innovations qui correspondent au projet doivent prévoir, lors de leur introduction, une phase de transition qui permette la mise en place de solutions locales praticables et raisonnables.

7.3 Pistes pour une concrétisation à moyen terme, ou du moins à long terme

7.3.1 Principes

Le fondement du mandat confié au groupe d'étude qui a rédigé ce dossier résidait dans le statut peu satisfaisant des disciplines que sont les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et l'économie familiale, ainsi que dans les problèmes liés à la formation et aux conditions de travail des enseignant(e)s relevant de cette catégorie. Cette situation de départ ne s'est pas améliorée dans l'intervalle. On ne parviendra à une amélioration que si, dans l'ensemble des cantons, on remet fondamentalement en question la formation et les conditions de travail de tou(te)s les enseignant(e)s et si on entreprend les démarches adéquates.

Nous l'avons déjà dit: le groupe d'étude s'oppose avec énergie à l'intégration des disciplines considérées dans un brevet d'enseignement généraliste. Cette solution, qui est envisagée actuellement dans certains cantons, n'aboutirait pas seulement à une formation lacunaire des enseignant(e)s et des élèves en travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et en économie familiale. La charge des généralistes, en termes de maîtrise des diverses disciplines, est déjà si lourde aujourd'hui que des

tâches supplémentaires entraîneraient le démantèlement de la qualité de l'enseignement dans d'autres disciplines aussi. A nos yeux, par conséquent, il est indispensable de préconiser une formation des maître(sse)s sur le principe du semi-généraliste, afin de préserver et de relever la compétence du corps enseignant dans les diverses disciplines ainsi que la qualité de l'enseignement qui en découle.

7.3.2 Composition d'un groupe de disciplines

Si l'on conçoit une formation des maître(sse)s centrée exclusivement sur la formation de semi-généralistes, on voit que les questions liées à la composition des groupes de disciplines sont au cœur de toute démarche visant à élaborer de nouvelles bases légales. Voici, en esquisse, les réflexions du groupe de travail à ce sujet. Le groupe s'abstient délibérément de présenter des exemples concrets, parce qu'il estime que des solutions très diverses sont possibles.

Les indications essentielles qui sont évoquées ici doivent être prises en considération dans la définition des groupes de disciplines.

Liste des disciplines

La liste des disciplines qui constituent le domaine technique, scientifique et didactique spécial aux disciplines, dans la formation des enseignant(e)s, doit être établie. A cet égard, il faut décider si cette liste doit correspondre aux disciplines qui figurent dans les plans d'études de l'école obligatoire ou aux dénominations scientifiques en usage (p.ex. L'homme et l'environnement ou histoire, géographie, biologie, chimie, physique).

Groupes de disciplines

Le nombre des disciplines constituant un groupe et la composition d'un groupe de disciplines doivent être définis à l'aide de critères dont voici certains exemples:

- Nombre des disciplines à étudier (tou(te)s les étudiant(e)s obtiennent l'habilitation à enseigner, p.ex., pour un nombre déterminé de disciplines).
- Durée de la formation propre à chacune des disciplines (un groupe de disciplines peut comprendre p.ex. des disciplines à durée de formation courte et d'autres de longue durée).
- Les disciplines et leur dotation horaire dans les plans d'études de l'école obligatoire (le groupe de disciplines doit p.ex. comprendre une discipline dont la dotation dans l'école obligatoire est forte; selon les cas, le nombre des disciplines d'un groupe peut varier).
- Adéquation à la situation sur le terrain (on obtient des habilitations pour plus de disciplines qu'il ne sera possible, dans la plupart des cas, d'enseigner par la suite; les chevauchements garantissent la souplesse d'engagement).

Catégories de disciplines

Ou bien, selon ces critères, on établit des catégories de disciplines (p.ex. disciplines dont la durée d'étude, dans la formation, est courte ou longue, disciplines obligatoires pour tou(te)s les étudiant(e)s, parenté de contenus), ou bien toutes les disciplines sont traitées sur pied d'absolue égalité.

Mécanismes de choix des disciplines

Dans les réflexions sur les mécanismes de choix, il faut décider jusqu'à quel point le choix sera dirigé, ou en d'autres termes quel espace de liberté il convient de lui garantir. A cet égard, il faut aussi se demander si l'on doit empêcher que certaines disciplines soient choisies trop souvent ou d'autres pas assez. En outre, la question se pose de savoir si une détermination des aptitudes fondamentales est indiquée ou non pour certaines disciplines.

Le choix des disciplines doit fournir la garantie que le/la candidat(e) pourra, plus tard, assurer une partie importante de l'enseignement dans une classe.

Par référence à la liste des disciplines, le choix ou le refus (p.ex. par manque d'intérêt ou de dons) de certaines d'entre elles peut conduire à la constitution du groupe de disciplines final.

La procédure peut prévoir des démarches successives de choix soit à l'intérieur de diverses catégories (cf. supra: *Catégories de disciplines*), soit dans le catalogue complet.

7.3.3 Formation des formatrices et des formateurs

La formation des personnes qui enseignent dans les Hautes Ecoles Pédagogiques, en particulier celle des maîtresses et maîtres de didactique des disciplines, pose aujourd'hui des problèmes pour toutes les disciplines. Cela est spécialement difficile dans les domaines des travaux manuels/activités créatrices et de l'économie familiale, parce que

- ces domaines n'ont pas, en Suisse, de tradition universitaire, ou, si l'on veut, leurs contenus sont offerts de manière dispersée dans diverses facultés sans qu'existe d'intégration au point de vue „travaux manuels“, „activités en ateliers“, ou „économie familiale“, et que
- les enseignant(e)s de travaux manuels/activités créatrices et d'économie familiale de l'école obligatoire, à la différence de leurs collègues des mêmes degrés, n'ont que rarement obtenu un titre qui leur donne accès à l'université.

La qualification des formatrices et des formateurs qui exercent dans les Hautes Ecoles Pédagogiques doit par conséquent être poussée et étoffée, tant sur le plan institutionnel que sur le type de qualifications requis des personnes aptes à faire ce travail. Une tradition de recherche, dont le sérieux serait vite reconnu, pourrait s'amorcer dans les instituts de formation et de recherche rattachés aux Hautes Ecoles Pédagogiques. Les enseignant(e)s formé(e)s selon le modèle du semi-généraliste disposerait d'un titre qui leur donnerait accès à l'université et pourraient, à l'avenir, accomplir une formation complémentaire de formatrice ou formateur de maîtres.

Jusque là - et cela couvrira une génération - il faudra promouvoir les efforts entrepris aujourd'hui dans les domaines de la formation initiale et de la formation continue des maître(sse)s de didactique des disciplines¹⁴.

14 pour les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile ainsi que l'économie familiale:

- Didaktisches Institut de la CDIP Nord-Ouest,
- Groupes de travail sur la didactique spéciale des travaux manuels sur textile et sur l'économie familiale, rattachés au Centre suisse de perfectionnement de Lucerne,
pour la formation des maître(sse)s de didactique des disciplines en général, p.ex.:
 - Groupe des responsables romands et tessinois de la formation pédagogiques des maîtres de l'enseignement secondaire RFP,
 - Nouvelle section Formation des maître(sse)s de didactique des disciplines, attachée au Centre suisse de perfectionnement de Lucerne.

8 Résumé et perspectives

Les réflexions auxquelles le groupe d'étude s'est livré pendant ses travaux l'ont conduit à préconiser une restructuration de la formation et de l'emploi des enseignant(e)s pour l'école obligatoire entière. On ne doit plus, à l'avenir, former des généralistes ou des spécialistes d'une seule discipline. Des enseignant(e)s habilité(e)s à enseigner un groupe de disciplines dans un degré scolaire donné, c'est-à-dire des semi-généralistes, sont la solution et la condition préalable qui permettront à l'école de répondre, de manière satisfaisante, aux exigences formulées aujourd'hui à son égard.

- Les enseignant(e)s semi-généralistes disposent de compétences élevées dans leurs disciplines. Cela apporte la garantie qu'aucun contenu de l'enseignement n'est négligé.
- Les lourdes charges qui pèsent aujourd'hui, à l'évidence, sur les épaules des enseignant(e)s, l'évaluation des élèves, les contacts avec les parents, les nouvelles exigences posées à l'école, par exemple, peuvent être portées en commun ou partagées.
- Le contact avec plusieurs personnes dans l'enseignement est favorable au développement du sens social des élèves. L'enseignement, l'évaluation et la prise d'influence seront le fait de personnes différentes et seront par conséquent équilibrés.
- Les maître(sse)s semi-généralistes sont obligés de travailler ensemble, du moment qu'ils tiennent la classe en commun. Le travail en équipe à l'école, qui est réclamé aujourd'hui de toute part, devient un devoir de service; on supprime ainsi la „solitude du généraliste“ tant décriée.

Le modèle qui fait appel aux semi-généralistes paraît, selon divers points de vue, susciter plus de difficultés dans l'organisation scolaire. Nous devons cependant insister sur le fait que la répartition des enseignements entre les maître(sse)s et les qualifications certifiées de ceux(celles)-ci ne doivent pas s'emboîter comme les pièces d'un puzzle. En effet, la formation doit absolument porter sur une part de disciplines communes à tous (p.ex. langue maternelle ou leçons de choses, sciences naturelles, homme et environnement). C'est ainsi que la souplesse d'engagement des semi-généralistes est assurée. On peut également confier, sans surcharge, des tâches particulières à certaines personnes, telles l'administration de l'école, les mesures d'appui et de soutien, la formation pratique à l'enseignement, etc.

En ce qui concerne les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile ainsi que l'économie familiale, le groupe d'étude attache une grande valeur aux considérations suivantes:

On constate aujourd’hui, en relation avec les mesures d’économies, qu’existent une tendance à diminuer les dotations horaires des travaux manuels/activités créatrices et de l’économie familiale ou celle d’intégrer la formation conduisant à enseigner ces disciplines - les travaux dits manuels surtout - à celle des maître(sse)s primaires. Le groupe juge que ces deux tendances sont des dérapages et les rejette. La mission de l’école obligatoire, à savoir de viser à une formation équilibrée et globale de la personne, ne doit pas être viciée par le démantèlement unilatéral de certaines disciplines. L’intégration de ces disciplines dans le brevet de maître(sse) généraliste accentue encore la dévalorisation, déjà sensible, des disciplines artistiques. Quiconque prend la mission de l’école obligatoire au sérieux ne peut pas prétendre, en restant crédible, que toutes les disciplines, auxquelles on ajouterait encore deux autres (les activités créatrices sur textile et non-textile), peuvent être maîtrisées par un seul individu en plus des tâches éducatives et sociales dont l’école est investie par la société.

Le groupe d’étude est parfaitement conscient du fait qu’en préconisant le modèle du semi-généraliste il porte atteinte aux structures. Les observations qu’il a faites en se plaçant à divers points de vue confirment cependant la pertinence de la restructuration qu’il réclame. Il propose que l’on procède au contrôle du modèle décrit dans le présent rapport, au sein d’un groupe recomposé qui inclurait des représentant(e)s de l’école obligatoire entière, et à l’élaboration de propositions destinées à concrétiser celui-ci de manière générale.

Annexes

A.1 Mandat (Mandat délivré par la Commission pédagogique de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique du 17 mars 1992)

- a) Analyser l'importance actuelle des activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale et leurs objectifs dans l'optique du mandat de formation et d'éducation de l'école obligatoire.
- b) Analyser la formation et les conditions de travail du corps enseignant du domaine des activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale.
- c) Elaborer des propositions pour l'organisation future de la formation des enseignant(e)s du domaine concerné des divers degrés, tout en se référant aux rapports et recommandations déjà publiés par la CDIP dans le domaine de la formation des enseignants des différents degrés (études prospectives) et en tenant compte des projets en cours dans les cantons.

Dans ce cadre, il s'agira notamment de répondre aux différentes questions suivantes:

- Quelle est la contribution des disciplines des travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et de l'économie familiale à la réalisation du mandat de formation et d'éducation de l'école obligatoire? Quelle devrait être leur contribution à l'avenir? Quelle position ont-elles au sein du canon des disciplines et quelle position doivent-elles avoir à l'avenir?
- Quelles sont aujourd'hui les relations travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et quelles devraient-elles être à l'avenir?
- Quels sont les avantages et les inconvénients des différents modèles de formation, comme par exemple:
 - filières de formation spécifique pour les travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et l'économie familiale;
 - augmentation du nombre des habilitations à enseigner? Quelles disciplines et quels domaines de disciplines pourraient entrer en ligne de compte? Pour quelles raisons?
 - combinaison travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et économie familiale?
 - intégration partielle ou complète dans la formation du corps enseignant de tous les niveaux (primaire, secondaire I et II).

- Quels sont les prérequis nécessaires pour la formation dans les disciplines travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et économie familiale? Quelles sont les conditions-cadres à retenir pour assurer cette formation spécifique dans le curriculum de formation?
- Quel niveau de formation en culture générale doit être requis?
- Quel modèle de formation pourrait donner accès aux études universitaires pour le corps enseignant des disciplines travaux manuels/activités créatrices sur textile et non-textile et économie familiale? Quelles en seraient les incidences sur les exigences d'entrée et les structures de formation?
- Quel rôle la formation peut/pourrait-elle jouer dans une nouvelle conception des filières de formation?
- Quels sont les possibilités à disposition et quels sont les lacunes à combler en ce qui concerne la formation des formateurs et formatrices?
- Quelles seraient les conséquences (avantages et inconvénients) d'une collaboration plus étroite entre les institutions de formation, au niveau des régions linguistiques et/ou interrégional?

A.2 Composition du groupe d'étude

Regine Fretz, collaboratrice scientifique, Direction de l'instruction publique du canton de Zurich (présidente)

Arnold Guntern, collaborateur scientifique, Pädagogische Arbeitsstelle du canton de Saint-Gall

Vreni Häni Gruber, directrice de la division Arbeitslehrerinnen, Kantonales Seminar Brugg

Edith Neff, inspectrice, économie familiale et travaux manuels, canton de Schwytz

Peter Nell, directeur de l'Arbeitslehrerinnenseminar, Zurich

Rosemarie Robbiani, professeur à l'Ecole normale de Bienné

Margrit Schärer, directrice (jusqu'en février 1994) de l'Haushaltungslehrerinnen-seminar du canton de Zurich

Michèle Schärer, collaboratrice scientifique au Centre de coordination suisse en matière de recherche en éducation, Aarau

Ulrich Scheidegger, doyen, Ecole normale de Lausanne

Christof Schelbert, professeur à l'Ecole normale de Bâle

Berthe Sierro, inspectrice, économie familiale et travaux manuels, canton du Valais

Ruth Zemp-Twerenbold, directrice de l'Arbeitslehrerinnenseminar, Lucerne

Expert permanent:

Regine Born, directrice (jusqu'en juillet 1994) du Didaktisches Institut, Soleure

A.3 Explications sur certains termes utilisés

Voici l'explication de certains des termes utilisés fréquemment dans le présent dossier. Il ne s'agit pas d'en fixer la notion de manière normative, mais de montrer dans quel sens le groupe d'étude les a admis dans ses constatations, ses réflexions et ses suggestions.

Disciplines

Travaux manuels/
activités créatrices Le groupe d'étude utilise les termes qui figurent dans le texte du mandat. Ce faisant, il ne prend pas position sur les discussions en cours sur les contenus de ces diverses dénominations.

Disciplines Ce terme est utilisé aussi bien pour les disciplines étudiées dans la formation que pour celles qui figurent dans les plans d'études de l'école obligatoire. Les distinctions nécessaires ressortent directement du contexte, mais sont parfois spécifiées.

Groupe de disciplines Groupe de trois disciplines ou plus, qui ne sont pas nécessairement apparentées par leurs contenus, ou bien qui appartiennent au même domaine d'enseignement ou d'apprentissage (p.ex. „L'homme et l'environnement“, „domaine des arts et de la créativité“), mais qui sont enseignées par une seule personne.

Enseignant(e)s

Généraliste	Enseigne en principe toutes les disciplines qui figurent au programme des élèves.
Spécialiste	Enseigne de une à trois disciplines au maximum.
Maître(sse) de classe	Porte, indépendamment du nombre de leçons qu'il(elle) y dispense, la responsabilité principale d'une classe.
Semi-généraliste	Maître(sse) habilité(e) à enseigner plusieurs, mais non la totalité, des disciplines figurant au plan d'études de l'école obligatoire.
Groupe de discipline	Réunion des maître(sse)s qui enseignent la même discipline (maître(sse)s de français ou d'allemand p.ex.). A ne pas confondre avec le groupe de disciplines mentionné ci-dessus (<i>voir le texte allemand pour la distinction - note du traducteur</i>).

Formation

Institutions de formation de maîtresses et de maîtres (abrégé en institutions de formation)	Institutions qui assurent la formation des enseignant(e)s. On ne fait pas la distinction, ici, entre les formations offertes dans le degré secondaire II ou au niveau tertiaire. De même, on ne fait pas la différence entre les institutions cantonales, communales ou privées.
Haute Ecole Pédagogique	Institution de formation des enseignant(e)s du niveau tertiaire, selon la position provisoire de la CDIP (Dossier 24).
Formation de culture générale	Formation qui touche toutes les principales dimensions des intérêts et aptitudes de l'homme. Cette notion est utilisée surtout pour la distinguer de la formation professionnelle spécifique.
Formation initiale des enseignant(e)s	Formation professionnelle spécifique à l'enseignement, qui conduit à l'habilitation à enseigner dans un degré de l'école obligatoire.
Formation complémentaire	Acquisition d'une habilitation spécifique, en plus de celles acquises dans la formation initiale, p.ex. pour enseigner d'autres disciplines, dans d'autres degrés de l'école, ou pour exercer des fonctions additionnelles.
Perfectionnement	Approfondissement et remise à jour de la formation initiale.

Formation technique	Formation spécifiquement centrée sur une ou plusieurs disciplines scientifiques et spécialisées.
Formation en sciences de l'éducation	Formation centrée sur la profession d'enseignant(e) dans les domaines de la psychologie, de la pédagogie et de la sociologie.
Formation pratique à la profession	Travaux en classes d'exercice ou d'application et stages d'enseignement.
Formation en didactique générale	Préparation générale à la profession d'enseignant(e). Certains aspects méthodologiques y sont inclus.
Formation en didactique des disciplines (en didactique spéciale)	Préparation spécifique relative à l'enseignement de disciplines déterminées, incluant des aspects méthodologiques.
Formation préalable	Formation de culture générale accomplie avant l'entrée dans l'institution de formation.
Habilitation à enseigner	Qualification à enseigner des disciplines déterminées dans un degré scolaire donné, acquise dans la formation initiale ou dans une formation complémentaire.
Brevet = diplôme	Certificat d'habilitation à enseigner.

Organisation de l'enseignement

Degré	Définition selon la nomenclature de la CDIP: - Ecole enfantine - Degré primaire - Degré secondaire I - Degré secondaire II - Degré tertiaire - Formation des adultes (degré quaternaire)
Grille horaire	Tableau des dotations horaires attribuées à chaque discipline, en nombre de leçons par semaine ou pour l'année scolaire entière.

A.4 Bibliographie

Basisfunktionsschulung. Eine neue Perspektive im Fach Handarbeiten/Werken Textil. Schweizerische Arbeitslehrerinnenzeitung, 4/1990

Bleckwenn Ruth
Textilgestaltung in der Grundschule. Frankonius-Verlag, 1980

Chaponnière Martine
Devenir ou redevenir femme. L'éducation des femmes et le mouvement féministe en Suisse du début du siècle à nos jours. Société d'histoire et d'archéologie, Genève, 1992

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne:

- La formation des maîtres de demain, Genève 1976
- Dossier 13B: Education dans la Suisse de demain. Berne, 1990
- Dossier 15B: Formation et perfectionnement des maîtres de didactique. Conception et propositions. Berne, 1990
- Dossier 22B: Filles - Femmes - Formation. Vers l'égalité des droits. Berne, 1992
- Dossier 24: Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques, Berne, 1993
- Manuel de la formation de base des enseignantes et enseignants en Suisse. Structures, Conditions, Habilitations à enseigner. Berne, 1993
- Dossier 28: La formation d'enseignant(e) pour une seconde profession. Berne 1994

Die zürcherische Volksschule. Verlag der Erziehungsdirektion, Zürich, 1933 (?)

Glauser Pierre-André, Heller Geneviève, Roller Samuel
Centenaire de l'introduction des travaux manuels dans l'école vaudoise. Perspectives, 5/1989

Gonon Philipp
- Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert. Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation. Peter Lang, Bern, 1992
- Die Handfertigkeitsbewegung in der Schweiz. Schweizerische Blätter für den beruflichen Unterricht, 4/1994

Guntern Arnold
Chancengleichheit - auf was hin? Schweizer Schule 2/93

Hameline Daniel
Scolariser l'enfance, enjeu centenaire pour la cité. Educateur, 5/1986

Handarbeiten/Werken textil. Schulpraxis, 21. Dezember 1989

Herzog Marianne

Prozesse der Entkulturation und Personalisation durch Textilgestaltung im Bereich der Schule. Dissertation, Dortmund, 1981

Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP)

ACM, ACT, Economie familiale. Degrés 1 à 9. Responsables, dotations horaires, programmes. Regards 89.308, septembre 1989.

Kantonale Lehrpläne für die Volksschule (Deutschschweiz). CESDOC, Stand November 1992

Klafki Wolfgang

Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim, 1991

Koedukation im Hauswirtschaftsunterricht. Standortsbestimmungen und Ausblick der Fachgruppe Hauswirtschaft am Didaktischen Institut der NW EDK in Solothurn. Schweizerische Lehrerzeitung, 2/1992

Leemann Rolf

Der Hauswirtschaftsunterricht und seine Integration in die Volksschule unter dem Aspekt seines allgemeinbildenden Wertes. Selbstverlag, Fraubrunnen, 1992

Leitbild für die Hauswirtschaftliche Bildung in der Volksschule. Entwurf Oktober 1993

Lois et règlements scolaires cantonaux. CESDOC, état en juillet 1992

Mantovani Vögeli Linda

Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute. Rüegger, Chur/Zürich, 1994

Mesmer Beatrix

Ausgeklammert, Eingeklammert. Frauen und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. Helbing und Lichtenhahn, Basel, 1988

Nell Peter

Ganzheitliche Bildung - ein Ja zur Fachgruppenlehrkraft! Schweizerischer Verein für Schulreform und Fortbildung. Juli 1992

Nüesch Helene

Gedanken zur Koedukation im Textilunterricht. Textilarbeit und Werken, 1/1990

Pädagogische Arbeitsstelle St. Gallen

- Handarbeit und Hauswirtschaft in der Zukunft I : Unterrichtsbereiche. Rorschach, Oktober 1990
- Handarbeit und Hauswirtschaft in der Zukunft II : Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Rorschach, August 1994

Pädagogisches Institut Baselstadt

Baselstädtische Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I. Schlussbericht der Evaluationskommission. Basel, 1993

Résonnances, Mensuel de l'école valaisanne

- Dossier Créativités. Juin 1990
- Dossier Travaux manuels et économie familiale au CO. Mai 1992

Weissenbach Elisabeth

Arbeitsschulkunde. F. Schulthess-Verlag, Zürich, 1875

A.5 Position de la Commission pédagogique sur le rapport „Un corps enseignant semi-généraliste“

Remarques générales

Le présent rapport a rencontré un grand intérêt et un écho positif au sein de la Commission pédagogique (CP). Il frappe par sa construction claire et logiquement structurée, comme par la densité de son argumentation. La situation actuelle des disciplines des travaux manuels et activités créatrices, et celle de la formation et des conditions de travail des enseignant(e)s, ainsi que les problèmes et dangers qui leur sont liés, ne sont pas présentés de façon étroitement focalisée, mais dans leurs relations avec les conditions cadres dictées par la société et la politique de l'éducation. Le groupe d'étude (GE) mérite aussi des éloges pour avoir su faire entrer de manière cohérente dans le champ de ses réflexions des postulats actuels de la politique de l'éducation, tels les thèses sur les Hautes Ecoles Pédagogiques, les accès à l'enseignement pour les personnes venant d'autres métiers ou l'égalité des chances de formation. Il en mérite également parce que ses propositions sont compatibles avec les discussions en cours sur la nouvelle conception de la formation des enseignant(e)s.

Valeur des disciplines économie familiale et travaux manuels/activités créatrices

Le fait que les directives qui figurent dans les plans d'études cantonaux et qui s'appliquent aux disciplines de l'économie familiale et des travaux manuels/activités créatrices correspondent aux articles sur les buts des lois scolaires cantonales, qui préconisent la globalité de la formation, n'est pas contesté. La CP précise cependant que l'enseignement de ces disciplines n'entraîne pas toujours l'application du principe de la globalité dans la formation, alors qu'on peut par ailleurs observer cette dernière dans d'autres disciplines aussi. La CP estime que - dans le cadre de l'école obligatoire - il faut s'efforcer de mettre sur pied d'égalité toutes les disciplines appartenant au canon des disciplines. Sans aucun doute, le modèle de formation d'enseignant(e)s semi-généralistes peut contribuer à lutter contre la marginalisation indéniable de disciplines telles que les travaux manuels/activités créatrices et l'économie familiale, mais aussi contre celle d'autres disciplines de créativité comme le dessin ainsi que celle des arts et des sports. Pour ces raisons, la CP peut faire siens les arguments par lesquels le GE, en se fondant sur sa vision politique de la société, refuse entre autres une réduction des dotations horaires attribuées à ces disciplines.

Nouvelle conception de la formation: thèses et justifications

Les considérations dont le GE fait état dans son rapport sont pénétrantes et riches en applications possibles. Les propositions qui en résultent et qui préconisent une conception nouvelle de la formation ainsi qu'une amélioration des conditions de travail du corps enseignant témoignent d'une pensée globalisante. Même si la CP n'est pas unanime à estimer que des réformes touchant aux contenus ou aux disciplines doivent être engagées, elle plaide en faveur d'un examen approfondi du postulat d'un corps enseignant semi-généraliste applicable à tout le personnel qui enseigne dans l'école obligatoire. Certes, logiquement, il faudrait inclure dans les réflexions la formation des enseignant(e)s de l'école enfantine ou des structures destinées aux enfants de 4 à 8 ans. La question centrale et prioritaire, pour la CP, est celle de savoir quelles seront - et ce, à tous les niveaux - les répercussions positives ou négatives d'un engagement d'enseignant(e)s semi-généralistes. Ainsi, la formation des enseignant(e)s en deux catégories séparées, comme le GE le postule, l'une pour le degré primaire et l'autre pour le degré secondaire I, paraît ouvrir une voie praticable. De même, le système des pièces ajoutées dans la formation (jeu de construction), ainsi que l'imbrication de la formation initiale, du perfectionnement et des formations complémentaires suscitent un écho positif.

Les avis sont partagés sur la question de la formation au niveau tertiaire des enseignant(e)s de travaux manuels/activités créatrices et de l'économie familiale, c'est-à-dire sur l'exigence d'une formation préalable du niveau de la maturité. La CP soumet à la réflexion, à cet égard, le fait qu'aucune université, pour l'instant, ne serait en mesure d'intégrer ces disciplines et de les offrir. Certes, la situation paraît différente dans la perspective des Hautes Ecoles Pédagogiques à venir.

Effets sur la pédagogie

La CP trouve que les arguments développés par la GE en faveur de l'enseignement à tous les niveaux de plusieurs maître(sse)s par classe sont pertinents. Ainsi, elle estime qu'un éventail élargi de personnes de référence dans une classe, dotées d'une importance égale, représente une chance pour les élèves des degrés élémentaires aussi, et peut atténuer, le cas échéant, des effets de difficultés relationnelles entre certain(e)s enseignant(e)s et certains enfants. Cependant, elle ne saurait approuver pour le corps enseignant du degré primaire une spécialisation aussi extrême que pour le Secondaire I ou II.

Effets sur le personnel enseignant et sur l'organisation scolaire

Une collaboration plus intense entre toutes les maîtresses et tous les maîtres a été et est encore réclamée de divers côtés; cette exigence est justifiée autant que sensée. C'est pourquoi on doit saluer les possibilités plus larges qui résultent des propositions pour le corps enseignant dans son ensemble, ainsi que les compétences accrues dans les diverses disciplines et la sécurité que procure l'approfondissement des connaissances. L'élargissement du groupe de disciplines apprises en formation initiale, grâce aux formations complémentaires, rend plus aisée la concrétisation du postulat d'un enseignement globalisant et transdisciplinaire. Cela constitue également, aux yeux de la CP, un élément positif. On pourrait ainsi atténuer les charges parfois très lourdes assumées par les enseignant(e)s et prévenir au besoin certains des cas de „burn out“.

En ce qui concerne l'organisation scolaire, le modèle des semi-généralistes pose un véritable défi. Les réformes proposées impliquent cependant que les enseignant(e)s puissent assumer des tâches supplémentaires sans surcharge. Les conséquences financières qui en résulteraient, le cas échéant, pour les cantons, ne doivent pas, quoi qu'il arrive, être négligées; il faudra les analyser encore de façon plus précise.

Remarques finales

Même si les cantons règlent de diverses manières les problèmes qui se posent au niveau des travaux manuels/activités créatrices et de l'économie familiale, il existe un malaise au sujet de la formation du corps enseignant dans les domaines précités. On observe en même temps, malheureusement, des tendances à démanteler ces disciplines. La proposition qui est faite de mandater un groupe d'étude à poursuivre les travaux mérite qu'on l'examine à fond. La CP est unanime à juger qu'il convient d'entreprendre de tels travaux - en prenant par exemple pour point de départ une analyse de situation portant sur les programmes de formation et les innovations - et qu'on y joigne, le cas échéant, la concrétisation du modèle proposé en collaboration avec les instances compétentes pour la mise sur pied des Hautes Ecoles Pédagogiques.